

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**RUBIANA BRASÍLIO SANTA BÁRBARA**

**COMPETÊNCIA LEITORA AVALIADA PELO EXAME  
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): EXPERIÊNCIA  
FORMATIVA OU FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO?**

**RUBIANA BRASÍLIO SANTA BÁRBARA**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**COMPETÊNCIA LEITORA AVALIADA PELO EXAME  
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): EXPERIÊNCIA  
FORMATIVA OU FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO?**

**RUBIANA BRASÍLIO SANTA BÁRBARA**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**COMPETÊNCIA LEITORA AVALIADA PELO EXAME NACIONAL DO  
ENSINO MÉDIO (ENEM): EXPERIÊNCIA FORMATIVA OU FORMAÇÃO  
PARA A ADAPTAÇÃO?**

Tese apresentada por RUBIANA BRASILIO SANTA BÁRBARA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Doutora em educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIA TEREZINHA  
BELLANDA GALUCH

MARINGÁ  
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S231c

Santa Bárbara, Rubiana Brasílio

Competência leitora avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): :  
experiência formativa ou formação para a adaptação? / Rubiana Brasílio Santa Bárbara. --  
Maringá, PR, 2019.  
295 f.color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Therezinha Bellanda Galuch.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas,  
Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2019.

1. Teoria Crítica . 2. Escolarização. 3. Competências . 4. Exame Nacional do Ensino  
Médio (ENEM). 5. Experiências. I. Galuch, Maria Therezinha Bellanda, orient. II.  
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.  
Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 373.27

RUBIANA BRASILIO SANTA BÁRBARA

**COMPETÊNCIA LEITORA AVALIADA PELO EXAME NACIONAL DO  
ENSINO MÉDIO (ENEM): EXPERIÊNCIA FORMATIVA OU FORMAÇÃO  
PARA A ADAPTAÇÃO?**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientador) –  
UEM – Maringá-PR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Furlan – UEL – Londrina-PR

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior – PUCSP – São  
Paulo-SP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaciane Cristina Xavier Mashiba –UEM – Cianorte-  
PR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Mara de Barros Lara – UEM – Maringá-PR

Data de Aprovação

Dedico este trabalho ao meu pai **Rubens** (*in memoriam*) que, mesmo na vida conturbada familiar, cultivou o amor. E à minha mãe **Aparecida** o exemplo de amor, de luta e de trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A trajetória de uma tese demanda dedicação e tempo. Tempo esse que se pode dizer ser longo e pode-se dizer ser curto. É um longo tempo, porque muitas coisas acontecem enquanto você escreve, enquanto você pensa e lê; tempo longo, muito longo, em que pessoas que são parte da sua vida adoecem e morrem, mas você precisa estar firme e manter o foco na pesquisa. O tempo, contudo, também é infinitamente curto, pois a luta diária te consome; é preciso manter-se empregada, é preciso cuidar da casa e das tarefas escolares dos filhos e, nessa turbulência, encontrar brechas para a pesquisa.

Nessa trajetória, porém, não estamos só. Ela não é percorrida em solidão. Nela estão as orações estendidas a Deus, o que conforta e dá forças; os amigos com quem trocamos ideias, desabafamos e choramos; a família que nos dá suporte. São esses fatores que garantem que continuemos nossa caminhada. Não há como agradecer, individualmente, a todos os envolvidos que, de uma forma ou de outra, fortaleceram-nos e nos ofereceram palavras amáveis e de força.

Há, porém, alguns amigos que estiveram mais próximos desse trabalho, com quem compartilhei as angústias, as dúvidas, os receios. São amigos que fiz durante o doutorado e que se tornaram amigos da vida, como Cleonice, Analice, Eduardo, Vinícius, Bruna, José Mateus e Jéssica. Todos eles contribuíram, de alguma forma, com a minha pesquisa, seja apontando as fragilidades, seja me trazendo para o foco da pesquisa. Posso dizer que juntos formavam uma pré-banca, o que foi fundamental. Em especial, agradeço à amiga e companheira Cleonice, que, no período de maior dificuldade, estendeu-me as mãos e me fez voltar ao equilíbrio para que eu pudesse continuar o trabalho.

Existe, é claro, uma orientadora nos bastidores, ou melhor, a orientadora. Exímia no que faz, sua impressionante clareza nos fortalece na forma e no conteúdo do trabalho; até os autores citados passam pelo rigor das correções que apontam as vírgulas faltantes. Como é impressionante também a sua capacidade de onipresença e de saber por onde andamos e o que estamos fazendo. Essa orientadora sabe tudo! Não adianta se esconder; ela sabe se estamos (ou não) fazendo a tese.

Com ela, aprendi sobre a experiência. Assim, pude experimentar todas as sensações que uma pesquisa pode propiciar a um pesquisador: dores no corpo, tristeza, alegria e alergias, palpitação no coração, ansiedade, choro e riso. Foi com ela também que, infelizmente, compartilhei a tristeza de perder um pai, pois, poucos meses depois de perder o meu, ela passou pela mesma dor. Assim, a relação com o orientador é muito mais do que fazer uma tese; além de envolver o conhecimento e os estudos, engloba compartilhar uma vida que vibra de todas as formas, todos os dias. Como ela diz, “como orientadora, o modo mãe está sempre ligado”; como boa “mãe” que é, nunca faltou a frase de impacto que nos renova: “engole o choro agora”. Claro que, sem hesitar, eu devolvia, assim que podia, a mesma frase – na brincadeira, é claro –, porque, nessa relação, orientador e orientando sofrem. Assim, compomos uma família em que, mesmo diante das turbulências, não faltaram palavras de incentivo e de força. Mesmo diante dessa vida, tivemos que nos debruçar na tese, já que também temos o compromisso como professoras e pesquisadoras. Agradeço, de coração, à orientadora Maria Terezinha Bellanda Galuch os seus ensinamentos, as orientações e a sua humanidade.

Agradeço, imensamente, aos membros da banca: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Furlan, Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaciane Cristina Xavier Mashiba, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Faustino (na correção da qualificação) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Mara de Barros Lara (por estar presente na banca de defesa). Vocês foram fundamentais com os apontamentos realizados no momento de qualificação. Com tanta sabedoria e clareza, indicaram o caminho a ser tomado, ao mesmo tempo que foram tão compreensivos e atenciosos.

À Glaciane agradeço com todo o carinho. Uma pessoa amiga, que, além de dividir as angústias do dia a dia docente, proporcionou-me longas conversas durante o caminho para Cianorte, tempo em que trocávamos ideias, quando pude aprender mais sobre a Teoria Crítica da Sociedade. Além disso, sou grata pela oportunidade de estar em sua companhia no congresso de Piracicaba, em que conheci autores e estudiosos dessa teoria. Tudo isso me fortaleceu e me conduziu na realização da pesquisa com base nessa área. Assim, é com imensa alegria que a tenho em minha banca.

Meu agradecimento aos coordenadores, aos professores e aos colegas de turma com quem estive durante as disciplinas cursadas. Estendo meu agradecimento ao Hugo Alex

da Silva pela sua presteza e atenção às questões administrativas, sempre nos atendendo bem.

Aos colegas professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) agradeço o companheirismo e o carinho. Essas pessoas foram fundamentais nessa trajetória, porque com eles luto diariamente pela educação. Em tempos difíceis de uma triste crise política, compartilhamos as ideias, as convicções, a história e a nossa crença em prol de escolas e de universidades públicas de qualidade para todos. Em especial, à Maria Toloy todo o carinho e toda a atenção com que nos atende na secretaria do departamento, estando sempre na torcida por nós.

Aos alunos da graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá; com eles também dividi meus dias de luta.

Ao meu esposo, Eduardo, agradeço as palavras-chave “força e paciência”, fundamentais para que eu enxergasse sempre além e para que eu acreditasse em mim. Às filhas queridas Julia e Laura que compreenderam a minha ausência e, outras vezes, as portas fechadas com o pedido de silêncio, que era quebrado, a todo instante, com “mãe, só uma coisinha”. Elas tinham sempre uma palavra amiga, de conforto e de força para continuar. A essa família devo a possibilidade e a oportunidade de ter realizado esta tese.

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (ADORNO, 2012, p. 35-36).

**[...] mas: não estar pronto e acabado e saber que não está é o traço característico daquele pensamento e precisamente daquele pensamento com o qual vale a pena morrer (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 228, grifo nosso).**

SANTA BÁRBARA, Rubiana B. **COMPETÊNCIA LEITORA AVALIADA PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): EXPERIÊNCIA FORMATIVA OU FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO?** 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2019.

## RESUMO

**Que Auschwitz não se repita!** É a frase que, para Adorno, representa a máxima para a educação, em busca de uma formação humana plena que eleva o pensamento para além das amarras de uma sociedade administrada. Essa citação significa a regressão humana em seu mais alto grau; há, porém, situações em que os indivíduos ainda são impelidos a um estado de consciência e a comportamentos humanos administrados por uma pressão social imponente que os elevam à regressão. Assim, objetiva-se analisar a competência leitora avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tendo como categoria de análise a experiência na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. Não se trata da análise da leitura pela língua portuguesa, que é de extrema importância, mas da compreensão do comportamento humano sob as rédeas invisíveis de condições objetivas que moldam a consciência. Dessa forma, primeiramente, destaca-se a experiência como uma categoria que engloba outras não menos importantes e como elas constituem uma relação dialética, portanto também negativa. São categorias como a razão e a irracionalidade; a sociedade e o indivíduo; o progresso e a barbárie; a indústria cultural, a tecnologia e o trabalho. Por meio dessa percepção, entende-se que a experiência possibilita que se olhe para o que está posto na questão a respeito do conhecimento, da autonomia, da história e da própria experiência. Para tanto, como metodologia, analisam-se a prova do Enem dos anos de 1998 e as provas de 2009 e de 2011, especificamente as da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT). Para a pesquisa, foram escolhidas seis unidades de análise: (1) Linguística: formalização do pensamento; (2) Gêneros textuais: padronização da linguagem; (3) Arte, cultura e diversidade: negação da experiência; (4) Tecnologia: o instrumento sem razão; (5) Conteúdos específicos: especificidade da alienação; (6) Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”. Em cada unidade de análise, foram evidenciados três aspectos: (1) texto; (2) enunciados; (3) alternativas. Conclui-se que a formação por competências está ligada ao processo de escolarização necessário às condições objetivas da atualidade, à produção e ao mercado de trabalho, às políticas nacional e internacional, ao avanço tecnológico e ao consumo, o que leva as avaliações de larga escala, como o Enem, a aderir ao discurso de formação pelas competências, defendido por Perrenoud, e ao discurso dos saberes necessários para uma educação para o futuro, defendido por Morin. Embora a avaliação tenha diversas finalidades cujo pano de fundo é a democracia, ela serve como forma de ranqueamento e de controle à medida que classifica as questões como fáceis, médias e difíceis e à medida que exige, por meio da competência leitora, a identificação, o reconhecimento prioritariamente em relação a outras capacidades. Dessa maneira, foi possível enxergar a totalidade expressa no particular; assim, a sociedade expressa na competência leitora coloca às claras as possibilidades para se pensar a educação na máxima “**que Auschwitz não se repita!**”.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica. Experiência. Competência leitora.

SANTA BÁRBARA, Rubiana B. **READING COMPETENCE ASSESSED BY THE NATIONAL SECONDARY EDUCATION EXAMINATION (ENEM): FORMATIVE EXPERIENCE OR TRAINING FOR THE ADAPTATION?** 298 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2019.

## ABSTRACT

**May Auschwitz not be repeated!** For Adorno, this is the statement that represents the principle of education, in search of a full human formation that elevates the thought beyond the bonds of a managed society. This quotation implies the human regression in its highest degree; there are, however, situations in which individuals are still driven to a state of consciousness and to human behaviors managed by an imposing social pressure that elevate them to regression. Thereby, the objective of this thesis is to analyze the reading competence evaluated by the National Secondary Education Examination (ENEM), using the experience as a category of analysis in the perspective of the Critical Theory of Society. It is not about the analysis of reading in Portuguese, which is extremely important, but about the understanding of the human behavior under the invisible reins of objective conditions that shape the consciousness. Hence, firstly, it is possible to see the experience as a category that encompasses others that are no less important and how they constitute a dialectical relationship, which is, therefore, also negative. They are categories such as reason and irrationality; society and the individual; progress and barbarism; the cultural industry, technology and work. Through this perception, it is understood that the experience makes it possible to look at what is posed in the issue regarding knowledge, autonomy, history and the experience itself. For this purpose, as a methodology, we analyse the 1998, 2009 and 2011 Enem tests, specifically those in the area of Languages, Codes and their Technologies (LCT). For the research, we chose six units of analysis: (1) Linguistics: formalization of thought; (2) Textual genres: standardization of the language; (3) Art, culture and diversity: denial of the experience; (4) Technology: the instrument without reason; (5) Specific contents: specificity of alienation; (6) Physical education/health: “malaise in civilization”. In each unit of analysis, three aspects were highlighted: (1) text; (2) statements; and (3) alternatives. It is possible to conclude that the competency-based training is linked to the schooling process that is necessary to the objective conditions of today, to the production and the labor market, to the national and international policies, to the technological advancement and consumption. It makes the evaluations of large scale, such as Enem, adhere to the discourse of competency-based training, defended by Perrenoud, and to the discourse of knowledge necessary to an education for the future, defended by Morin. Although the evaluation has several purposes whose background is the democracy, it serves as a way of ranking and control as it classifies the questions as easy, medium and difficult, and as it requires, through the reading competence, the identification, the recognition primarily in relation to other capacities. In this way, it was possible to see the totality expressed in the particular; thus, the society expressed in the reading competence opens up the possibilities to think about education from the principle "**May Auschwitz not be repeated!**".

**Palavras-chave:** Critical Theory. Experience. Reading competence.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características principais das competências de área da prova LCT.....	147
Quadro 2 - Eixos cognitivos presentes nas competências de área da prova LCT .....	148
Quadro 3 - Questões do Enem de 1998 que compõem a amostra, segundo o tema .....	151
Quadro 4 - Questões do Enem de 2009 que compõem a amostra, segundo os temas encontrados na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	152
Quadro 5 - Questões do Enem 2011 que compõem a amostra, segundo os temas encontrados na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	153

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As dez competências da BNCC.....	49
Figura 2 - Questão n.º 3 do Enem de 2013.....	98
Figura 3 - Questão n.º 3 do Enem de 1998.....	172
Figura 4 - Questão n.º 17 do Enem de 1998.....	177
Figura 5 - Questão n.º 92 do Enem de 2009.....	180
Figura 6 - Questão n.º 122 do Enem de 2009.....	182
Figura 7 - Questão n.º 125 do Enem de 2009.....	185
Figura 8 - Questão n.º 109 do Enem de 2011.....	188
Figura 9 - Questão n.º 107 do Enem de 2011.....	190
Figura 10 - Questão n.º 130 do Enem de 2011.....	192
Figura 11 - Questão n.º 15 do Enem de 1998.....	196
Figura 12 - Questões n.º 22 e n.º 23 do Enem de 1998.....	202
Figura 13 - Questões n.º 25, n.º 26 e n.º 27 do Enem de 1998.....	203
Figura 14 - Questão n.º 35 do Enem de 1998.....	207
Figura 15 - Questões n.º 126 e n.º 127 do Enem de 2009.....	210
Figura 16 - Questão n.º 102 do Enem de 2011.....	213
Figura 17 - Questão n.º 124 do Enem de 2011.....	214
Figura 18 - Questão n.º 126 do Enem de 2011.....	217
Figura 19 - Questões n.º 133 e n.º 134 do Enem de 2011.....	219
Figura 20 - Questões n.º 45 e n.º 46 do Enem de 1998.....	226
Figura 21 - Questão n.º 58 do Enem de 1998.....	229
Figura 22 - Questão n.º 95 do Enem de 2009.....	231
Figura 23 - Questão n.º 112 do Enem de 2009.....	234
Figura 24 - Questão n.º 108 do Enem de 2011.....	236
Figura 25 - Questão n.º 128 do Enem de 2011.....	238
Figura 26 - Questão n.º 93 do Enem de 2009.....	243
Figura 27 - Questão n.º 104 do Enem de 2009.....	245
Figura 28 - Questão n.º 135 do Enem de 2011.....	247
Figura 29 - Questão n.º 110 do Enem de 2009.....	249
Figura 30 - Questão n.º 113 do Enem de 2009.....	254
Figura 31 - Questão n.º 97 do Enem de 2011.....	256
Figura 32 - Questões n.º 20 e n.º 21 do Enem de 1998.....	260
Figura 33 - Questões n.º 55 e n.º 56 do Enem de 1998.....	263
Figura 34 - Questão n.º 9 do Enem de 1998.....	267
Figura 35 - Questão n.º 103 do Enem de 2009.....	268
Figura 36 - Questão n.º 96 do Enem de 2011.....	270

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio
- Erce** – Estudos Regionais Comparativos e Explicativos
- ETF** - *Exchange Traded Funds*
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- Fies** – Fundo de Financiamento Estudantil
- IES** – Instituto de Educação Superior
- Ifes** – Instituições Federais de Ensino Superior
- Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LCT** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
- Mare** – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- OECD** - Organization for economic co-operation and development
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- Prouni** – Programa Universidade para Todos
- Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- Sebrae** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- Senai** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- Senac** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SEM** – Setor Educacional do Mercosul
- UEM** – Universidade Estadual de Maringá
- Unesco** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Unicef** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- WISE** – *World Indicators of Skills for Employment*

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
2.1 Políticas: os discursos que definem o caminho para as competências .....	28
2.2 Enem: expressão da política educacional .....	52
<b>3 EXPERIÊNCIA: CONCEITO PARA COMPREENDER A COMPETÊNCIA LEITORA EXIGIDA PELO ENEM</b> .....	<b>72</b>
3.1 Razão e irracionalidade .....	80
3.2 Indivíduo e sociedade .....	90
3.3 Progresso e barbárie .....	105
3.4 Indústria cultural, tecnologia e trabalho .....	111
<b>4 EMANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA OU EMANCIPAÇÃO E COMPETÊNCIA?</b>	<b>128</b>
<b>5 COMPETÊNCIA LEITORA: ARQUICOMPETÊNCIA</b> .....	<b>138</b>
5.1 Objeto de análise: Enem em suas versões de 1998, de 2009 e de 2011 .....	138
5.1.1 Exame Nacional do Ensino Médio – 1998 .....	139
5.1.2 Exame Nacional do Ensino Médio – 2009 .....	141
5.1.3 Exame Nacional do Ensino Médio – 2011 .....	145
5.2 – Unidades de análise: metodologia .....	149
5.2.1 – Texto: conteúdo veiculado na questão .....	154
5.2.2 – Enunciados: instruções oferecidas .....	159
5.2.3 – Alternativas: possibilidades e soluções da questão .....	161
<b>5.3 – Análise das questões: divisão por temas</b> .....	<b>162</b>
5.3.1 – Linguística: formalização do pensamento .....	163
5.3.2 - Gêneros textuais: padronização da linguagem .....	195
5.3.3 - Arte, cultura e diversidade: negação da experiência .....	224
5.3.4 - Tecnologia: o instrumento sem razão .....	242
5.3.5 - Conteúdos específicos: especificidade da alienação .....	260
5.3.6 - Educação física/saúde: “mal-estar na civilização” .....	266
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>273</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>284</b>

## 1 INTRODUÇÃO

**Que Auschwitz não se repita!** Essa é a máxima para a educação, de acordo com Adorno (1995a, p. 119). Embora essa frase possa parecer estranha para introduzir uma pesquisa cujo objetivo é analisar a competência leitora do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ela faz todo sentido quando se compreende a formação humana como a base da educação. Parafraseando Adorno, não é preciso justificar essa máxima perante a monstruosidade ocorrida; contudo, como a barbárie não nos tocou a fundo, é necessário retomá-la constantemente. Auschwitz foi a regressão em seu mais alto grau e, apesar de não mais haver os campos de concentração, ainda persistem situações em que os indivíduos são impelidos a um estado de consciência e a comportamentos humanos administrados por uma pressão social imponente. Isso significa que “[...] se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”, de urgente, diz Adorno (1995a, p. 120).

Ao nortearmos esta pesquisa no sentido de compreender **em que se fundamenta a competência leitora do Enem**, não se trata, somente, de constatarmos, por meio do conhecimento de língua portuguesa, as técnicas necessárias para que um leitor se torne fluente – as quais são incontestavelmente essenciais –, mas de compreendermos o comportamento humano sob as rédeas invisíveis de condições objetivas que moldam a consciência a fim de que haja de acordo com o poder instituído, portanto com o capital. O comportamento humano assim delineado impede a reflexão sobre os momentos de barbárie a que os sujeitos são expostos continuamente. Se não há história, não há memória nem consciência reflexiva. Nesse sentido, como afirma Adorno (1995a, p. 121), é fundamental “[...] contrapor-se a uma tal ausência de consciência”; “[...] é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”. Para o autor, a educação só tem sentido caso se volte à autorreflexão crítica.

Essa reflexão nos leva a pensar acerca do nosso próprio processo de formação, bem como do que ele apresenta de universal no particular. Nesse momento, tomamos a liberdade de apresentar a problematização do nosso objeto de pesquisa em sua relação com a nossa própria formação.

Ao concluir o Curso de Licenciatura em Letras em 2001 a necessidade de trabalho me conduziu ao exercício da docência no Serviço Social Autônomo Paranáeducação. Em uma escola da pequena cidade de Quatro Barras, próxima à capital do Paraná, tive a oportunidade de, efetivamente, refletir sobre questões ligadas à

educação, começando pelo meu contrato de trabalho, que pode ser designado, no mínimo, como inumano.

Minha primeira atuação foi na 8.<sup>a</sup> série do ensino fundamental de uma escola estadual. Nesse momento, vivenciei o sucateamento da educação já experimentado quando era aluna de escolas pública municipal e estadual, respectivamente, no ensino fundamental e no médio. Sem experiência e com muita defasagem na formação, decidi solicitar ajuda a um professor que estava prestes a se aposentar sobre como lidar com determinadas situações de aprendizagem. A resposta foi dada prontamente, nos seguintes termos: “finja que você ensina que os alunos fingem que aprendem”.

A negação dessa prática me fez refletir sobre os limites da educação em relação ao seu papel social e formativo, já que esse *modus operandi* não se limita a casos particulares. Episódios como o aqui relatado continuaram rondando a minha atuação em sala de aula, levando a buscar a ampliação da formação, quer seja na Especialização em Psicopedagogia, quer seja na Especialização em Educação Especial, quer seja no Mestrado em Educação, quer seja no Curso de Pedagogia. A atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio me proporcionou diferentes experiências que incluem situações em que o comportamento do aluno é colocado acima da sua aprendizagem, sob o argumento de que os alunos devem ser formados para serem cidadãos, para agirem e para lidarem com as adversidades da sociedade.

A possibilidade de, desde 2012, atuar como docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM) me proporcionou a reflexão sobre o trabalho desenvolvido tanto na educação básica quanto na formação de professores. Não quero, com esses elementos introdutórios, pôr luz somente na formação de professores, mas refletir sobre a defesa que se tem intensificado nas últimas décadas em relação à formação atrelada à eficiência, ao saber agir, ao aprender na prática, ao aprender com a realidade, ao esvaziamento teórico nos diferentes níveis e às formas de organização escolar.

A atuação como professora da disciplina de ‘Prática de Ensino’ no Curso de Pedagogia me conduziu, novamente, à sala de aula; agora, em salas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o que levou a fortalecer a necessidade de compreender a organização do ensino na educação básica, bem como de refletir sobre a formação que se requer dos sujeitos, sempre denominados como ‘cidadãos’. Nesse processo, percebemos que se conservam a particularização e a individualização do aluno, reverenciando-se o conhecimento de senso comum concebido como sabedoria de vida e como forma de o indivíduo se orientar em um

mundo de rápidas transformações. Nesse contexto, a preparação mais conveniente é aquela que enfatiza o desenvolvimento de competências e de habilidades para solucionar situações-problema perante os desafios impostos a todos pelo mundo; por conseguinte, o conhecimento acaba ficando à margem desse processo e a experiência, sem espaço. Qualidades como ser flexível, criativo, autônomo, resiliente e proativo, saber trabalhar em equipe, comunicar-se com desenvoltura destacam-se como essenciais na formação dos sujeitos que são vistos, cada vez mais, como capazes de traçar o seu próprio destino, envolvendo tanto a formação acadêmica como a formação para o trabalho.

Saber lidar com situações-problema torna-se a base da educação, que é considerada o meio eficaz para formar indivíduos com as qualidades anteriormente destacadas. Desenvolvê-las significa oferecer um ensino em que o aluno é visto como sujeito de sua própria aprendizagem e responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Esse cidadão crítico, participativo, empreendedor e que sabe agir sob pressão é aquele que pode responder à sociedade atual. Assim, a escola busca organizar situações em que a realidade seja simulada, de modo a motivar o aluno a resolver problemas, tendo como base aquilo que ele já conhece, o que lhe é familiar, que o leva a lidar com as dimensões técnicas da prática em detrimento dos seus fundamentos, ou seja, privilegia-se a forma de se aprender, renovando-se o discurso do aprender a aprender.

Apesar de observar tais situações, compreender a construção histórica dessa demanda formativa, bem como as diferentes formas e os contextos em que tais demandas se manifestam era uma questão que muito nos intrigava, uma vez que a formação anteriormente descrita é hegemonicamente percebida, tanto em práticas pedagógicas da educação básica e em cursos de formação de professores como em documentos de órgãos oficiais ou naqueles chancelados por eles, como em avaliações em larga escala.

As disciplinas cursadas no primeiro ano do doutorado foram cruciais para compreender, de modo aprofundado, a relação entre as políticas públicas educacionais internacionais e nacionais e a educação voltada para as competências, já que os primeiros passos para a percepção sobre a relação entre educação e sociedade tinham sido dados quando desenvolvemos um estudo sobre o professor em Comenius, na transição do feudalismo para o capitalismo, durante o mestrado também cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

Para a pesquisa da tese, foram fundamentais leituras como as de Ugá (2004), de Bonal (2002) e de documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial (BM). Paralelamente, leituras de Adorno (1969; 1995a; 1995b; 1998; 2005; 2008a; 2008b; 2008c; 2009; 2012); de Horkheimer (2002); de Adorno e Horkheimer (1985); de Horkheimer e Adorno (1973; 1991) e de Marcuse (1973; 1999; 2001) nos fortaleceram teoricamente em relação ao entendimento acerca das transformações sociais; da permanência das condições objetivas e das contradições que pairam sobre a sociedade industrial desenvolvida; da formação do indivíduo no contexto cujo grande objetivo é a positivização da sociedade, mesmo que isso signifique a não garantia de uma vida digna aos homens quando já seria possível. Esses estudos foram fundamentando a análise do nosso objeto de pesquisa: a competência leitora avaliada no Enem.

Antes de iniciarmos a nossa pesquisa, tínhamos como crença que a formação para o trabalho é propulsora da formação para as competências. Essa ideia perpassou, inclusive, o texto que apresentamos para o exame de qualificação. As contribuições dos membros da banca foram fundamentais para visualizarmos que o discurso da formação para o trabalho é – ele próprio – ideologia, pois o objetivo dessa formação são indivíduos que saibam agir na sociedade, em atendimento a demandas já definidas, ou seja, trata-se de uma forma de controle sobre os indivíduos.

A racionalidade tecnológica apresenta-se como um dos elementos que asseguram um padrão de comportamento que, apesar de partir de um controle técnico, é ampliado para a racionalização subjetiva e para a objetiva. O desempenho eficiente para o qual as pessoas são moldadas ultrapassa suas ocupações práticas e esse mesmo desempenho é aplicado às relações humanas. Assim, o treino toma o lugar do pensamento, especializando o indivíduo, em vez de formá-lo por completo (MARCUSE, 1999). Mesmo que esse especialista, atualmente, esteja em extinção em uma sociedade flexível, o mesmo processo de moldagem se reproduz, porque está sob a “racionalidade da competição em que o interesse racional foi substituído pelo interesse do mercado, e a conquista individual foi absorvida pela eficiência” (MARCUSE, 1999, p. 97). A racionalidade individualista que está no princípio do Iluminismo se torna racionalidade tecnológica que institui atitudes as quais inclinam os homens a acolherem aquilo que a sociedade lhes oferece.

Desse modo, elegemos a categoria ‘experiência’ na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade para analisarmos o nosso objeto de estudo. Em um primeiro momento,

pensamos as possibilidades de aproximação, bem como de distanciamento entre experiência e o Enem, um instrumento de avaliação de larga escala, mais especificamente em relação a uma das competências mensuradas nessa avaliação externa – a competência leitora.

Buscamos identificar na prova do Enem como a formação do leitor se configura, ou seja, se essa formação está calcada em competências e em treinamentos para a avaliação ou se prevalece a formação voltada à emancipação do indivíduo.

Nesse sentido, o Enem prioriza uma leitura voltada à resolução de situações-problema e à identificação, portanto, um leitor competente. Dessa maneira, ter competências se põe acima do conhecimento, já que avaliar se determinados conteúdos foram apropriados pelo participante fica em segundo plano. Para tanto, são engrandecidas ações que devem ser avaliadas no aluno, tais como: identificar, reconhecer, comparar, relacionar, caracterizar, classificar, valorizar, ordenar e contextualizar.

Com a ideia e com o compromisso traçados por instâncias superiores, a educação escolar e tudo aquilo que a envolve – inclusive as avaliações em larga escala – direcionam a formação às capacidades já destacadas, as quais dão a impressão de que se está objetivando o desenvolvimento de indivíduos cujo pensamento seja capaz de analisar criticamente a realidade, sem positivizá-la. Isso remete ao que dissemos anteriormente sobre a racionalidade tecnológica e a padronização do pensamento do indivíduo (MARCUSE, 1999). Nesse sentido, analisar uma avaliação em larga escala é uma das formas pelas quais podemos chegar a elementos considerados fundamentais para a formação de sujeitos com competência para atuar no mundo atual; tratando-se do Enem, destaca-se a compreensão das competências leitoras.

O Enem, que completou 20 anos em 2018, é uma avaliação que se fortalece como fruto de reformas e de políticas públicas implementadas a partir da década de 1990. Em primeiro momento, interessamo-nos por esse objeto de estudo pelo fato de, a cada ano, crescer o número de inscrições, conforme podemos observar na evolução de inscritos a partir dos anos de 1998 apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), (BRASIL, 2013a). O Enem teve 150 mil inscritos em sua primeira edição, em 1998; em 2012, ultrapassou 5 milhões. No *site* do Inep (BRASIL, 2018b), as inscrições para os anos de 2017 e de 2018 foram de, aproximadamente, 6,7 milhões de inscritos. Vale ressaltar que, em 2017, o exame deixou de certificar para o ensino médio.

Apesar de, a cada ano, aumentar o número de participantes do exame, não há como os resultados serem estendidos para o total de concluintes do ensino médio, pois, por se tratar de um exame não obrigatório, nem todos os que o realizam são alunos concluintes.

No período de 1998 a 2008, o objetivo do Enem foi avaliar o desempenho dos estudantes ao término da educação básica, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino médio. A partir de 2009, a nota do exame passou a representar também a oportunidade de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2013c).

O Enem é um dos meios de ingresso em cursos de graduação em faculdades, em centros universitários, em universidades e em centros tecnológicos, bem como em cursos técnicos após o ensino médio. Ao mesmo tempo, é um requisito para que o aluno do ensino superior possa obter bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni), assim como solicitar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (BRASIL, s.d.e).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Enem oportuniza a democratização do acesso a instituições federais de ensino superior (Ifes), promove a “mobilidade acadêmica” e induz “a reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, s.d.h). Essa reestruturação é um indício de que as práticas pedagógicas das escolas são desenvolvidas mediante o que o Enem avalia; por isso, seria oportuno considerar o exame como uma política educacional.

O Enem também é uma forma de ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas que tenham firmado com o Inep acordos “interinstitucionais de cooperação” cujo objetivo foi permitir o acesso de estudantes brasileiros a universidades portuguesas mediante a realização do Enem, já que, em épocas anteriores, era obrigatória a realização do exame de Portugal (BRASIL, 2016).

Para além dos aspectos de cunho legal para o ingresso no ensino superior, não podemos deixar de considerar que o Enem, sendo uma avaliação ao término do ensino médio, tem força para orientar os rumos da formação, uma vez que estabelece que o participante deve desenvolver “**competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania**”, sendo a competência leitora um dos objetivos específicos para tal formação; o exame considera que este indivíduo está “[...] **exercendo [...]**” a figura de “[...] **leitor e [...] de escritor [...] do meio em que está inserido** (BRASIL, 2002, p. 14, grifo nosso).

O Enem tem como base uma matriz de competências e de habilidades que define as habilidades cognitivas essenciais na formação do aluno do ensino médio. As

definições gerais de habilidades e de competências indicam que estas são modalidades estruturais da inteligência e aquelas decorrem das competências adquiridas e atuam no saber-fazer (BRASIL, 2002).

É possível perceber que as competências e as habilidades avaliadas pelo Enem referem-se à formação que se deseja no ensino médio. Elas são resposta às necessidades econômico-sociais em que está subjacente uma ideologia que sustenta a falta de trabalho; não há, portanto, a técnica, tampouco o propedêutico; estabelece-se uma força ideológica que faz o indivíduo acreditar que tem autonomia e que o seu sucesso só depende de si. Por isso, as exigências da prova, as práticas pedagógicas, as capacidades e as habilidades requeridas estão em consonância e caracterizam a formação alinhada a essa ideologia.

Nesse contexto, destacamos Adorno (1995a, p. 121) que, ao se referir a Auschwitz, reforça a ideia de que tal barbárie se liga a mudanças das condições objetivas. Assim, podemos pensar as propostas educativas que pendem para o lado subjetivo, como as encontradas em documentos internacionais que delineiam as políticas educacionais em nosso país, nos próprios documentos do Enem e em autores que coadunam e reforçam propostas minimalistas para a educação, como Perrenoud (1999, p. 7) que define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” e Morin (2011), para quem os saberes necessários à educação do futuro estão ligados às competências defendidas por Perrenoud. São propostas que têm orientado a formação que se almeja; logo, o que deve ser avaliado também. Essa forma de pensar a educação ratifica a racionalidade tecnológica sobre a qual Marcuse (1999, p. 84) escreve e põe em destaque os padrões de comportamentos que transformam a “[...] força crítica em uma força de ajuste e submissão”.

Mediante a categoria ‘experiência’ fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade<sup>1</sup>, compreendemos que a competência leitora segue a ideologia da formação

---

<sup>1</sup>A Teoria Crítica é um pensamento filosófico criado pela Escola de Frankfurt, fundada em 1924 por “iniciativa de Félix Weil, filho de um grande negociante de grãos de trigo na Argentina”, que se propõe a estudar o movimento das mudanças sociais. É uma Escola que buscava a crítica, pois seus pensadores exprimiriam a decepção de grande parte dos intelectuais em relação às modificações do mundo contemporâneo. Para além da crítica, também procuravam completar um espaço acerca do movimento revolucionário e de sua teoria – o marxismo –, em especial ao que pertence “à teoria e à prática do movimento operário alemão depois da Primeira Guerra Mundial e do desmoronamento do regime imperial” (MATOS, 2009, p. 7-8).

para as competências, ou seja, está voltada a uma sociedade que define formas de organização e pensamentos para o desempenho eficiente ou, ainda, para o “controle efetivo, [e a] conduta correta” (MARCUSE, 1999, p. 84).

Ao examinar as condições sociais, a Teoria Crítica da Sociedade busca revelar as condições impostas pela sociedade industrial desenvolvida que levam à manipulação e ao domínio, ou seja, busca despir o véu que paira sobre esse aspecto da formação. Há a preocupação em se estudar a racionalidade da dominação da natureza para fins de lucro, em que a ciência e a técnica são postas a serviço do capital (MATOS, 2009).

Essa autonomia e essa independência do pensamento estão relacionadas à necessidade de uma “[...] atitude crítica e dialética de não-identidade” (BUCK-MORSS, 1981, p. 16, tradução nossa). Para tanto, a definição da categoria experiência para a análise da competência leitora do Enem nos leva a compreender como é o pensamento voltado à atitude crítica e dialética de não-identidade, já que é capaz de colocar em evidência as formas racionalizadas do pensamento que estão disfarçadas, inclusive na educação. Autores da Teoria Crítica da Sociedade defendem uma educação que suscite a crítica à ideologia vigente; uma educação capaz de formar indivíduos autônomos e emancipados. Assim, pode mostrar os limites de modo que esse indivíduo se fortaleça.

Pela experiência, o objeto a ser conhecido – a competência leitora cobrada no Enem – pode receber luzes, no sentido de despir o véu e, conseqüentemente, deixar transparecer as formas que impossibilitam a formação humana, aquelas que retiram o núcleo dessa experiência, ou seja, que excluem a herança cultural. Adorno (2005) argumenta que vivemos a crise do processo formativo não especificamente no âmbito educacional, mas a crise da sociedade industrializada que dilui a formação como experiência.

No texto *À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa*, Maar (1995, p. 26) expressa uma crítica à perda da capacidade de realizar experiências formativas, afirmando que o travamento da experiência “[...] não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se”.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de desvelarmos a ideia de formação que está na base das avaliações nacionais. Nessa perspectiva, a educação transformada em mercadoria utiliza-se de instrumentos para levar professores, alunos e pais a competirem por um “lugar ao sol”, “à base de cotoveladas” (ADORNO, 1995a, p. 162; CROCHÍK, 2009, p. 16), ou seja, competirem por uma vaga no ensino superior por meio do Enem.

Para Adorno (1995a, p. 162) a competitividade é um instrumento utilizado pela educação a fim de aumentar a eficiência. Nesse sentido, entendemos o Enem como um instrumento que promete um “lugar ao sol”.

Para alcançarmos o objetivo propostos, dividimos o texto que relata a nossa pesquisa em seis capítulos, sendo o **primeiro** esta introdução. No **segundo capítulo** desta tese, buscamos compreender os princípios educacionais do Enem, considerando-o como uma expressão da política educacional que se reduz a uma avaliação em larga escala. Procuramos em discursos internacionais que orientam as políticas educacionais brasileiras e em documentos do MEC sobre o Enem elementos que permitem traçar o perfil da formação avaliada pelo exame. Nesse capítulo, remetemo-nos às avaliações em larga escala que, de certo modo, são uma forma de controle da formação. Assim, o foco no Enem nos leva a conhecer as suas características, bem como as orientações que norteiam a proposta de formação voltada às competências e à eficiência.

No **terceiro capítulo**, procuramos estabelecer a relação entre educação e sociedade sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, amparando-nos na categoria experiência para compreender como o Enem apresenta a competição e o controle imbuídos nas competências e nas habilidades. Preocupamo-nos em relacionar elementos fundamentais da Teoria Crítica da Sociedade por entendermos que a experiência se dá na compreensão das suas relações e das suas contradições. Nesse sentido, elencamos os seguintes: razão e irracionalidade; indivíduo e sociedade; progresso e barbárie; indústria cultural, tecnologia e trabalho. A experiência não representa a harmonia entre esses elementos, tampouco o conceito se encerra em cada um deles; ela representa a tensão, a contradição, a negação, portanto vincula-se à dialética negativa e à compreensão histórica do que levou essas categorias a perderem a negação na relação entre sujeito e objeto.

Procuramos, no **quarto capítulo**, abordar as competências e as habilidades necessárias para se viver no mundo contemporâneo, bem como os discursos de autores como Meireu (1998), Perrenoud (1999) e Morin (2011), os quais sustentam e, ao mesmo tempo, são sustentados pelas orientações contidas em documentos de organismos internacionais e pelas políticas públicas brasileiras. Colocamos conceitos defendidos por esses autores, como transmissão e emancipação, lado a lado dos conceitos de adaptação, de emancipação e de resistência à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Fica-nos nítido que a formação pelo viés das competências e das habilidades impossibilita a experiência na escola. O pensamento voltado à solução de situações-

problema expressa a intenção social conservadora e reacionária, porque, pela perspectiva das competências e das habilidades, visam-se mudanças no pensamento e no comportamento, mas não a transformação na sociedade. Não há reflexão crítica sobre a sociedade que oprime, que gera violência, mas apelos para que, mesmo diante da desumanidade pautada em condições objetivas, as pessoas resolvam conflitos como se isso bastasse para a humanização.

No **quinto capítulo**, consideramos as questões das provas de Linguagens, código e suas tecnologias (LCT) que compõem os exames de 1998, de 2009 e de 2011. Elas estão organizadas sob seis unidades de análise, que são estas: (1) Linguística: formalização do pensamento; (2) Gêneros textuais: padronização da linguagem; (3) Arte, cultura e diversidade: negação da experiência; (4) Tecnologia: o instrumento sem razão; (5) Conteúdos específicos: especificidade da alienação; (6) Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”. Escolhemos o sexto item – Conteúdos específicos – para a prova de 1998, pois ainda não havia a divisão por áreas; assim, há conteúdos de Matemática, de Física e de Química, os quais, atualmente, não são avaliados pela prova de Linguagens, código e suas tecnologias. Também, na prova de 1998, não existem itens que envolvem a tecnologia, tampouco a cultura e a diversidade. Já nas provas de 2009 e de 2011, a tecnologia se faz presente, assim como questões que abordam as culturas indígena, negra e portuguesa.

Procuramos evidenciar três aspectos nas unidades de análise: (1) o conteúdo; (2) o enunciado; (3) as alternativas. No que se refere ao conteúdo, buscamos analisar o conhecimento apresentado nos textos verbais e nos não verbais que dão suporte para mensurar as competências e as habilidades. Evidenciamos as situações-problema presentes nas questões das provas, refletindo sobre o conhecimento necessário para resolvê-las. Há dois tipos de conteúdos analisados: um diz respeito ao que o texto veicula, ou seja, as suas ideias; o outro se refere ao que é específico da aprendizagem avaliada, como a linguística, a interpretação, a matemática etc.

Quando aos enunciados, almejamos compreender como eles conduzem o leitor ao atendimento das competências e das habilidades na resolução de situações-problema, bem como compreender as situações criadas para orientar o leitor em determinada direção.

No que tange às alternativas, nosso objetivo é analisar as possibilidades e as soluções apresentadas ao leitor, ou seja, as possibilidades de resposta às questões,

buscando elucidar em que medida a resolução da questão requer o domínio de conceitos ou de competências e de habilidades desvinculadas de conhecimento.

Para a análise das questões da prova de 1998, composta por 63 questões, optamos pela metade delas, ou seja, 30 questões da prova de 1998 fazem parte da nossa amostra. Para as provas dos anos de 2009 e de 2011, focalizamos o caderno LCT, que apresenta divisão por áreas. Embora a competência leitora perpassasse todas as áreas, consideramos que esse caderno é composto por questões de leitura que exigem interpretação, identificação linguística e que estão permeadas por gêneros textuais, por literatura, por arte e por cultura.

Das provas de 2009 e de 2011, foram analisadas 20 questões do caderno LCT de um total de 45 itens, totalizando 70 questões. Vale ressaltar que excluimos da análise as cinco questões de língua estrangeira. Além disso, como há questões que se referem às mesmas competências, nesta tese, são apresentadas 42 questões<sup>2</sup>, sendo que algumas se referem ao mesmo texto.

Compreendemos que a competência leitora atende à formação que prioriza a capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes e atitudes; seu foco são os resultados, os quais dependem somente do próprio indivíduo. Essas competências são voltadas à padronização do pensamento ligado à “autodisciplina” e ao “autocontrole” (MARCUSE, 1999, p. 86).

Desse modo, a compreensão de uma avaliação como o Enem é uma forma de “[...] criticar o presente prejudicado”, conforme Maar (1995, p. 11). Para o autor, “a educação não é necessariamente um fator de emancipação”, mas significa a necessidade de “crítica permanente”. Eis a função da formação: mostrar as condições do real “[...] para interferir em seu rumo”.

Conforme Marcuse (1973, p. 55), citando Platão e Rousseau, vivemos em uma “ditadura educacional”, já que somos condicionados a agir para nos adaptarmos à realidade e não formados para analisá-la criticamente; somos, constantemente, levados a acreditar que somos livres, embora nossa vida seja regida pela funcionalidade. Para o autor, “[...] a libertação dos escravos parece vir de fora e de cima, no mesmo grau em que eles foram condicionados [...]. Eles têm de ser ‘forçados a ser livres’ a ‘ver os objetos como estes são e algumas vezes como deviam parecer’”.

---

<sup>2</sup> Tais questões estão demonstradas nas tabelas 3, 4 e 5.

Trazemos essa reflexão para abrir nossas discussões sobre a competência leitora avaliada pelo Enem, sem perder de vista que se trata de um exame cuja formação esperada e avaliada condiz com aquela que responde aos anseios de manutenção da sociedade, ou seja, com aquela que defende que os indivíduos são livres, embora as condições objetivas demonstrem o contrário.

## 2 ENEM E FORMAÇÃO PARA A SOCIEDADE: PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS MOBILIZADOS

Ao desvelar que a crise da educação expressa, na verdade, a crise da formação humana – expressão da não experiência –, evidencia-se que, para entendermos por que a educação se encontra em uma situação em que a experiência é impedida, é necessário refletirmos sobre as propostas educacionais como alternativas impostas pela sociedade racionalizada.

A compreensão sobre o Enem não é possível quando se passa à margem dos princípios educacionais mobilizados na esfera política, pois faz parte do processo da racionalidade. Assim, é preciso compreender o contexto político e também o histórico que ultrapassa a fronteira nacional, assim como entender a que projeto social uma avaliação em larga escala busca atender. Para isso, tomamos a década de 1980 como marco da reorientação das políticas públicas nos países pobres, principalmente nos da América Latina, em razão do seu endividamento e, portanto, da sua crise, o que propiciou um contexto favorável para os organismos internacionais imporem cláusulas para as negociações das dívidas externas (BONAL, 2002).

### **2.1 Políticas: os discursos que definem o caminho para as competências**

Desde os anos de 1980, a América Latina – como outras partes do mundo – tem-se constituído em um espaço geoeconômico de hegemonia liberal; diretamente, sofre pressão de instituições multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) para que abra a sua economia. Desde o acordo de Bretton Woods, em 1944, o qual estabeleceu as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo, tal pressão mostrou seus efeitos ainda na década de 1980, com o crescimento da dívida externa, o que deixou os países sem alternativa; conseqüentemente, eles precisaram aceitar as condições impostas pelo FMI e pelo BM (BONAL, 2002).

Tomar a década de 1970 como marco temporal é fundamental para compreender que a crise do capitalismo, como explicam Antunes (1999) e Alves (1999), modifica o modo de produzir, cujas bases passam a ser a inovação tecnológica e as novas formas de gerenciamento da produção e do trabalho que se distanciam da rigidez do fordismo/taylorismo. Nessa década, temas como a globalização, o Estado mínimo, a qualidade total e a sociedade do conhecimento ganharam destaque, fortalecendo, assim,

a participação dos organismos internacionais nos processos de reforma da administração pública e da redefinição do papel do estado. Na década de 1990, essas ideias se fortaleceram.

O fortalecimento das relações entre os países endividados e os seus credores se edificou com o segundo choque do petróleo, em 1979, já que, nesse período, houve o aumento da dívida externa, bem como a redução de recursos externos advindos dos países doadores. Nesse contexto, em Washington, a busca por alternativas para a crise da América Latina resultou em um conjunto de propostas, o Consenso de Washington, o qual foi seguido por organismos internacionais, como pelo FMI e pelo BM, para a renegociação da dívida externa. Os países latino-americanos, que precisavam da confiança dos órgãos financeiros, seguiram, passo a passo, as orientações do consenso (UGÁ, 2004, p. 56).

Essas orientações explicitam a redução do papel do Estado, pois tinham como princípio “[...] a soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas” (BATISTA, 1994, p. 18). Esse consenso ganhou adeptos como Margaret Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1980), que priorizaram a nova forma de gestão a qual difundia “[...] redução do papel do Estado, [...] enfraquecimento dos sindicatos e [...] flexibilização do mercado de trabalho” (UGÁ, 2004, p. 56).

A capacidade de decisão dos governos latino-americanos centra-se nos organismos internacionais. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ressaltam que é valorizado o pragmatismo da vida econômica em detrimento dos ideais de base progressista e socialista; assim, imperam as forças do mercado.

No Brasil, no período de 1990 a 1992, sob a presidência de Fernando Collor de Melo, expande-se a adesão do país aos princípios consolidados no Consenso de Washington. Mesmo com o *impeachment* do então presidente, persistiu o forte apoio internacional.

Com Collor é que se produziria a adesão do Brasil aos postulados neoliberais recém consolidados no Consenso de Washington. Comprometido na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal e de alinhamento aos Estados Unidos, o ex-presidente se disporia a negociar bilateralmente com aquele país uma revisão, a fundo, da legislação brasileira tanto sobre informática quanto sobre propriedade industrial, enviando subseqüentemente ao Congresso projeto de lei que encampava as principais reivindicações americanas. Com base em recomendações do Banco Mundial, procederia a uma profunda liberalização do regime de

importações, dando execução por atos administrativos a um programa de abertura unilateral do mercado brasileiro (BATISTA, 1994, p. 27).

No período de 1992 a 1994 o governo de Itamar Franco, em continuidade à preocupação com a flexibilidade e com a globalização, adere à reforma do aparelho do Estado que se consolida com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), cujo ministro foi Bresser-Pereira (1997) nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1999; 1999-2003). A proposta defende um Estado mínimo, descentralizado, tornando-o, conforme Moreira e Lara (2012), um catalisador e um facilitador das políticas sociais e não seu promotor direto.

A globalização é um dos desafios do fim do século XX; ela impõe a competição internacional como algo urgente. Nesse contexto, o Estado se transforma, conforme Bresser-Pereira (1997, p. 18), em um promotor “[...] da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional”.

O desenvolvimento dessa capacidade de competição é promovido por meio das orientações de organismos multilaterais, as quais vão sendo universalizadas como a alternativa para se alcançar o novo modelo de acumulação internacional e a estabilidade sociopolítica. Assim, as organizações e os organismos internacionais – ou arautos, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Carvalho (2012) – já anunciavam as reformas que se efetivariam em nosso país no que diz respeito à educação. Dessa forma, a política educacional brasileira foi marcada por uma série de medidas que reformou, profundamente, o sistema educacional.

De acordo com Carvalho (2012), são reformas direcionadas à construção de uma moderna cidadania e à qualificação requerida pelos novos paradigmas produtivos. Tais mudanças provocam a aplicação de alta tecnologia nos processos produtivos; o desemprego estrutural; a flexibilização de processos de produção, de consumo e de processos de trabalho; redirecionamentos na educação. São medidas que atendem às recomendações internacionais, seguindo as tendências de globalização, de inovação e de competitividade (DOURADO, 2007).

As organizações internacionais, ao assumirem as diretrizes educacionais, realizam a seguinte crítica: a educação precisa mudar para atender às necessidades corporativas para que seja eficiente no retorno imediato. Promove-se o discurso de uma educação que possibilite o desenvolvimento cognitivo, social e político. No entanto,

uma análise para além do imediato elucidada que se trata de uma forma de atender aos interesses do capital financeiro globalizado que evidencia o indivíduo; não a pessoa humana.

O conhecimento se torna a base para a produtividade econômica e para os mercados competitivos; passa de um bem comum ao conhecimento capitalista, ou seja, uma forma privada de conhecimento a serviço das empresas multinacionais de produção, de distribuição e de comercialização, portanto de grandes fusões.

Para atender às necessidades do mercado, a educação seria um meio de formar um novo perfil de trabalhador com habilidades e com capacidades intelectuais que favorecessem a sua adaptação à produção flexível. Disseminou-se a ideia de que, para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011). Tais códigos devem estar em consonância com as técnicas necessárias para lidar com as novas tecnologias, mas também relacionados aos comportamentos dos indivíduos os quais devem ter competências para a resolução de problemas, para a tomada de decisões autônomas, quer dizer, competências que sejam úteis no processo de produção de riquezas.

Nos anos de 1990, atribui-se à educação o caminho para formar para a competitividade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), mas também para reduzir a pobreza e para aliviar a dívida externa. De acordo com o BM (2000/2001), para que os produtos nacionais pudessem concorrer com os estrangeiros, seria preciso ter vantagem competitiva, colocando a educação como um dos principais determinantes dessa competitividade. Assim, é possível identificar no documento a ênfase no desenvolvimento de capacidades humanas das pessoas pobres por meio de serviços de saúde e de educação.

Nesse sentido, vale a seguinte afirmação de Adorno (1998, p. 28):

[...] a raiz última de todos os conflitos da era da reconstrução contemporânea pode ser apreendida numa fórmula bem simples. Trata-se em todos os casos de tensões nascidas da interação não-controlada do princípio *laissez-faire* com o novo princípio da regulação.

Assim, toda forma de privação é imputada ao irracional em vez de entender que há um corpo formado por pessoas que gestam determinada organização social. Com graciosidade, as privações humanas são denominadas de ‘desenvolvimento desigual das

capacidades humanas?; para o desenvolvimento destas são oferecidas políticas compensatórias.

A educação se faz por meio de políticas compensatórias; como bem explica Fonseca (2007, 64), é um “ajuste de caridade” para conter a pobreza de cerca de um bilhão de pessoas no mundo, levando o BM a entender a educação como meio para diminuir a pobreza, como explicam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), ou como meio para a coesão social, como afirma Carvalho (2012). Por esse pensamento de caridade e de coesão social, as preocupações se voltam a métodos que sejam eficientes para treinamentos.

É normal, portanto, dispor desses desocupados, discutir a respeito deles sem que tenham acesso a essas discussões. Normal ainda que aqueles que detêm a dignidade possam falar em lugar deles, e possam aceitar treiná-los como se fossem animais, com métodos eficazes como o que consiste em inscrevê-los para o seu próprio bem numa ‘insegurança’ metodicamente estudada, deliberadamente organizada, de conseqüências, todavia, tão dolorosas que podem arruinar vidas, abreviá-las às vezes [...] preocupar-se com eles não é praticar um ato de caridade? (FORRESTER, 1997, p. 94).

Dentre os métodos eficazes de combate a essa pobreza, de acordo com o BM, estão as políticas que estimulam a criação de novas oportunidades econômicas para que os pobres possam obter rendimentos (UGÁ, 2004); nesse sentido, está na educação a possibilidade de lidar com a pobreza e com os excluídos do mercado de trabalho. Para o BM (2000/2001, p. 56), “se as disparidades de escolaridade espelharem disparidades de renda, talvez os pobres não disponham de aptidões para encontrar emprego em setores dinâmicos e progressistas da economia”.

De acordo com Ugá (2004), a pobreza ganha conotação diferente nos Relatórios do BM de 1990 e no Relatório de 2000-2001. No primeiro, a renda está ligada à pobreza; no segundo, às múltiplas privações (econômicas, políticas, sociais), bem como se relacionada à ausência de capacidades, mas a capacidades de, por exemplo, manter-se empregado.

A ideia é educar o indivíduo para que ele se torne apto a competir com os outros por um emprego melhor no mercado e, conseqüentemente, a obter uma renda maior. O capital humano já não basta; é necessária a busca pela capacidade humana. Sendo assim, a partir do Relatório do BM de 2000-2001, passa-se a lidar com a pobreza de uma outra forma: o foco passa a estar na expansão das capacidades humanas das pessoas pobres (UGÁ, 2004). Discute-se a questão de as políticas voltarem-se à

compensação e não aos desempregados, ou seja, aos incapazes. Com isso, reforça-se que a pobreza ocorre no âmbito individual, legitimando, dessa forma, a atuação mínima do Estado.

Não se alteram as condições da sociedade que legitima as desigualdades, o desemprego. Essa transformação é superficial no sentido de permanência, é uma mudança na mentalidade e nos comportamentos adaptáveis. Conforme Galuch e Crochick (2018), os incapazes são considerados os responsáveis pelos seus próprios insucessos.

Dessa forma, como afirma Calazans, as políticas educacionais definidas mediante as orientações dos organismos multilaterais colocam a educação como uma das metas do desenvolvimento social, atrelando-a às medidas programadas para amenizar a pobreza, a desigualdade e o desemprego. Os discursos são ambíguos, encaminhando mensagens de “desenvolvimento social” e de “serviço comunitário”; falam de justiça social, mas as ações são de caridade pública (KUENZER; CALAZANS; GARCIA, 1990, p. 13).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), para o BM, o financiamento público que mais se justifica é o da educação básica, especialmente da educação primária e da secundária, sob a justificativa de que contribuem para a diminuição da pobreza e da fecundidade, o que aumenta a produtividade.

São atitudes provenientes do desenvolvimento de competências e de habilidades para constituir a base da preparação para treinamentos ou para futuras aprendizagens que estabelecem uma relação com o desenvolvimento econômico demandado pelos atuais padrões de qualificação profissional (MOREIRA; LARA, 2012).

O Relatório do BM (2000, s/p, tradução nossa), *Brazil secondary education in Brazil: time to move forward*<sup>3</sup>, expressa a necessidade de “[...] uma preparação acadêmica geral, porém mais orientada para as habilidades de vida, no nível secundário, abolindo o tradicional sistema de duas vias de ensino secundário ‘geral’ e ‘vocacional’”.

Para o BM, o ensino médio no Brasil deve voltar-se para o acadêmico geral, fornecendo uma base educacional para todos os tipos de emprego e permitir um currículo 25% não acadêmico, com base na Lei n.º 9.394/96 e no conceito de habilidades gerais.

---

<sup>3</sup> *Educação secundária no Brasil: é hora de seguir em frente.*

As Normas Curriculares Nacionais para o ensino médio [...] propuseram ênfase nas habilidades gerais, como um veículo para produzir uma força de trabalho flexível e competente formada no sistema educacional (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 56, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Sendo assim, quais seriam essas habilidades gerais? São os códigos da modernidade, como destacado anteriormente por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011). São atitudes e comportamentos que tornam as pessoas empregáveis e responsáveis pela sua pobreza ou pelo seu sucesso. Os documentos que norteiam as reformas curriculares nacionais trazem a ideia de competências e de habilidades que capacitem essas pessoas para a resolução de problemas. Conforme documento sobre o Enem,

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. Estas premissas já estão delineadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior, e, principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica [...] (BRASIL, 2002, p. 5)

A flexibilização de acesso ao ensino superior é uma das funções do Enem que toma, aos poucos, o lugar dos vestibulares tradicionais. Assim, o exame se torna mercadoria em um universo de cursinhos preparatórios, já que a nota, ou parte dela, no Enem oferece a possibilidade de ingresso ao ensino superior. Ele perde a conotação de avaliar o conhecimento que o estudante adquiriu durante o ensino médio para delinear o perfil do estudante ao fim dessa etapa da educação básica. O ensino médio, dessa forma, acaba sendo um orientador para a organização de um ensino cujo foco é treinar o aluno para o perfil requerido pelo exame, sendo o inverso também verdadeiro.

O que, aparentemente, mostra-se no exame como possibilidade de educação para o indivíduo, na verdade, acaba promovendo uma divisão entre aqueles que podem seguir os seus estudos e aqueles que farão cursos técnicos ou, ainda, que devem

---

<sup>4</sup> The National Curriculum Standards for Ensino Medio (see Box 4.4) proposed an emphasis on general skills, as a vehicle to produce a flexible and competent work force graduating from the education system (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 56).

aprender a empreender em uma sociedade que não oferece espaço para todos no mercado capital. Nesse sentido, prevalecem outras formas de adaptação que possam conduzir o indivíduo a desenvolver comportamentos guiados por competências e por habilidades.

Esse é o caminho seguido pela maioria dos jovens. Assim, o indivíduo com que sonha a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD)<sup>5</sup>, conforme explica Forrester (1997, p. 119), é aquele que, ao perder seu emprego, deve achar outro rapidamente. É isto que se deseja: um indivíduo que não se importe em ser contratado para exercer qualquer função, visto que o emprego é algo em extinção. Para isso, é preciso ter certa qualificação, ou melhor, certos comportamentos desejáveis para que não seja sucumbido à própria miséria e se torne uma ameaça para a coesão social; ser um indivíduo que acompanhe as mudanças e que esteja aberto às transformações no processo de trabalho. O “*gadget*”<sup>6</sup> que bem representa a flexibilidade e a instabilidade da sociedade é a empregabilidade, ou seja, é ela a promessa de um “belo futuro”.

Assim como Forrester (1997), Kuenzer (1994) afirma que a intenção é que o indivíduo desenvolva habilidades para que possa ajustar-se e adaptar-se a um mundo em constantes mudanças. Como novas competências estão sendo exigidas a fim de que o indivíduo desempenhe funções diversas, é preciso instrumentalizar o trabalhador para que ele adquira competências que lhe permitam agir prática e intelectualmente.

Nesse contexto, não é por acaso a relação do Brasil com organizações internacionais como a OECD (s.d.a)<sup>7</sup>, a qual, para a área da educação, aponta a necessidade de tornar o indivíduo capaz de lidar com uma sociedade hiperconectada e com uma economia baseada no conhecimento. Para a OECD (s.d.a), é importante que os indivíduos aprendam as habilidades para que sejam capazes de atender às demandas da sociedade, sejam como empregados, sejam como empregadores; essa atitude, ao nosso ver, é uma consequência por não haver trabalho para todos. Atender ao capital significa

---

<sup>5</sup> Utilizamos durante o texto a sigla (OECD) que refere-se à Organization for economic co-operation and development.

<sup>6</sup> Instrumento, invenção.

<sup>7</sup> No site *Better life index*, há estatísticas e comparações entre países para que possam servir de base para a elaboração de formas eficazes de desenvolvimento em áreas como a moradia, a renda, o emprego, a comunidade, a escolaridade, o meio ambiente, o engajamento cívico, a saúde, a satisfação pessoal, a segurança e o equilíbrio vida-trabalho. OECD. Organization for economic co-operation and development. **Better life index**. s.d.a. Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/brazil/>. Acesso em: 7 abr. 2018

ter à sua disposição muitos aptos (com diploma) para que possa pagar o mínimo tendo em vista a concorrência.

Dessa forma, também para o BM (2011), aos jovens deve ser oferecida uma segunda oportunidade, aquela relacionada à aprendizagem informal para que eles possam adquirir competência para o mercado de trabalho, já que muitos saem da escola antes mesmo de completar o ensino médio. Nesse ínterim, a OECD, como uma das maiores orientadoras de avaliações externas e de reformas curriculares, conduz a formação para as competências e não com conteúdos, direcionando a educação para “uma educação de massa” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 58).

São exemplos dessa formação reduzida documentos internacionais que definem, claramente, uma educação cuja finalidade é orientar a formação para o trabalho, bem como para o agir no mundo do não trabalho, isto é, ajustar-se e adaptar-se ao mercado interno e ao externo – ao desemprego.

Em consonância com as “potências econômicas privadas”, o BM, a OECD, o FMI, entre outros têm poder sobre a economia e a vida política dos países (FORRESTER, 1997, p. 92). Uma das formas de terem controle sobre a economia e a vida política é por meio da educação; nesse cenário, a avaliação em larga escala funciona como instrumento a serviço desse controle, possibilitando moldar o indivíduo à sociedade vigente.

As avaliações são estabelecidas para identificar, para medir e para comparar a eficácia dos sistemas de ensino nos diversos países, a exemplo também da OECD que impulsiona políticas em matéria de avaliação dirigida. A avaliação é considerada formativa, porque faz parte do processo de aprendizagem e, por isso, condiciona a reforma de programas (ROPÉ; TANGUY, 1997).

A estreita relação bilateral entre o Brasil e a OECD em meados de 1990 – considerando-se os países emergentes que formam os *Key Partners* (África do Sul, Brasil, China, Índia e Indonésia) – fez que o Brasil aderisse a recomendações e a outros instrumentos da organização. Em 2015, o país assinou um acordo de cooperação, o qual fortaleceu a relação bilateral e estabeleceu formas de definição de trabalhos futuros (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, s.d.).

Entre os trabalhos de definições, de medidas e de conceitos que possibilitam a comparação entre os países em relação a variados temas como as questões econômicas, as financeiras e as comerciais, a OECD institui programas de avaliações externas em países integrantes e colaboradores como o Brasil, por meio da criação de leis, de

documentos e, principalmente, de mecanismos de controle que comprovem avanços em relação à lógica do desenvolvimento.

Na página oficial da OECD (s.d.d, tradução nossa), encontramos na área da educação este subtítulo<sup>8</sup>: “O trabalho da OECD na educação ajuda indivíduos e nações a identificarem e a desenvolverem o conhecimento e as habilidades que impulsionam melhores empregos e melhores vidas, geram prosperidade e promovem a inclusão social”, ou seja, a OECD (s.d.d) parte do princípio de que é necessário um conjunto de habilidades para viver em uma sociedade hiperconectada e para participar da economia que, cada vez mais, baseia-se no conhecimento. Resta entender quais são conhecimentos.

Por isso, as principais funções da OECD (s.d.b)<sup>9</sup> são medir as habilidades em populações estudantis e desenvolver estratégias de habilidades adaptadas à necessidade e a contextos específicos. Assim, além das habilidades cognitivas, como a alfabetização e a matemática, ressalta as habilidades de comunicar, de influenciar e de negociar. Entendemos que a alfabetização e a matemática estejam subjugadas aos comportamentos de influenciar e de negociar.

Competências – hoje, contamos com tecnologias de informação e de comunicação e com dispositivos que nem sequer haviam sido imaginados há 30 anos. O conjunto de habilidades de que precisamos para participar plenamente e para nos beneficiarmos em nossas sociedades hiperconectadas e em economias cada vez mais baseadas em conhecimento também mudou profundamente (OECD, s.d.b, tradução nossa).

A relação entre as habilidades e o mercado de trabalho é objeto de pesquisa e de análise de políticas por parte da OECD (s.d.d). É oportuno, portanto, enxergar o Enem como resposta política à mudança da necessidade de habilidades, pois responde a um projeto social baseado nas inovações tecnológicas, na empregabilidade e na coesão social; não na formação humana.

---

<sup>8</sup> No original: OECD. **Education**: *The OECD's work on education helps individuals and nations to identify and develop the knowledge and skills that drive better jobs and better lives, generate prosperity and promote social inclusion*. 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/>. Acesso em: 3 abr. 2018.

<sup>9</sup> OECD. **Better policies for better lives**. s.d.b. Disponível em: <http://www.oecd.org/skills/>. Acesso em: 30 mar. 2018.

As habilidades e as competências avaliadas pela OECD têm, em suas bases, o chamado WISE<sup>10</sup>, que são dados internacionais sobre indicadores de emprego e sobre competências (OECD, s.d.c). Estabelecida pela OECD em estreita colaboração com o BM, o *Exchange-traded fund* (ETF) – fundo de desenvolvimento que é negociado como se fosse uma ação, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Unesco, a base de dados de Indicadores Mundiais de Competências para Emprego (WISE) pode ser usada para criar uma estatística instantânea do *status* atual do desenvolvimento de habilidades em mais de 200 países. Essa base de dados – que inclui cerca de 60 indicadores comparáveis internacionalmente para o período de 1990 a 2014 – traz informações referentes às áreas da educação e formação, bem como do emprego e desenvolvimento econômico e social. Além disso, engloba as economias desenvolvidas e as em desenvolvimento, o que permite que cada uma avalie os seus desafios em relação às competências e ao desempenho a partir de uma perspectiva comparativa.

A tabela do ano de 2015 da WISE, por exemplo, apresenta a) o **conteúdo básico de competências**: compreensão de leitura; escuta ativa; escrita; fala; habilidades matemáticas e ciências; b) os **processos básicos de habilidades**: pensamento crítico; aprendizado ativo; estratégias de aprendizado; monitoramento; c) as **habilidades sociais**: percepção social; coordenação; persuasão; negociação; instrução e orientação de serviço; d) as **habilidades complexas de resolução de problemas**: habilidades técnicas, como análise de operações e solução de problemas; e) as **habilidades de sistemas**: julgamento e tomada de decisão; f) as **habilidades de gerenciamento de recursos**, como o tempo e a gestão de pessoas (OECD, 2015)<sup>11</sup>. A referida tabela nos ajuda a entender que são apresentadas etapas que devem ser concluídas para se chegar a habilidades de persuasão, de negociação, de resolução de problemas, entre outras ações eficientes. Por isso, compreendemos que a leitura, a escrita e a matemática prestam-se a esses fins e estão subjugadas a eles.

Além de comparativos fornecidos pela WISE sobre competências e habilidades em relação aos indicadores de emprego, a OECD (s.d.a) desenvolveu uma ferramenta

---

<sup>10</sup> OECD. **World Indicators of Skills for Employment (WISE) database**. s.d.c. Disponível em: <http://www.oecd.org/employment/skills-for-employment-indicators.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>11</sup> O banco de dados pode ser acessado pelo OECD.Stat, a plataforma estatística online da OCDE. O banco de dados WISE pode ser encontrado no tema ‘Trabalho’. Dois *layouts* de mesa prontos estão disponíveis: 1.º) acessar as tabelas comparativas que permitem a comparação direta de indicadores selecionados ao longo do tempo e entre países; 2.º) acessar as tabelas exibindo perfis de países individualmente, usando todos os indicadores de habilidades disponíveis (OECD, s.d.c, tradução nossa).

interativa denominada *Better life index*<sup>12</sup> – Índice para uma vida melhor – a fim de comparar os países quanto à escolaridade, à moradia, ao trabalho etc., totalizando 11 quesitos considerados necessários para se ter uma vida melhor entre os países membros e também os emergentes denominados parceiros-chave, como é o caso do Brasil (OECD, s.d.a).

A análise destaca que as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho são baseadas em conhecimento, o que torna o ensino médio um requisito mínimo para se obter um emprego. Segundo essa ferramenta, “[...] as taxas de conclusão do ensino médio fornecem uma boa indicação sobre o fato de o país estar preparando ou não seus alunos para que atendam às exigências mínimas do mercado de trabalho [...]” (OECD, s.d.a, n.p., tradução nossa)<sup>13</sup>. No entanto, a conclusão dessa etapa, como ressalta a comparação, não significa êxito na qualidade e no desenvolvimento de capacidades como a leitura, a matemática e a ciência.

Observamos que, seja no comparativo de indicadores de emprego WISE, seja no comparativo para uma vida melhor, *Better life index*, da OECD, o desenvolvimento das habilidades e das competências é importante para a produtividade do trabalho. São elas os pilares que sustentam a entrada dos jovens no mercado de trabalho e ainda reforçam a possibilidade de terem acesso a empregos de boa qualidade e de iniciarem carreiras de sucesso.<sup>14</sup>

É expressiva a forma como é priorizado o desenvolvimento de habilidades e de competências como estratégia para impulsionar a economia<sup>15</sup>. A transformação de vidas

---

<sup>12</sup> OECD. **Better life index**. s.d.a. Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/brazil/>. Acesso em: 7 abr. 2019.

<sup>13</sup> High-school graduation rates therefore provide a good indication of whether a country is preparing its students to meet the minimum requirements of the job market. OECD. Organization for economic co-operation and development. **Better life index**. s.d.a. Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/brazil/>. Acesso em: 7 abr. 2018

<sup>14</sup> As habilidades e as competências se tornam cruciais “[...] para que os adultos acompanhem os desenvolvimentos tecnológicos e mantenham a sua empregabilidade em um mundo em rápida mudança e interdependente [...]” (OECD, s.d.a, n.p., tradução nossa).

<sup>15</sup> Como a Estratégia de Competências da OCDE demonstrou, as habilidades transformam vidas e impulsionam economias. Isso, porém, requer que sejam desenvolvidas as habilidades as quais respondem às necessidades do mercado de trabalho e precisam ser totalmente utilizadas por empregados e por empregadores. Nesse sentido, a OCDE pode ajudar os países com três grandes ações: (1) estabelecer boas práticas na avaliação das necessidades de habilidades existentes e emergentes; (2) ajudar os países a fortalecerem a capacidade de resposta de suas políticas de emprego, de educação e de migração a mudanças nas necessidades de habilidades; (3) identificar estratégias eficazes para os países lidarem com o descompasso entre as habilidades dos trabalhadores e as exigências do mercado de trabalho (OECD, s.d.a, n.p., tradução nossa).

está atrelada à economia. É necessário, pois, identificar estratégias para acertar as habilidades em relação às exigências do mercado de trabalho, principalmente devido às rápidas mudanças na tecnologia e na globalização. No documento *Getting Skills Right: Assessing and responding to changing skill needs*, a OECD explica as competências voltadas ao emprego, apresentando as necessárias e aquelas já obsoletas, assim como as políticas praticadas para lidar com os desequilíbrios (OECD, s.d.e).

Para a OECD (s.d.e), é necessário saber as competências que precisam ser desenvolvidas, quais são as que correspondem ao mercado de trabalho. Dessa forma, as políticas de habilidades precisam ser projetadas com base em informações confiáveis; por isso, o sistema de avaliação e de antecipação, segundo a OECD, traz resultados satisfatórios para a economia e para a sociedade.<sup>16</sup>

Em nossa pesquisa, verificamos que a base de dados da OECD possui levantamentos a partir da década de 1990, como o WISE, por exemplo. Para confronto, entendemos que não é sem razão que o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996) – o qual se tornou conhecido no Brasil em 1996 – apresenta propostas que se coadunam com os princípios da OECD, principalmente no que tange à avaliação de desempenho e às capacidades a serem desenvolvidas a fim de atender à sociedade em constante mudança, com situações inesperadas e com problemas de desemprego.

Em Marcuse (1999, p. 89), encontramos a reflexão sobre o desempenho eficiente ligado ao cumprimento de uma tarefa, a qual o autor explica como um “tipo de trabalho” que requer determinadas ações desenvolvidas por aqueles que a criam; assim, promovem-se treinamentos que levam o indivíduo a agir para atingir determinados fins. Essa forma de treinamento não está ligada somente ao desempenho do trabalho;

[...] o ‘lado humano’ do empregado e a preocupação com suas atitudes e hábitos desempenham um importante papel na mobilização total da esfera privada para a produção e a cultura de massas. A psicologia e a individualização servem para consolidar a confiabilidade estereotipada, pois dão ao objeto humano a sensação de que ele se amplia ao desempenhar funções que dissolvem seu eu em uma série de ações e respostas exigidas (MARCUSE, 1999, p. 89).

A familiarização com as situações cotidianas uniformiza ações eficientes que deixam à mercê a individualidade; dessa forma, a racionalidade está para a execução

---

<sup>16</sup> OECD. **Getting Skills Right**: Assessing and responding to changing skill needs. s.d.e. Disponível em: <http://www.oecd.org/els/emp/Skills-anticipation-flyer.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

daquilo que é determinado. Isso é o que vemos em um dos quatro pilares apresentados pelo Relatório Delors para a educação do século XXI: ‘aprender a fazer’. Delors (1996, p. 4) deixa explícita a necessidade de implantação de avaliações de desempenho, pois

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula e frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

O relatório destaca a necessidade de adaptar a educação básica aos contextos particulares de países e de populações pobres, partindo da vida cotidiana para oportunizar a compreensão dos fenômenos naturais e dar acesso a diferentes formas de sociabilidade (DELORS, 1996, p. 31). Ao se preocupar com uma formação cuja base é o *savoir-faire*, o relatório deixa claro que as políticas educacionais precisam ser pensadas antes de os jovens e os adolescentes entrarem na vida profissional ou no ensino superior (DELORS, 1996); é necessário, portanto,

[...] *Aprender a fazer*. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino (DELORS, 1996, p. 13, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o relatório Delors apresenta os quatro pilares sobre os quais a educação deve organizar-se: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. De acordo com Spink (1997, p. 57, grifo nosso), o primeiro pilar – *learning to know* (aprendendo a conhecer) – combina “conhecimento geral”, “capacidade de trabalhar em assuntos específicos” e “aprendendo a aprender” para se beneficiar das oportunidades educativas da vida. **É nesse pilar que “a discussão sobre competência e educação tende a sustentar-se”**. Com esse pilar, identificam-se os outros três: *learning to do* (aprendendo a fazer), que não se refere somente às capacidades individuais, mas às coletivas com as quais se aprende a fazer junto a outras pessoas e em qualquer lugar; *learning to live together* (aprendendo a conviver), que se

refere para além do outro que está próximo, relacionando-se aos outros no mundo em relação à cultura e à interdependência; *learning to be* (aprendendo a ser) que diz respeito à autonomia, ao desenvolvimento da personalidade e à responsabilidade.

O relatório destaca a necessidade de uma formação que torne o indivíduo capaz de enfrentar problemas como o desemprego. Veja o que diz o trecho a seguir:

Citemos, igualmente, **a angústia de quem completa a educação secundária sem qualquer previsão de emprego**; tal angústia torna-se ainda mais acentuada pela obsessão de ingressar no ensino superior como a única saída possível. A situação de desemprego em massa, verificada em numerosos países, acaba por incrementar esse mal-estar. A Comissão sublinhou como era inquietante a evolução que – nos meios rurais ou urbanos, assim como nos países em via de desenvolvimento e nas nações industrializadas – tem levado não apenas ao desemprego, mas também ao subemprego dos recursos humanos (DELORS, 1996, p. 16-17, grifo nosso).

A possível saída apontada pelo documento refere-se à “valorização de talentos” para que os indivíduos, na sociedade do não emprego, não se sintam excluídos e sem expectativa de futuro. Argumenta-se que

Além das opções clássicas – voltadas, sobretudo, para a abstração e para a conceitualização – **deveriam ser oferecidas aos jovens outras vias que, enriquecidas pela alternância entre a escola e a vida profissional ou social, permitissem a revelação de outros talentos e de outras preferências**. De qualquer maneira, a possibilidade de transferência entre essas diferentes opções deveria ser estabelecida, de modo a corrigir os frequentes erros de orientação (DELORS, 1996, p. 17, grifo nosso).

O texto propõe a alternância entre a escola e a vida profissional, de modo a possibilitar o desenvolvimento e a revelação de talentos com “objetivos bem definidos”: encontrar o tesouro escondido dentro de cada um. A ideia é privilegiar a formação e o desenvolvimento das capacidades necessárias para que o sujeito se adapte e supere os desafios imediatos, atribuindo-lhe a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu insucesso profissional. Com isso, coloca-se em segundo plano a apropriação do conhecimento clássico, voltado, sobretudo, para a abstração e para a conceitualização.

Enquanto nos sites e nos textos pesquisados da OECD não encontramos o termo ‘desemprego’, no Relatório Delors a palavra está presente. Para a OECD, o indivíduo deve ter competências e habilidades que atendam ao mercado de trabalho; em

contrapartida, o Relatório Delors afirma que o sujeito também deve aprender a lidar com o desemprego.

Nesse cenário, a legislação educacional produzida no Brasil nos anos 1990 revela, além de estreita relação com o processo histórico em que foi articulada no interior das contradições econômicas, políticas e sociais, estreita articulação com os conceitos, com as recomendações, com as diretrizes e com os paradigmas estabelecidos em fóruns mundiais e regionais de educação organizados pelas agências internacionais que assinalam o mundo globalizado.

Desses eventos saíram posições consensuais que indicaram a necessidade de um novo modelo de gestão educacional que fosse capaz de assegurar, para todos, uma educação de qualidade, entendida como uma das condições essenciais para o desenvolvimento humano, para a inserção no mercado competitivo de trabalho e para o exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2000).

Entendendo que a união é a instância formuladora da política nacional de educação e que o Estado assume o novo papel de “Estado Mínimo” e deixa de ser o grande provedor da educação, temos que a estrutura e a organização da educação brasileira na legislação trazem a descentralização como eixo sustentador. Por isso, a participação de organismos internacionais de financiamento se coloca como condição de parceiros e passam a interferir cada vez mais no monitoramento e na articulação das políticas internas, também da educação.

Saviani (2011, p. 167 e p. 180) explica que o *Plano Decenal de Educação para Todos*, cuja base foi a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de 1990, foi um documento limitado a atender objetivos pragmáticos advindos de organismos internacionais para a obtenção de financiamento para a educação, em especial do BM. Sendo assim, há uma “racionalidade financeira” articulada às finalidades da globalização que promove “[...] redução de gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional”. Dessa forma, busca-se a aplicação adequada dos recursos “para realizar o valor social da educação”. Assim, o que prevalece, diante das condições e das estruturas, é a racionalidade financeira que delinea as políticas, entre elas a educacional, a qual é regida pelas leis do mercado, em que destacamos a economia atrelada à produtividade.

Com Kuenzer (1994, p. 114), podemos visualizar que a Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de se referir à ideia de um Sistema Educacional em sua totalidade, que visa uma educação básica unitária, comum para

todos os cidadãos, enfatiza o aspecto produtivo, ou seja, defende que todos têm o direito à educação básica comum, mas que esta será complementada com a educação profissional, por meio de cursos “integrados ao Sistema de Educação ou adquirida no trabalho”. A intenção é articular a escola ao mundo do trabalho e à prática social, seguindo o princípio de o indivíduo se formar integralmente como ser humano, bem como estar preparado para a vida produtiva e política.

De acordo com Kuenzer (1994), reconhece-se que, embora o conteúdo da Lei n.º 9.394/96 defenda a democratização da educação, a forma proposta de organização do sistema de ensino e da escola tem por finalidade, por meio da unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de estudar, de criar tendo em vista o exercício da cidadania e do trabalho.

Nesta perspectiva, como mostra Gramsci, não se há de fazer concessão à moda das escolas de produção nem às de trabalho artesanal, **mas buscar-se-á a justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, através de uma educação básica sólida sobre a qual construir-se-á uma formação profissional adequada, de modo a permitir ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social** (KUENZER, 1994, p. 120, grifo nosso).

No entanto, como explicam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 44), “[...] a educação constitui-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho”.

O que parecia um avanço e uma inovação na Lei 9.394/96 em relação à Lei n.º 5.692/71, que fixava a profissionalização em nível médio em seu Art. 22, acaba por defender uma proposta técnico-científica e um ensino médio que permite a criação de cursos profissionalizantes (KUENZER, 1994), assim, destoando também da ideia de uma formação voltada, em essência, ao desenvolvimento humano.

Como consequência, a velha dualidade ressurgiu com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Com a justificativa de que o Brasil precisa atingir o desenvolvimento de países do primeiro mundo, o que significa investir em tecnologia e em formação, seguindo a divisão social e técnica do trabalho, surgem escolas profissionais que contrastam com uma formação cujo ideal é humanista, propedêutico,

voltado ao desenvolvimento da personalidade. Assim, propedêutica aos dirigentes e aos intelectuais; profissional aos trabalhadores das funções instrumentais.

Entre os envolvidos nessa proposta de desenvolvimento com o setor público estão instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), reforçando os velhos princípios dos quais tanto se queria afastar, ou seja, os conteúdos de uma escola dualista permanecem, mas em uma nova forma, uma nova roupagem – o Sistema de Educação Tecnológica (KUENZER, 1994).

Em 17 de abril de 1997 por meio do Decreto 2.208, estabeleceu a separação formal entre ensino médio e técnico. Ao apartá-los produziu, para cada um, organizações e currículos específicos. Ambos se regem pelo princípio da flexibilidade, com um ensino modular cujo intento é o de oferecer maiores oportunidades de entrada e saída do sistema, **tendo em vista a empregabilidade dos alunos**. O ensino técnico, ao ser reestruturado, passou a contar com três níveis: básico (que independe de escolaridade anterior), técnico (que supõe o nível médio) e tecnológico (cursos superiores de curta duração). O divórcio entre o ensino médio e técnico parece ter respondido, numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 77, grifo nosso).

O documento do Enem enfatiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que estabelecem formas de atingir os princípios estabelecidos para a educação, os quais têm como objetivo nortear os currículos. Esses documentos seguem as orientações dos organismos internacionais, atendendo às demandas de uma sociedade globalizada. Assim, evidenciam que

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes **em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e**

**processos.** Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem **capacidade de iniciativa e inovação** e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 2002, p. 28, grifo nosso).

Assim como foi destacado pelo documento do Enem para os PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio citados por Galuch e Sforini (2011) os PCNEM propõem um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. Para as autoras (2011, p. 56), os PCNs para a educação básica, ou seja, aquele que contempla tanto o ensino fundamental como o ensino médio destacam

[...] uma formação voltada, dentre outros, para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de analisar e interferir na realidade, da capacidade de participar das decisões político-sociais, da capacidade de o aluno permanecer em constante processo de aprendizado e da sua competência de encontrar soluções para problemas de diferentes naturezas, conseguindo transpor esse aprendizado para situações sociais e do trabalho.

Todas as capacidades descritas no documento são importantes, mas as autoras ressaltam que “[...] a organização do processo de produção é a chave para o entendimento da formação que se espera que a escola ofereça [...]” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56). De certa forma, os PCNs definem, pelo enfoque dado no documento, os conhecimentos que devem ser aplicados para fins práticos.

Ao compararmos a Lei n.º 9.394/96 e os PCNs com os dados do WISE da OECD, é possível percebermos que o seu conteúdo vai ao encontro das competências e das habilidades descritas neste e da importância dada ao ensino médio como requisito mínimo para o desenvolvimento do conhecimento necessário às demandas da sociedade.

Assim, “a escola é transformada em ‘Bazar’ onde as migalhas são devolvidas em troca de direitos usurpados, sob formas enganosas de direitos conquistados” (CALAZANS, 1990, p. 20). O direito à educação se torna o direito ao empreendedorismo<sup>17</sup>, o que vem a calhar com a proposta da Reforma do ensino médio

---

<sup>17</sup> Com a explicação da autora, é possível perceber como a educação atual, desde o fundamental de 1.º ao 5.º ano, caminha para a empregabilidade e não focaliza o conhecimento. Embora seja um exemplo local do Estado do Paraná, um dos capítulos do livro do 1.º ano *Jovens empreendedores – O mundo das ervas aromáticas* cujo título é *Toc toc contando o estoque* chama-nos a atenção. Na capa, destaca-se, no canto direito inferior, o nome do Sebrae e o slogan “Aprender, sempre é um bom negócio”. Fala-se em desenvolvimento pleno da cidadania; na escola pública, porém, “esse pleno” é definido pela

explicada no site do MEC em Novo Ensino Médio – perguntas e respostas (BRASIL, s.d.i).

A Reforma do ensino médio, aprovada em fevereiro de 2017, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) é exemplo de direitos que não extrapolam as formas determinantes da sociedade. Propõe a flexibilização curricular, ou seja, o aluno terá que cumprir 60% de disciplinas obrigatórias da grade curricular, dentre as quais estão as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, e 40% do currículo poderá ser escolhido (BRASIL, s.d.i) – escolhido dentro daquilo que é oferecido e determinado, vale ressaltar.

Em entrevista para El País – o jornal global – do dia 9 de fevereiro de 2017, Carlos Roberto Jamil Cury explica as mudanças e acrescenta que o foco em Português e em Matemática se deve à preparação para o Enem: “A obrigatoriedade apenas dessas duas disciplinas ao longo dos três anos me parece que define os conteúdos que cairão no Enem”. Ainda afirma que “isso é um problema, porque é limitador” (EL PAIS, 2017a).

Concordamos com Cury que é limitadora uma proposta para o ensino médio que treina para uma avaliação em larga escala, como o Enem ou, ainda, uma proposta que resolva, somente, as pendências do mercado. A proposta visa atender um sistema educacional que articula formação, demanda e controle. Assim, o discurso é em defesa de uma dualidade descabida, ou seja, de um ensino médio que seja útil e particular.

A qualidade que se busca para o ensino médio está pautada em uma concepção que tem como referência a dualidade estrutural que não caberia à educação, pois é algo socialmente determinado anteriormente pela contradição entre capital e trabalho. Essa dualidade impera e justifica uma divisão entre um ensino geral para a burguesia e um profissional para os trabalhadores, que se originou na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade de trabalho (KUENZER, 2010).

---

empregabilidade, já que não há emprego para todos. A cidadania é definida por uma apostila cujo nome é *Direitos Humanos e Cidadania* ou, de modo bem simplificado, DHC. Com uma sigla de três letras, o indivíduo tem seus direitos e seus deveres concretizados. A Língua Portuguesa, tão anunciada em índices de leitura considerados péssimos em avaliações de larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, é trabalhada sob formas reducionistas de linguagem em que as coletas de impressões para se trabalhar as inferências em Língua Portuguesa se resumem a “O que a ilustração da capa representa para você?”, “O que as crianças estão fazendo?”, “Você já viu um cupom fiscal?”, “Você sabe para que serve?”. No estudo do vocabulário, temos a seguinte instrução: Explorar oralmente algumas palavras e expressões que aparecem na história, como “ficar de papo”, “cair do céu”, “caramba”, “tralhas” etc. Na compreensão e na interpretação de texto, temos “em que o governo utiliza o dinheiro arrecadado com os impostos?”. E mais isto: “aprendemos que planejar é pensar nas coisas antes de fazer. Participamos de um jogo e precisamos da colaboração de todos para ganhar. Conhecemos tudo que precisamos planejar para que nossa loja de ervas aromáticas seja um sucesso” (SEBRAE, 2012, p. 86) A ideia, bem evidente e sem qualquer novidade, é de que a formação está ligada ao processo de escolarização necessária à empregabilidade e que a competência explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo como foco os resultados.

Percebe-se, portanto, que as mudanças curriculares têm recebido orientações provenientes da vinculação da política educacional às Diretrizes do BM, a outros documentos internacionais e ao Relatório Delors.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mais um exemplo dessa parceria. A base estabelece as habilidades e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer do ensino médio nas áreas de linguagens, de matemática, de ciências da natureza e de ciências humanas. As disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são as únicas consideradas componentes curriculares, ou seja, são obrigatórias nos três anos. Com esse projeto, os alunos podem optar por uma formação técnico-profissionalizante cursada na carga horária regular do ensino médio (BRASIL, 2018a).

A BNCC está alinhada à Reforma do ensino médio sancionada em 2018, mediante a qual os estados terão autonomia para a definição dos currículos. O então Ministro da Educação Mendonça Filho ressaltou que

[...] o espírito da Base respeita o propósito maior da reforma do ensino médio, que tem total casamento com a autonomia dos jovens, com a definição dos seus projetos de vida e para isso você precisa ter currículos mais flexíveis, garantindo o mínimo de autonomia dos estados e dos estudantes (CRAÍDE, 2018).

Segundo ele, essa “nova” estruturação chegará ao Enem a partir de 2020, pois a estrutura da prova só pode ser modificada, gradualmente, após a homologação do documento da BNCC para o ensino médio. A questão, porém, é a seguinte: o Enem já não está estruturado por áreas conforme o Relatório Pedagógico 2009-2010?

O Enem, desde 2009, está estruturado desta forma: a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias compreende as disciplinas de História, de Geografia, de Filosofia e de Sociologia; a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as disciplinas de Química, de Física e de Biologia; a de Matemática e suas Tecnologias, a disciplina de Matemática. Por fim, a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação engloba Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação (BRASIL, 2013c, p. 8).

Então, a BNCC não seria estruturada para atender o Enem diante das estatísticas? (BRASIL, 2018a)

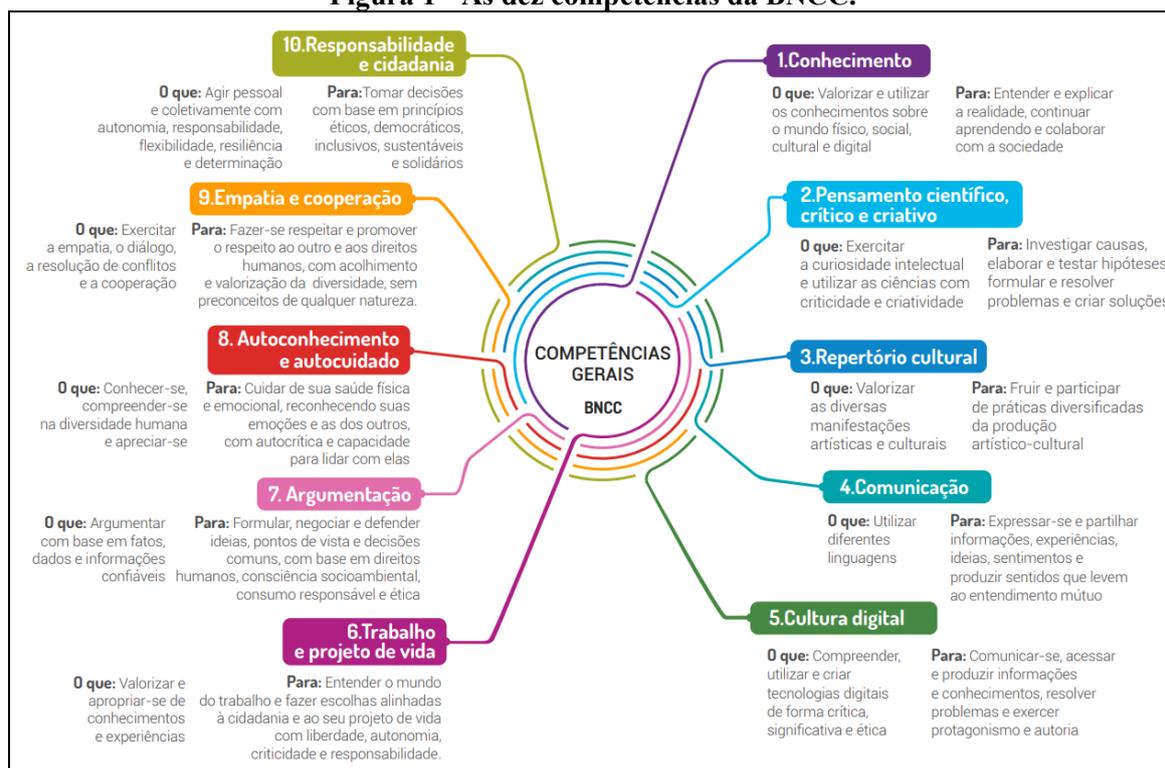
[...] a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas

Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa (BRASIL, 2018a, p. 469).

Como foi possível perceber, o Enem já está dividido por áreas; a estrutura já está de acordo com a BNCC, conforme vimos em citação anterior.

As dez competências gerais que orientam a BNCC foram definidas com base nos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas DCNs, bem como nos conhecimentos, nas habilidades, nas atitudes e nos valores essenciais para a vida no século XXI. Seguem as competências de acordo com o Movimento pela base nacional comum e *Center for curriculum redesign* (2018, p. 2):

**Figura 1 - As dez competências da BNCC.**



Fonte: Movimento pela base nacional comum; *Center for curriculum redesign* (2018, p. 2).

Essas dez competências gerais coadunam com os levantamentos das necessidades de aprendizagem realizados pela OECD e com demais documentos, como o Relatório Delors, e comprovam que, embora as reformas na educação sejam necessárias e urgentes, elas não promovem verdadeiras mudanças, porque é preciso considerar as condições objetivas que impedem que alterações significativas ocorram.

Fala-se de formação, mas a educação é cercada por propostas que reduzem a formação ao atendimento de necessidades do mercado por meio de algumas categorias expressas – a competência, a cidadania, a autoavaliação, a autonomia –, como se elas, por si só, dessem conta dos males que impedem que a educação tenha qualidade. Ora, se as competências gerais da BNCC tratam o conhecimento voltado à aplicação e à explicação da realidade e à colaboração com a sociedade, temos um conhecimento reduzido, porque responde à sociedade vigente; o lugar que ele ocupa na educação são mera utilidade e adaptação.

Não se fala nos clássicos como o saber ler e escrever, conhecimentos que ainda faltam para muitos em pleno século XXI. No entanto, fala-se, por exemplo, em um pensamento científico, crítico e criativo por meio do exercício da curiosidade intelectual, como proposto na segunda competência. Contrapomos essa competência, pois entendemos que o pensamento científico, crítico e criativo deve formar-se com base no ensino, com o conhecimento que provém da história, da cultura, da política. Se ao contrário, porém, esse pensamento serve apenas para investigar causas e testar hipóteses, qual é o sentido dessa competência? É como se dissessemos que o exercício da curiosidade basta, porque é pensamento cuja finalidade é agir no imediato, resolver problemas como sinônimo de experiência.

Como pensar na sexta competência destacada na Figura 1 – Trabalho e Projeto de Vida (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2018, p. 2) – para valorizar e para apropriar-se de conhecimentos e de experiências para entender o mundo do trabalho e para fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida com autonomia, com criticidade e com responsabilidade? Como desenvolver essa competência se ao aluno é negado compreender qual é o mundo do trabalho que temos? Por que essa escolha é subjetiva? Que autonomia é essa que dizem que o sujeito tem para escolher?

Para Crochík (1998, p. 80), “[...] a apresentação do conteúdo voltado ao trabalho, que poderia ser benéfica, é feita sem vínculo com as relações de produção e com a sua gênese, de tal forma que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual não é problematizada”.

Dessa forma, como vimos, a BNCC indica as competências e aquilo que os alunos devem saber, em conformidade com documentos internacionais e nacionais indicados anteriormente. São conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Mais uma vez e sem cessar, aos jovens é oferecida uma proposta com competências que parece dar vida ao ensino e aos jovens; mas, como bem pontua Forrester (1997, p. 119), esses indivíduos estão amarrados em um sistema severo que lhes impõe, justamente, o que os recusa. O sistema promete uma vida útil; como prometer, porém, um trabalho e um projeto de vida se as empresas e as organizações mundiais, como segue a autora, consideram o salário mínimo, a previdência social e o descanso remunerado “orgias de uma outra época” (FORRESTER, 1997, p. 119)? Em outras palavras, como fazer escolhas alinhadas à cidadania, assim como requer essa competência, se os direitos do trabalhador não fazem mais sentido diante do sucateamento e do barateamento da mão de obra e do atual trabalho intermitente e terceirizado? Como bem ressalta Antunes (2018, p. 29),

[...] quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a ‘uberização’, amplia-se a ‘pejotização’, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. Tudo isso para disfarçar o assalariamento.

Conforme Carvalho (2012, p. 224), a avaliação do sistema educacional e o controle dos resultados são uma forma de articulação da educação com os “[...] encaminhamentos da política econômica e os objetivos da modernização e da produtividade”.

A trajetória percorrida até aqui aponta que o encaminhamento dado à educação, na mudança da subjetividade para a autorresponsabilidade, para a cidadania, para o autoconhecimento, para a resolução de problemas e para o convívio com o outro, significa a forma de garantir a permanência e a manutenção da sociedade da exploração.

Nesse sentido, o ensino precisa ser flexível para a “sociedade da informação” ou do “conhecimento”; o sujeito precisa ser “aprendente” para haver menor desperdício de recursos humanos, como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 12). Por isso, as avaliações nacionais e as reformas curriculares são grandes instrumentos atrelados um ao outro: um determina a educação que se espera; o outro mede se aquilo que se espera está acontecendo – o contrário não é menos verdadeiro. Da mesma forma, a avaliação exerce forte pressão sobre as reformas curriculares com o intuito de calibrar a formação de acordo com o que a sociedade necessita.

## 2.2 Enem: expressão da política educacional

O Enem é uma das avaliações de larga escala que participa do movimento das reformas educacionais, ao mesmo tempo que é influenciado por elas. O exame, que ocorre a partir dos anos de 1990, é um dos instrumentos que difunde a perspectiva das competências em contexto nacional e internacional; ele avalia se o indivíduo foi – ou não – formado aos moldes das competências. Por meio dele, os organismos internacionais conseguem identificar se o país beneficiado pelos empréstimos está atendendo aos objetivos impostos por eles, portanto é uma forma de controle. Por fim, é um instrumento que difunde a perspectiva das competências tratada anteriormente. Dessa forma, podemos dizer que se trata de uma avaliação padronizada e vinculada a políticas de responsabilização.

A avaliação assemelha-se a uma “redoma de cristal” (ADORNO, 2005, p. 4); seus princípios são liberdade, direitos e democracia, os quais são reduzidos a notas, ao merecimento, a “prêmios”, como o direito ao Prouni e ao Fies, o acesso à universidade e a cursos técnicos. Pelo desconhecimento sobre as reais condições, os sujeitos julgam essa situação como liberdade, quando, na verdade, têm o direito de participar de uma avaliação para, aí sim, terem o direito à educação. Assim, “restará democratizar a democracia”:

De repente ficou difícil continuar sustentando que a imprensa atende os interesses da ditadura desde logo porque ficou difícil sustentar que existe, neste momento, uma ditadura no país. A característica talvez mais notável da atual transição brasileira – a exemplo das transições análogas que tivemos no passado – é que os interesses representados pela ditadura, conforme ela se desorganiza, encontram outras formas de expressão e voltam a tráfegar pelo leito do jogo democrático sob condições privilegiadas em relação aos demais interesses que batalham para abrir espaço nesse mesmo jogo. Mais uma vez, depois de democratizar o Brasil restará democratizar a democracia (FRIAS FILHO, 1984, p. 3).

O Enem é uma das formas dessa aparente democracia. Embora pareça estranha uma citação do texto *Vampiros de papel*, que circulou no *Folhetim* de 5 de agosto de 1984, para exemplificar uma avaliação nacional, ainda que o autor esteja se referindo à imprensa em um momento de transição, é interessante seu apontamento em relação à necessidade de a democracia ser democratizada. Explicam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 38) que não é à toa a passagem do general Figueiredo para o vice

Sarney, após a morte de Tancredo Neves: “[...] a democracia, anseio de tantos brasileiros, permaneceria confinada a uma solução longínqua, perdida no emaranhado retórico das correntes políticas organizadas”.

Nesse sentido, o Enem é uma das formas de determinação social que encontra espaço para a pseudodemocracia. Os direitos que se apresentam ao participante do exame são determinados, isto é, trata-se de um lugar para o qual o indivíduo pode ir por merecimento. Assim, fazemos esta analogia: o vampiro só ilude quem manifesta o anseio de ser iludido.

A ilusão ocorre porque o indivíduo está fraco do seu eu, as formas de tensão são retiradas, desvanecem os meios para a reflexão e as possibilidades autênticas do espírito humano; a cultura torna-se pseudocultura e adaptação. Para Adorno (1995a, p. 181), “o motivo evidentemente é a contradição social”, já que a sociedade continua heterônoma, as pessoas não pensam por elas mesmas; há “inúmeros canais e instâncias mediadoras” que as formam para que aceitem e absorvam o que lhes é determinado.

O indivíduo se vê enredado pela “tenaz aparência dessa identidade” que lhe impossibilita a comparação e o desvelamento a ponto de perder a sua individualidade. Nesse contexto, ele vai conformando-se em meio a uma sociabilização aparente que reduz a sua consciência e aumenta a liberdade, ainda que reificada, para um mundo administrado (ADORNO, 2008a, p. 181).

A sociabilização ilusória se expressa em uma avaliação que promete o acesso ao ensino superior de modo a garantir a sua democratização. O indivíduo, aparentemente, tem liberdade de acesso a essa educação que, contraditoriamente, coloca todos em condições de igualdade de participação. Isso nos remete às colocações de Becker (ADORNO, 1995a, p. 170) sobre a tríplice estruturação da educação, ou seja, escola para os bem dotados, para os medianos e para os que são desprovidos de talentos, apontando que é preciso superar o conceito de talento para que se faça jus ao significado de emancipação, para a superação das “barreiras classistas das crianças”.

Quando em uma avaliação se utiliza um método para correção como a tecnologia da Teoria de Resposta ao Item (BRASIL, 2005), encontra-se a tríplice estruturação, sobre a qual fala Becker (ADORNO, 1995a), que se contrapõe à democracia prometida, porém corrobora a democracia não democratizada. A tecnologia aplicada serve para formas mais agradáveis de controle e de coesão social (MARCUSE, 1973).

Dessa forma, quando temos um exame que classifica suas questões em fáceis, em médias e em difíceis, proposta está advinda pela TRI, significa que elas pontuam diferentemente e falseiam as condições dos alunos; enquanto alguns tiveram melhores condições para estudar, os desvalidos terão pontuação suficiente para frequentar um ensino técnico.

**Como é calculada a nota do Enem em TRI?** – Diferentemente de uma prova comum, a nota do Enem em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante acertou na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende, além do número de questões respondidas corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta, e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas (BRASIL, s.d.j).

Para que a educação vise à autonomia e à emancipação como proposto por Adorno, é necessário que a contradição social esteja posta; é fundamental, portanto, que a educação seja política (CROCHÍK, 2009, p. 23). Os organismos internacionais, todavia, têm focado o desenvolvimento de competências e essas orientações têm direcionado os currículos brasileiros e os de outros países. É esse também o enfoque adotado nas avaliações em larga escala.

As reformas e as políticas educacionais foram reduzidas às avaliações em larga escala. Isso evidencia que, na sua função, a educação escolar foi reduzida ao atendimento da lógica do capital, assim como a avaliação foi reduzida à lógica formal de pensamento para melhor efetivar o controle social sobre professores e alunos.

Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado (FONSECA, 2009, p. 154).

Além de ser considerado um mercado promissor, o Enem, por meio de seus relatórios, promove reflexões acerca da didática, do currículo educacional vigente, bem como possibilita, na visão do Inep (BRASIL, s.d.e), melhorar as políticas de educação para o ensino médio. Assim, o exame é a expressão de marcos ideológicos de cada

governo; por isso, está na condição de política educacional: como sua forma não é permanente, por meio dessa avaliação, é possível alterar o conteúdo da educação de modo a sustentar modificações e adaptações que respondam a determinados objetivos de formação – o que, atualmente, significa primar por competências e por habilidades.

Os exames em larga escala – inspirados pelos ideais neoliberais e influenciados pelos organismos internacionais que se evidenciam em modelos de gestão como vimos, por exemplo, no extinto Mare – monitoram as ações implantadas pelo Estado. A reforma do estado nos anos de 1990 trouxe diversos programas cujo objetivo era assegurar o acesso e a permanência na escola, com plano de financiamento, de gestão e também de formas de intervenção avaliativa, “[...] como é o caso da implantação do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 74). É nesse cenário das avaliações para o controle de desempenho que o Enem foi criado.

Pela importância dada às avaliações nacionais, é preciso questionar se, de fato, contribuem para o bom funcionamento do sistema educacional e para uma formação humana, quando promovem uma competição cuja finalidade é conseguir um “lugar no *ranking*”, uma vez que, por meio dele, os estabelecimentos melhor pontuados recebem verbas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 98).

Além de os resultados entre as instituições evidenciarem aquelas mais bem sucedidas, que, por sinal, tornam-se excelências, promovem uma disputa por vagas tanto por alunos quanto por professores mais competentes. Na afirmação de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 99, grifo das autoras):

[...] o processo de seleção dos melhores é sutil, a marginalização é dissimulada, um verdadeiro – *apartheid* educacional’, na arguta expressão de Roberto Leher – *apartheid* que, operando uma seleção ‘nada natural’, define quem pode ou não cruzar o portal do *shopping* educacional.

A educação se torna um negócio; a preparação para enfrentar as avaliações em larga escala com cursos destinados especificamente para tal fim significa um mercado promissor que aliado “[...] a situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 100).

Para visualizar a configuração do Enem como expressão da política educacional, encontramos três documentos denominados **documento básico** de 2000, de 2001 e de 2002, não havendo essa denominação antes do ano de 2000 e posteriormente ao ano de 2002. Para 1998, ano em que a avaliação foi inaugurada, há o documento *Relatório Final de 1998*. Posteriormente, os documentos são denominados *Relatórios Pedagógicos*<sup>18</sup> (BRASIL, s.d.b), originados mediante cada edição do Enem. Outro documento importante é a *Fundamentação Teórico-Metodológica* (BRASIL, 2005).

O documento básico e oficial do Enem dos anos de 2000, de 2001 e de 2002 descreve o Exame a partir de 1998. Ressalta que ele foi criado pelo Inep como um instrumento de política pública, sendo valioso para subsidiar e para adequar às políticas de educação no país. Logo no início, os três documentos básicos (BRASIL 2000; 2001; 2002) ressaltam o objetivo principal do Exame: avaliar o conhecimento do aluno ao fim do ensino médio e analisar o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Ressaltam também que “as tendências internacionais” tratam da importância de uma formação geral na educação básica não só para a continuação dos estudos, mas para a aplicação e para a inserção no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Destaca que o objetivo do exame é uma formação que permita ao indivíduo desenvolver habilidades para enfrentar situações-problema e o mundo em constantes mudanças (BRASIL, 2002, p. 5).

Dessa forma, a avaliação é elaborada mediante uma matriz que indica as competências e as habilidades vinculadas aos conteúdos dos ensinos fundamental e médio e que são adequadas ao aluno concluinte do ensino médio, o que reitera os documentos tratados anteriormente, como os da OECD, do BM e da Unesco. De acordo com o MEC, o Enem se difere de outros já realizados, já que se centra no desempenho por competências e se vincula a um conceito mais amplo de inteligência humana. Nesse sentido, uma única prova abrange todas as áreas de conhecimento.

Sendo assim, qual seria esse “conceito mais amplo de inteligência humana”? O que significa abordar todas as áreas de conhecimento em uma só avaliação? Se as bases da avaliação são o conhecimento e a capacidade de mobilizá-lo para a resolução de

---

<sup>18</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Relatórios Pedagógicos**. s.d.b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 10 abr. 2018.

situações-problema, conforme tratado no documento básico, então, a definição de “conceito mais amplo de inteligência humana” está determinada.

O Enem busca verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo (BRASIL, 2002, p. 13).

O conhecimento, portanto, está subjugado, está em segundo plano. São princípios que respondem à ideologia das competências. Chauí (1983) explica que a ideologia da competência divide aqueles que serão executivos dos que serão executantes; por isso, despolitiza a educação; promove o domínio de uns sobre os outros; as decisões giram em torno da natureza técnica. Nesse sentido, como é possível identificar esses princípios na avaliação? Eles se desenvolvem como proposta teórico-metodológica em que se evidenciam competências e habilidades que, por sua vez, são consideradas “conceitos amplos de formação humana”.

Ao buscarmos o significado da palavra ‘competência’ em um dicionário de Língua Portuguesa, encontramos aspectos como capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade (HOUAISS, 1998); não há qualquer definição sobre ser uma forma de o homem se ajustar à ideologia dominante ou o contrário disso. Competência é o termo atual para nos referirmos às atitudes necessárias para o indivíduo se incluir socialmente.

Já no *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 1998, p. 77), não encontramos a palavra ‘competência’, mas encontramos o termo ‘aptidão’, cuja definição é a seguinte:

APTIDÃO (in. *Aptitude*; fr. *Aptitude*; ai. *Eignung*; it. *Attitudiné*). Esse termo indica a presença de determinados caracteres que, em seu conjunto, tornam o indivíduo capaz de realizar determinada tarefa. [...] baseia-se a orientação profissional, isto é, a seleção e a preparação do indivíduo para este ou aquele trabalho, em conformidade com as suas habilidades.

Nos três documentos básicos do Enem, o termo **competências** significa “**modalidades estruturais da inteligência**” e está ligado a ações que permitem efetivar relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. Já as **habilidades** são as competências já adquiridas e estão ligadas ao plano imediato do saber-fazer. As

habilidades podem ser aprimoradas e articuladas, promovendo nova organização das competências (BRASIL, 2000, 2001, 2002).

Nesse sentido, a **competência** está unida a uma habilidade de ordem geral, enquanto a **habilidade** é uma competência de ordem particular, específica. Assim, definidas as competências cognitivas globais, são determinadas as habilidades correspondentes a cada uma delas; assim, cria-se a matriz que permite indicações do que é valorizado na avaliação para, dessa forma, orientar a formulação de questões em diferentes áreas do conhecimento.

As competências globais são formadas por cinco eixos principais – dominar linguagens (DL); construir argumentações (CA); compreender fenômenos (CF); enfrentar situações-problema (SP); elaborar propostas (EP) – que podem ser resumidos nas seguintes ações: comunicar, conhecer e agir. As principais habilidades ligadas a essas competências são identificar, reconhecer, comparar, relacionar, caracterizar, classificar, valorizar, ordenar e contextualizar (BRASIL, 2000, p. 10; 2001, p. 16; 2002, p. 12). Todas essas ações ratificam os argumentos de Fonseca (2009) em relação à padronização de comportamentos aceitáveis.

As ações de comunicar, de conhecer e de agir estão envolvidas com o saber-fazer imediato e não buscam a retomada histórica de reflexão e de experiência. O conhecer significa entrar em “conflito cognitivo” para que o sujeito possa agir.

São propostas embasadas por teorias como as de Perrenoud (1999), de Morin (2011) e de Meireu (1998) que chegam a surpreender por suas intenções humanistas, porém são propostas que coadunam com a política educacional já descrita. Os autores defendem um ensino por meio de competências, que são entendidas como saberes necessários à educação do futuro, realizando críticas à formação que deve configurar-se como resposta às exigências do mundo do trabalho, quando, na verdade, objetiva moldar o perfil do indivíduo para que se ajuste a um contexto produtivo de base flexível. Deseja-se um perfil múltiplo de sujeitos para que consigam sobreviver e se adaptar nesse mundo do desemprego, da tecnologia, ou seja, para que saibam caminhar de acordo com o progresso e as demandas do mercado; para isso, são levados ao desenvolvimento de novas competências.

Com um discurso envolvente, Perrenoud (1999) engrandece uma educação por competências quando afirma que são esquemas construídos por treinamentos, sem cair em um utilitarismo estreito e sem se limitar a um *savoir-faire* elementar. São formas presentes em reformas curriculares em diversos países. Sem a reflexão de que cada país

tem suas especificidades na economia, na política, na cultura, Perrenoud (1999) motiva a reforma curricular pelas competências, porque muitos países já as aderiram. A atribuição das competências no ensino geral, comenta o autor,

[...] tem se desenvolvido nos países anglo-saxões e está ganhando espaço no mundo francófono. Na Bélgica, o ensino fundamental e a primeira série do ensino médio referem-se doravante a blocos de competências (Ministério da Educação, 1994). Em Quebec, a abordagem pelas competências norteou uma reforma completa dos programas dos Colégios de Ensino Geral e Profissionalizante (CEGEP), que estão situados, na organização norte-americana, entre o liceu e a universidade, a exemplo dos *college* americanos. Ou seja, a abordagem pelas competências não é particular da França, [...] **na verdade, a questão das competências e da relação conhecimentos-competências está no centro de um certo número de reformas curriculares em muitos países, mais especialmente no ensino médio.** No ensino fundamental, a formação das competências é, em certo sentido, mais evidente e envolve os chamados ‘*savoir-faire elementares*’: **ler, escrever, etc.** A partir dos oito anos, as disciplinas multiplicam-se, e a problemática conhecimentos-competências aproxima-se do ensino médio (PERRENOUD, 1999, p. 11, grifo nosso).

Para Perrenoud (1999, p. 7), a competência é um termo com “múltiplos significados”. Em seu livro *Construir as competências desde a escola*, o autor define competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Nessa perspectiva, as competências mobilizam os conhecimentos; portanto, para Perrenoud (1999, p. 7-8), desenvolver as competências não significa deixar os conhecimentos de lado. Ele afirma que há um “mal-entendido”, já que “[...] a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz”.

Em uma perspectiva que também abraça a importância do contexto e que se retira do caminho estreito das disciplinas está a teoria de Edgar Morin. O antropólogo, sociólogo e filósofo francês<sup>19</sup> defende o pensamento complexo que permite envolver a uniformidade e a variedade contidas na totalidade. Ao mesmo tempo que busca a integralidade, não descarta a especialidade. Para ele, é preciso findar a hierarquia entre as disciplinas escolares; por isso, para mudar essa visão, ele constitui os ‘sete saberes

---

<sup>19</sup> Seu trabalho recebeu apoio da Unesco e foi submetido a personalidades universitárias de vários países. A editora Cortez ressalta, na apresentação dele, a “cultura da paz” subjacente à mensagem da obra, almejando o “sonho de uma cidadania planetária, sem desigualdades sociais” (MORIN, 2011, p. 11).

necessários à educação do futuro'. São eles os seguintes: 1.º) as cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão: valoriza-se o erro como instrumento de aprendizagem; 2.º) unir os campos do conhecimento para combater a fragmentação; 3.º) saber transmitir ao aluno que ele é um ser multidimensional; 4.º) saber é conhecer o lugar habitado pelo homem, as suas necessidades de sustentabilidade, de invenções, de tecnologia e os problemas sociais e econômicos; 5.º) saber da urgência de enfrentar as incertezas; 6.º) ensinar a compreensão para a interação humana; 7.º) é o saber da ética humana (MORIN, 2011).

O problema-chave para o autor é o erro, é a ilusão, pois, quando se retoma o passado, vê-se que ele contém erros e ilusões sobre o mundo e a realidade. O conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução, “**é uma aventura para qual a educação deve fornecer o apoio indispensável**”; a educação tem como função “armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2011, p. 29-31, grifo nosso).

Em direção aos desafios que a educação deve propor estão as “situações-problema” de Philippe Meireu (1998), criador da expressão e motivador das reformas pedagógicas realizadas na França nos anos de 1990. O autor é partidário das ideias de Jean-Jacques Rousseau, de Pestalozzi e de Freinet e praticante dos princípios da Nova Educação. A forma como se estrutura o Enem – em competências e em habilidades – permite ao participante perceber o mundo ao seu redor por meio de situações-problema, provoca-o a agir, mesmo que em pensamento (BRASIL, 2002). Será que, de fato, permite agir? O que significa agir diante de situações-problema? O agir fica reduzido ao imediato, ao saber-fazer e não está relacionado à reflexão; não há o caráter formador. O agir está para resolver situações-problema na comunidade, em relação ao desemprego, aos problemas ambientais, sociais, educacionais etc.

Mediante essas exposições, é possível dizer o porquê de o Enem avaliar a competência leitora: porque vai ao encontro de estratégias do ponto de vista da organização do trabalho e do sistema capitalista atual. A competência é a base para as estratégias, que são as preocupações com as formas de pensar voltadas ao controle, com as formas de compreender e de interpretar ou, ainda, o controle do discurso. Em suma, uma avaliação para o treinamento de habilidades e do pensamento conformista.

No material *ENEM – fundamentação teórico-metodológica*, Macedo (2005a, p. 17) explica a importância do uso atual dos termos **competências** e **habilidades** e apresenta algumas razões que permitem a reflexão pedagógica. Para falar desses termos,

ele, primeiramente, discute sobre a solução de problemas para enfatizar que, até bem pouco tempo, o ensino se centrava em conceitos, o que estava atrelado ao conhecimento.

O autor prossegue dizendo que, ao dar aula, o professor exercia um papel intelectual interessante, mas que nem todos os alunos conseguiam aprender e, muito menos, eram estimulados a pensar. No entanto, com as mudanças tecnológicas, sociais e culturais, essa visão tende a mudar. Por isso, esse “tipo de aula” não perde seu espaço, mas “é necessário também o domínio de um conteúdo chamado de ‘procedimental’, ou seja, da ordem do ‘saber como fazer’”. A questão é saber o que fazer com as informações já processadas pelos computadores; é preciso saber interpretar “na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber” (MACEDO, 2005a, p. 17).

Por essa perspectiva das competências, o “aprender a aprender” precisa ser desenvolvido pelas diversas situações às quais os sujeitos são submetidos, tais como a escrita de um texto no computador, uma vez que o processador de textos pode ajudá-los em diversas situações; no entanto, antes que o indivíduo conheça todas as funções dos programas disponíveis, a versão muda. É preciso, portanto, “descobrir” essa nova versão e seus recursos novamente. Como produto da indústria cultural, a tecnologia muda sua “embalagem”, mas os conteúdos são idênticos; isso promove o que Marcuse (1999, p. 85) chama de “conjunto de valores de verdade”, que diz respeito à “verdade tecnológica” que desenvolve comportamentos que ratificam condutas coniventes com a ordem vigente, guiam os pensamentos e as ações, ou seja, a instrumentalização dita os fins e os padrões preestabelecidos, afetando os valores de “verdade críticos, nascidos num movimento social de oposição”, os quais têm sua importância modificada quando são vinculados ao controle e à competitividade. Podemos dizer que é uma forma de controle que requer habilidades para cumprir determinadas tarefas que tratam de contextos cotidianos e que, portanto, enfraquecem o pensamento crítico.

De acordo com Macedo (2005a, p. 17), “hoje, competências e habilidades que as expressam são mais fundamentais do que a excelência na realização de algo sempre superado ou atualizado por uma nova versão ou por nova necessidade ou problema”. Dessa forma, para o professor, resta o desafio de fazer com que o aluno tenha acesso a procedimentos, a valores, a normas e a atitudes. O autor faz uma analogia da educação fundamental com um jogo de percurso em que a criança movimenta a peça seguindo regras, enfrentando e superando os desafios encontrados.

Por analogia, podemos pensar a educação fundamental, hoje, como um jogo de percurso em que a todas as crianças foi atribuído o direito de o fazerem. Algumas farão o percurso, isto é, cursarão as oito séries de modo fácil, rápido e sem muitos problemas. Outras experimentarão muitas idas e vindas, e os dados, ou seja, as contingências para a realização do percurso, às vezes ajudarão muito, às vezes ajudarão pouco, além disso, as tomadas de decisão, as estratégias, as táticas, as regras, etc. No contexto desse jogo, sofrerão toda a sorte de variação ou manipulação, algumas vezes, a favor do jogo, outras vezes, contra (MACEDO, 2005a, p. 14).

Ou seja, a educação deve ensinar a driblar os desafios da vida, embora se diga que o percurso é para todos, assim como cita Macedo (2005a, p. 14): “[...] a todas as crianças foi atribuído o direito de o fazerem [...]”, sem expor o porquê de muitos terem seu percurso conturbado. Nesse sentido, enfatiza-se o saber de estratégias, o qual se torna crucial.

A avaliação apresenta, por meio das competências, estratégias para que o leitor seja eficiente; assim, embora a avaliação tenha os seus cinco eixos ou as suas competências gerais, a competência leitora é destacada como arquivcompetência, porque permeia toda a prova, bem como envolve as diferentes áreas de conhecimento e todos os eixos. Dessa forma, é considerada a competência principal.

O ENEM assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude, seja na prova de múltipla escolha, seja na produção do texto escrito. A leitura resume no ENEM os pressupostos da área Linguagens e Códigos (MURRIE, 2005, p. 59).

A arquivcompetência, ou seja, a competência leitora, ao perpassar os cinco eixos, avalia se o participante é capaz de ler e de interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos etc.) e enunciados. Por esses aspectos, a leitura requer do leitor a competência para **reconhecer, selecionar, organizar, relacionar** informações e interpretar dados disponíveis em um texto, ou seja, requer um indivíduo que seja capaz de agir, de usar a dimensão procedimental da competência – capacidades já previstas por Perrenoud (1999). De forma geral, o que se espera do aluno na avaliação é a tomada de decisão.

Esse aspecto da avaliação remete à discussão de Horkheimer no texto *Meios e fins*, (2002, p. 9, grifos nosso) no qual ele explica que a razão para o “homem médio”

**está ligada à utilidade**; além disso, para ele, **as forças racionais são possíveis pela “faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento”**. Trata-se, portanto, da razão subjetiva que se relaciona com os fins.

De acordo com Horkheimer (2002, p. 15), o princípio de ajustamento à realidade é dado como certo. Para melhor apresentar o seu argumento, exemplifica com a maneira pela qual o juiz indaga o acusado em um tribunal de trânsito. Quando o juiz pergunta “Fez tudo que estava ao seu alcance para proteger a própria vida e propriedade suas e as de outras pessoas, e para obedecer a lei?”, o questionamento se restringe aos valores que devem ser respeitados, à adequação do comportamento aos padrões reconhecidos, na superficialidade dos fatos.

Em relação à competência leitora, o indivíduo precisa ser o **“leitor do mundo”**; deve ser capaz de resolver situações-problema interdisciplinares das ciências, das artes e da filosofia, ou seja, há relação com o mundo em que se vive. Esse “leitor do mundo” deve saber ler todas as formas de linguagens possíveis, tais como: dados, gráficos, figuras, textos de diferentes gêneros, algoritmos, desenhos etc. As situações-problema devem levar o participante a um **“conflito cognitivo”** para que ele possa agir utilizando conhecimentos construídos anteriormente, reorganizando-os para encarar o desafio da situação proposta pela literatura (BRASIL, 2000, 2001).

Essa situação-problema é desenvolvida pelos elaboradores de questões que levam em conta as possibilidades de interpretação e organizam as alternativas para que o participante possa “[...] **ler (perceber) o mundo que o cerca, simbolicamente representado pelas situações-problema; interpretá-lo (decodificando-o, atribuindo-lhe sentido) e sentindo-se “provocado”, agir, ainda que em pensamento (atribui valores, julga, escolhe, decide, entre outras operações mentais)**” (BRASIL, 2002, p. 32, grifo nosso).

Quando o que está em primeiro plano é a resolução de situações-problema, o agir mediante uma “provocação”, a leitura se esfacela e se torna a competência de Dominar linguagem (DL), ou seja, o “leitor do mundo” é o que identifica, seleciona e reconhece.

Dominar linguagens, como o próprio verbo **dominar** determina, refere-se à ação que o sujeito precisa ter sobre a linguagem; não se trata da **apropriação do conteúdo** da linguagem. Nesse sentido, o domínio é relativo ao reconhecimento dos gêneros textuais usados no cotidiano ou da identificação das diversas formas de linguagem ou da

utilização da internet, das redes sociais, eliminando o momento que seria de diferenciação entre a forma e o conteúdo que é uma possibilidade de apropriação e de experiência.

A própria linguagem se esvai com o esfacelamento da formação cultural; para além da significação textual, a imagética e a sonoridade – partes fundamentais e coladas ao texto – foram dele descoladas e fragmentadas por uma racionalidade unilateral (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Há a crítica de que o conhecimento se torna enciclopédico e inútil; o “**leitor do mundo**” prima a resolução de situações-problema relacionadas à sua realidade, devendo, por isso, dominar as linguagens de diversos gêneros. O foco está no reconhecimento das formas, nas técnicas presentes para a formulação dos vários textos, em seus objetivos para o uso social; no entanto, o conhecimento – que foi – dos clássicos, elementares para a constituição do indivíduo, já que traziam o conteúdo universal da ficção e da fantasia, desfaz-se.

Contrariando nossa análise, Murrie (2005, p. 59, grifo nosso) diz que é possível comprovar que o uso social imediato está acima do conhecimento:

[...] O Enem é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados. Para que se possa avaliar o desempenho dos alunos nas múltiplas linguagens e códigos, não basta pensar apenas em respostas específicas a determinados testes. As linguagens e códigos são os princípios do Enem: **‘Ontem o texto era escolar. Hoje o texto é a própria sociedade’**.

É certo que o uso social tem sua importância; defendemos, porém, o conhecimento como base, como sustentação e não o contrário. A arquivcompetência – a competência leitora – reduz-se à identificação, ao reconhecimento e à seleção.

No documento **Matriz de referência Enem**, está claro que a leitura na avaliação é considerada essencial na matriz de referência (BRASIL, s.d.g). É considerada arquivcompetência; sem o seu desenvolvimento pleno, as outras habilidades seriam reduzidas ou interrompidas. Para Murrie (2005, p. 59), “pela primeira vez, em situação de avaliação institucional, assume-se o papel essencial da leitura como pré-requisito básico”.

A proposta do exame é ultrapassar os limites da decifração linguística, ou seja, o aluno deve ser capaz de ler e de interpretar textos com diversas linguagens verbais e visuais, bem como os enunciados. Para Murrie (2005, p. 59), o estudante estará

identificando e selecionando informações centrais e periféricas; inferindo informações, temas, assuntos, contextos; justificando a adequação da interpretação; compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

Esse ultrapassar a decifração linguística – papel essencial da leitura na avaliação – apresenta seus limites ao desconsiderar o conteúdo veiculado no texto da questão e a presença da resposta, muitas vezes, no próprio enunciado, exigindo do leitor apenas o reconhecimento do texto, ou seja, a busca por informações explícitas. Nesse sentido, qual é a relação entre sujeito e objeto quando o que se pretende é o “dominar a linguagem” como um fim em si mesmo?

A linguística, como afirma Marcuse (1973, p. 163), vem com o propósito de livrar o pensamento e a palavra de “fantasmas”, portanto, da metafísica, corrigindo o comportamento anormal, tanto do pensamento quanto da palavra, retirando as ilusões, as extravagâncias, as obscuridades. Sem a necessidade de o leitor compreender a mensagem do texto, cujo conteúdo é sempre semelhante, a própria linguagem é limitada. O esforço, fundamental para o conhecimento, aparta-se do sujeito para se fixar no objeto que se deixa, facilmente, ser pseudoconhecido, dando a impressão de que há interação entre o leitor e o texto.

O objeto, visto dessa forma, torna-se simulacro, dando a quem quer conhecê-lo a impressão de que participam dele e por ele se fazem mais elevados. A avaliação que requer competências afasta o conhecimento e deixa evidente o anseio pelo imediato, por indivíduos que, ao atenderem às competências e às habilidades, tornam-se “ganhadores de pontos” que os fazem merecedores de ingressar na universidade ou, ainda, adota “[...] ares de informados, de estar a par de tudo”. Na verdade, exige-se o mínimo do indivíduo, o saber-fazer, para que obtenha a euforia do “narcisismo coletivo” (ADORNO, 2005, p. 15).

A experiência e o conceito se tornam **vivência** e clichês. A experiência que permite a tradição no indivíduo e, portanto, a “continuidade da consciência” é substituída pela informação pontual, pela desconexão, pela efemeridade. Não há o tempo e a memória; mas, o ficar extasiado com a multifuncionalidade ou, ainda, as múltiplas ocupações anunciadas por Adorno (2005, p. 15).

O conceito vira “clichê já pronto”; é reduzido a mero “é isso aí”. Mais uma vez, retira-se da humanidade o conhecimento. A tradição, a história, o conceito, ou seja, aquilo que representa a experiência se esvai. Então, para fazer uma análise crítica, há que se agarrar às fendas deixadas e buscar a possibilidade de emancipação na autorreflexão crítica (ADORNO, 2005, p. 15).

A linguagem é mais um instrumento da irracionalidade; tornou-se automática, sem significado próprio, considerada uma máquina (HORKHEIMER, 2002). Para ter sentido, deve assemelhar-se a uma operação e tornar-se sem sentido, ou seja, as palavras não precisam estar evidentes para calcular probabilidades. É utilizada para orientação das massas, por isso, na era do relativismo, o medo de que ela possa conter vestígios mitológicos a transforma em um novo caráter mitológico. Funcionalizada, a diferença entre pensamento e ação é anulada. O pensamento se torna um ato;

[...] todo o pensamento neopositivista [...] reside justamente nessa ‘economia intelectual’. Complicadas operações lógicas são levadas a efeito sem real desempenho de todos os atos intelectuais em que estão baseados os símbolos matemáticos e lógicos. Tal mecanização é na verdade essencial à expansão da indústria; mas se isso se torna a marca característica das mentalidades, se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida (HORKHEIMER, 2002, p. 27).

Se a mecanização se torna a marca das mentalidades, se a linguagem afasta o conceito do objeto, então, também o “conhecimento” se volta a uma atitude prática, a uma forma de ordem social e a uma forma de poder que, aliado à indústria cultural, compromete a formação cultural por meio de mecanismos adaptativos e instrumentais. A cultura é massificada; perde o seu princípio emancipador e fortalecedor de uma civilização. A indústria cultural administra o comportamento social; a ela são incorporados os elementos da diversão e do lucro; assim, os sentidos dos homens são domados a um fim único: “ocupar os sentidos do homem da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123). Tudo segue a forma da razão instrumentalizada, inclusive a leitura.

Atividades culturais que demandam esforço para as competências nem sempre são as mais recomendadas. A própria leitura deve proporcionar prazer e abordar assuntos úteis para uma aplicabilidade imediata. De certa forma, os leitores precisam ser

cativados para serem consumidores de livros. Nesse sentido, os suportes são diversos, assim como os gêneros textuais.

Muitos são os estímulos. Com o foco na técnica que traz sempre a repetição, não há distinção entre o detalhe e o todo da leitura e dos conceitos, o qual vai perdendo-se; dessa forma, torna-se difícil romper com a realidade; o indivíduo, então, adapta-se e mantém íntimo aquilo que é sempre igual. Os diversos gêneros textuais substituem o conteúdo. Assim, conceitos que eram inerentes à razão em sua origem – por exemplo, a justiça, a igualdade, a felicidade e a tolerância – perdem suas raízes intelectuais (HORKHEIMER, 2002).

Enquanto a atenção está voltada ao imediato, a linguagem é utilizada como forma de racionalização; os termos não são modificados, mas sofrem alteração de sentido, como “sociedade livre”, que deve ser determinada de modo que sua definição se afaste de ideias como “liberdades econômica, política e intelectual [...]”. Marcuse (1973, p. 25) explica que elas são “demasiado significativas” para serem contidas nas formas tradicionais, assim, novas concepções de definições são imprescindíveis para a sociedade vigente. Então,

[...] liberdade econômica significaria liberdade de economia – de ser controlado pelas forças e relações econômicas; liberdade de luta cotidiana pela existência, de ganhar a vida. Liberdade política significaria a libertação do indivíduo da política sobre a qual ele não tem controle eficaz algum. Do mesmo modo, liberdade intelectual significaria a restauração do pensamento individual, ora absorvido pela comunicação e doutrinação em massa, abolição da ‘opinião pública’ juntamente com os seus forjadores (MARCUSE, 1973, p. 25).

As formas da razão instrumental que configuram a linguagem no capitalismo tardio prevalecem; um exemplo está no que se tornou o ato de ler no Enem, objeto de estudo desta pesquisa. O participante precisa ter a competência leitora, a qual, no contexto da prova, não significa compreender o todo que o texto apresenta, tampouco perceber que o sentido da palavra se transforma mediante a forma como é apresentada; em muitas questões, basta o leitor identificar informações explícitas; inferir temas; compreender “os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema”; analisar os elementos que compõe o texto, no que se refere à organização (MURRIE, 2005, p. 59). Ou seja, o candidato não precisa compreender o sentido da palavra e o do texto; o foco está na organização e na

identificação, etapas iniciais importantes do processo de leitura, mas não suficientes para um leitor consciente, que deve entender a relação entre a forma do texto e o conteúdo expresso, bem como perceber uma linguagem envolvida pela comunicação que indica o que se deve ler.

Essas características que a leitura assume podem ser explicadas pelas funções que pertencem à palavra, como o som, a imagem e a própria palavra; agora, não coincidem na linguagem, ou seja, “[...] com a nítida separação da ciência e da poesia, a divisão do trabalho já efetuada [...] estende-se à linguagem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 31). Como signo, a linguagem conforma-se, acata, sem resistência, ao cálculo; como uma imagem, a linguagem aceita a ser cópia.

[...] Pela linguagem que fala, ele próprio [o cliente] dá sua contribuição ao caráter publicitário da cultura. Pois quanto mais completamente a linguagem se absorve na comunicação, quanto mais as palavras se convertem de veículos substanciais do significado em signos destituídos de qualidade, quanto maior a pureza e a transparência com que transmitem o que se quer dizer, mais impenetráveis elas se tornam. A desmitologização da linguagem, enquanto elemento do processo total de esclarecimento, é uma recaída na magia. Distintos e inseparáveis, a palavra e o conteúdo estavam associados um ao outro. Conceitos como melancolia, história e mesmo vida, eram reconhecidos na palavra que os destacava e conservava. Sua forma constituía-os e, ao mesmo tempo, refletia-os. A decisão de separar o texto literal como contingente e a correlação com o objeto como arbitrária acaba com a mistura supersticiosa da palavra e a da coisa. O que, numa sucessão determinada de letras, vai além da correlação com o evento é proscrito como obscuro e como verbalismo metafísico. Mas deste modo a palavra, que não deve significar mais nada e agora só pode designar, fica tão fixada na coisa que ela se torna uma fórmula petrificada. Isso afeta tanto a linguagem quanto o objeto. Ao invés de trazer o objeto à experiência, a palavra purificada serve para exibi-lo como instância de um aspecto abstrato, e tudo o mais, desligado da expressão (que não existe mais) pela busca compulsiva de uma impiedosa clareza, se atrofia também na realidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 153-154).

Os mecanismos sociais consomem a linguagem e, com a expressão que um dia lhe pertenceu, agora ela segue as direções dominantes do pensamento. Os textos literários são submetidos a uma “previsão automática” meticulosa pelo seu produtor, editor ou redator. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), tornar as suas funções supérfluas seria a ambição do sistema educacional, pois a depreciação do pensamento teórico organiza o percurso para a alienação política. De acordo com os autores, mesmo

as pessoas que ainda não se renderam ao pensamento dominante e alienador são privadas das possibilidades de oposição devido aos mecanismos de censura.

Evitam-se o pensamento próprio do espectador e o esforço pessoal; atrofiam-se a imaginação, a espontaneidade e a atividade intelectual do indivíduo. O processo do pensamento é alterado para o modo automático e autônomo não pelo conhecimento, mas pelo esclarecimento, que coloca de lado o pensar sobre o pensamento, o qual se converte em coisa, em instrumento pelo procedimento. A separação das funções da própria linguagem exprime a dominação do homem pelo homem; nesse sentido, as formas de pensamento se aproximam da linguagem científica e põem fim à metafísica, conseqüentemente, esvaziam-se as ideias e, com isso, a possibilidade de expressão e de autorreflexão crítica.

[...] a ênfase metafísica, a sanção através de idéias e normas, nada mais era senão a hipostasiação da dureza e da exclusividade que os conceitos tinham que assumir onde quer que a linguagem reunisse a comunidade dos dominantes para o exercício do comando (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

O reconhecimento do poder da linguagem ganha espaço à medida que ela se fortalece como mecanismo de dominação. Assim, para os autores, o esclarecimento não se apropria apenas dos signos, mas dos “conceitos universais”, que, no seu movimento, traziam a pureza ao que era dito, ou seja, às relações de poder; havia, portanto, uma consciência. Ao passo que há a abertura para a imparcialidade da linguagem científica, as ideias ou, ainda, o conteúdo se separa da linguagem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34-35).

No entanto, a possibilidade do conhecimento não está somente em ser mera transmissão de conteúdos, “[...] cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira [...]” (ADORNO, 1995a, p. 141). A possibilidade está relacionada ao deixar em evidência, em primeiro momento, o que destituiu o conhecimento, bem como a leitura de seus princípios emancipadores. Adorno (1995a, p. 183), em *Educação e emancipação*, afirma que é

mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num ‘mundo feliz’ [...].

Para tanto, Adorno utiliza a “crítica imanente” como forma de elevar a verdade a fim de tornar evidente a estrutura da sociedade burguesa por meio das próprias palavras dos textos que usavam, realizando a crítica da linguagem *Sprachkritik*, mais que *Ideologiekritik*, interpretação mais crítica da teoria (BUCK-MORSS, 1981, p. 147).

Despertar a consciência desse “leitor de mundo” está em trazer o conteúdo que está envolvido na técnica, ou seja, qual é a relação desse conteúdo com o conhecimento? Quais são as formas, ou seja, a técnica que envolve esse conteúdo? O que é necessário da técnica no desvelamento do conteúdo?

Para Adorno e Horkheimer, a restituição do compromisso ético que o conhecimento deve ter diante das verdadeiras necessidades da humanidade depende de uma reflexão crítica sobre seus próprios princípios lógicos. Nas palavras dos autores, a emancipação do conhecimento em face da paranóia está vinculada à capacidade de ‘elaborar intelectualmente o fracasso da pretensão absoluta’, em vez de insistir na ‘pretensão que levou seu juízo ao fracasso’, p. 181 de *Dialética do esclarecimento*. O antídoto contra a soberania ilusória do sujeito cognoscente, que se contenta com o acúmulo de fatos e dados sem se propor a transcendência crítica e conceitual que poderia permitir uma apreensão autêntica da realidade, consiste em ‘mirar além do objeto’, de tal modo que, por meio de certa distância diante da realidade empírica, a realidade *stricto sensu* possa ser refletida. Contrastando com a arrogância paranóica, o pensamento crítico é independente e autônomo perante a identidade matemática estabelecida entre o mundo sensível e o mundo inteligível, e justamente por isso consegue estabelecer uma objetividade plena do conteúdo e validade para os homens (BUENO, 2009, p. 42, grifos do autor).

Bueno (2009, p. 42), portanto, ressalta a tensão entre o sujeito cognoscente e o objeto. Nessa relação, o sujeito incorpora e enfrenta o objeto para que, pelas mediações, o conhecimento possa enriquecer-se. Apesar disso, ao voltarmos o olhar para a concepção de leitor competente, percebemos que se trata de uma ideia de desenvolver estratégias que o levem a ser eficiente para saber agir ao se deparar com uma situação-problema que parte de uma realidade familiar, como apregoado por documentos mencionados anteriormente, ou seja, uma forma que não admite uma “certa distância diante da realidade empírica” e que, por isso, não permite a reflexão, ou seja, a experiência está impedida.

Isso posto, por que o Enem responde a um projeto social delimitado pelos organismos internacionais e pelas políticas nacionais que têm em comum a formação do indivíduo voltada para competências e habilidades exigidas para o século XXI? Para

compreender esse projeto social, recorreremos, em nossa terceira seção, à categoria ‘experiência’ da perspectiva da teoria crítica da sociedade.

### 3 EXPERIÊNCIA: CONCEITO PARA COMPREENDER A COMPETÊNCIA LEITORA EXIGIDA PELO ENEM

A categoria experiência da perspectiva da teoria crítica da sociedade conduz a análise acerca do Enem, bem como, mais especificamente, do nosso objeto de análise – a competência leitora. Para responder à questão motivadora desta pesquisa – **que formação fundamenta a competência leitora do Enem?** –, precisamos, primeiramente, compreender a sociedade.

O que é experiência? A expressão foi cunhada por Theodor Adorno (1995a, p.23) para designar as ações e as reações de uma forma social concreta de sujeito histórico; é uma expressão que precisa “[...] ser apreendida fora do espectro do experimento das ciências naturais”. Refere-se ao termo alemão *Erfahrung*, que representa a reflexão, o conhecimento, a memória; termo contrário a *Erlebnis*, cujo conceito está relacionado ao imediato. Para Ramos-de-Oliveira (1998, p. 31-32), o primeiro termo significa a vida em “extensão e profundidade” e o segundo diz respeito à “vida como reflexo”, ou seja, um significa experiência e o outro, vivência.

*Erfahrung* permite a reconstrução do sentido emancipatório da formação cultural; diz respeito a um processo autorreflexivo. Conforme Galuch e Palangana (2008) pode ser entendida como atividade teórico-prática, decorrente da relação sujeito-objeto. Nessa relação, o indivíduo se constitui como tal: a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade.

Para a compreensão da sociedade, muitos elementos são importantes. Neste trabalho, o nosso objetivo é compreendê-los nas relações entre si para que seja possível perceber a contradição na história e o porquê da crise na formação. Dessa maneira, conseguimos iluminar conceitos que se opõem e possibilitar a experiência ao identificar as formas racionalizadas do pensamento contemporâneo ligadas à pseudoformação, isto é, a uma formação que, apesar de ser completa, é falsa, uma vez que não permite a compreensão dos objetos na sua relação com a própria sociedade.

O termo pseudoformação ou também semiformação traduzem a palavra alemã *Halbbildung*. Nesta pesquisa, optamos por utilizar ‘pseudoformação’, pois compreendemos que a formação não pode ser considerada pela metade, como indica a palavra ‘semiformação’, mas, sim, falsa; assim, o prefixo ‘pseudo’ faz mais sentido, pois consideramos falsa essa formação, já que está voltada à adaptação sem a reflexão do indivíduo em uma sociedade capitalista. O termo pseudoformação não faz perder a

universalidade da formação nem a deixa pela metade; ele reconceitua esse universo, pois, reduzido ao imediato, faz-se completo.

Neste capítulo, procuramos destacar a necessidade da tensão entre razão e irracionalidade; sociedade e indivíduo; progresso e barbárie; indústria cultural, tecnologia e trabalho, para que possamos exercitar o pensamento negativo no processo de contradição. A crítica à sociedade é a possibilidade para a experiência.

Entendemos que, nesses conceitos, imperam as condições que convertem a experiência em pseudoexperiência, ou seja, em experiência não verdadeira, portanto em vivência – condição que conduz à barbárie. No entanto, nessa mesma relação e na crítica desses elementos, podemos compreender a experiência voltada à contradição e à emancipação.

A experiência é a própria dialética negativa que só é possível se confrontarmos esses elementos, para sabermos no que se transformou ao atender a sociedade industrial desenvolvida. Ao mesmo tempo, possibilita a autorreflexão na contradição quando é possível evidenciar aquilo que gera tensão, repulsão, negação entre eles. Dessa forma, é possível negar as aparências. A formação do indivíduo e o conhecimento constituem o núcleo dessas tensões e contradições, porque são partes da práxis da dialética negativa, ou seja, diferentemente de uma práxis burguesa, buscam a não identidade. Como explica Buck-Morss (1981, p. 178), essa é a base do conhecimento, o que corrobora o termo dado, o qual caracteriza a dialética negativa, sendo ela o “antissistema”, aquela que “subverte a tradição” (ADORNO, 2009, p. 7-8).

Entendemos que, ao adjetivar a **experiência de formativa**, como Maar (1995) fez no prefácio de *Educação e Emancipação*, são tratados as experiências significativas do passado, a história do passado e o próprio tempo presente, significativo ao desenvolvimento humano. O termo que caracteriza a experiência – formativa – enfatiza a reflexão presente na experiência e a apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, portanto se constitui como núcleo da experiência, pois, mediante a apropriação não só do conhecimento, mas também da reflexão, há a possibilidade de emancipação. Como explica Maar (1995, p. 12),

O núcleo desta experiência reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas.

A relação do sujeito com o objeto requer uma relação com toda a história; constitui-se como experiência quando envolve a incorporação do conhecimento e o pensamento mediado pela reflexão (ADORNO, 2012). A experiência, pois, possibilita romper com o antigo e com o natural, negar o que está aparente, desvelando o que há de social; na perspectiva da teoria crítica, é a própria dialética negativa – a consciência da não identidade. Em relação à dialética negativa, Adorno (2009, p. 13) afirma o seguinte: “[...] contradição é não-identidade sob o encanto da lei que também afeta o não-idêntico”. Assim, a consciência impõe unidade naquilo que aparece como divergente; assim, avalia o que não lhe é idêntico dentro dessa unidade. A identidade e a contradição, nesse movimento, fundem-se. A contradição total é a não verdade da identificação total.

Para Adorno (2009), aquilo que aparece como diferente, ou seja, que não é igual, que é distinto, confunde-se com o divergente, isto é, com aquilo que se afasta, que destoa, que é desarmônico. Então, o diferente aparece como aquilo que se opõe, o divergente; mas, na verdade, quando há consciência pela dialética negativa, o indivíduo impõe unidade, ou seja, compreende pelo objeto que nem tudo que aparece como diferente são coisas contraditórias. Com essa unidade, o indivíduo percebe a identidade e a contradição como algo único; com base nessa totalidade, busca compreender como a não verdade se manifesta nessa identificação total do objeto.

Em seu livro *Dialética negativa*, Adorno (2009, p. 7) diz, no Prefácio, que “A formulação dialética negativa é um atentado contra a tradição [...]. [...] A intenção deste livro é liberar a dialética de sua natureza afirmativa, sem perder minimamente a precisão [...]”. Ele tornou a negatividade uma característica de seu pensamento; certamente acreditava que Hegel estava errado: a razão e a realidade não coincidem.

Porém, em Hegel, há uma relação indissociável entre negatividade e totalidade – e isso significa dizer também entre negatividade e sistema –, ao passo que, para Adorno, é nessa indissociabilidade que se encontra o ponto cego da dialética hegeliana. Para Adorno, nessa indissociabilidade, a negação se coloca, ao fim e ao cabo, para a afirmação do todo, o que para ele significa uma relação acrítica, afirmativa e, no limite, apologética para com a realidade social (REPA, 2011, p. 273-274).

Para Repa (2011), o uso da negatividade, em Adorno, está na crítica às falsas identificações. Na dialética negativa, a não identidade é elemento decisivo tanto para o

objeto em relação a ele mesmo quanto a não identidade do objeto com o sujeito cognoscente. Essa forma da não identidade encontrou a expressão no termo “verdade não intencional”; para Adorno, a não identidade era o lugar da verdade (BUCK-MORSS, 1981, p. 168). A não identidade foi transformada na base do conhecimento na relação sujeito e objeto, ou seja, é o conceito de experiência.

Assim, a experiência é dialética e deve ser apreendida pelo processo de mediação e por meio de seu conteúdo da verdade. Em relação ao conteúdo da verdade da experiência, Adorno (1995a, p. 24) deixa perceber que há dois momentos: o momento materialista da experiência, que diz respeito ao contato com o objeto e que possibilita romper com as limitações autoestabelecidas pelo curso do desenvolvimento da teoria – dimensão teórica. Nessa condição, o pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível; equivale, por exemplo, ao fato de ouvir uma canção, atentando-se somente aos seus conceitos, os quais não representam totalmente a realidade, ou seja, sem estabelecer relações com a realidade representada.

O outro momento é o histórico: momento da experiência em que é possível “tornar-se experiente”, isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo a relevância tanto dos resultados como do próprio processo. Refere-se à apropriação dos conhecimentos veiculados pela linguagem, pelas imagens e pelos objetos e apropriados na e por meio da convivência social, os quais formam as diferentes capacidades do ser humano, como a criatividade, o pensamento, a espontaneidade etc.

Sobre os dois momentos – o materialista e o histórico –, há que se dizer que o primeiro promove a sensibilidade estética do objeto por meio dele mesmo, mas recuperando a memória desse concreto sensível; já o segundo busca as capacidades humanas desenvolvidas, utilizando a linguagem, os objetos e as imagens. São esses dois momentos – conteúdos da verdade – que possibilitam a não verdade da identificação total.

Os objetos, as imagens e a linguagem, assim como a arte e a filosofia burguesa devem ser decifradas para além de uma falsa consciência a fim de buscar o conteúdo da verdade. “[...] A ideologia foi exposta ao demonstrar o caráter histórico das premissas que foram aceitas como ‘segunda natureza’ [...]”. O conteúdo da verdade do pensamento burguês é autorrevelador na não identidade, na relação entre a intenção psicológica e a sua objetivação concreta. Por isso, a verdade está na direção oposta, ou

seja, nas rupturas de sua lógica, nas lacunas de sua unidade sistemática (BUCK-MORSS, 1981, p. 174).

O princípio da verdade não intencional foi uma contribuição específica de Adorno mediante a “desintegração” da filosofia. A verdade do pensamento burguês aparecia nas contradições de sua teoria. Para Adorno, explica Buck-Morss (1981, p. 174), as fraturas, as ambiguidades e as contradições são detalhes filosóficos sobre os quais ele voltou os seus esforços interpretativos. Para Adorno, o objeto contém a verdade e não o pensamento que buscava conhecê-la (BUCK-MOORS, 1981, p. 174). Talvez isso explique os dois momentos da verdade vistos anteriormente – o materialista e o histórico. A experiência na relação sujeito-objeto só ocorre por meio do processo formativo, da apreensão do objeto pelo sujeito por meio da não identidade.

Marcuse (2001, p. 10) mostra que a burguesia coloca o mundo do verdadeiro, do bom e do belo para além dos homens, seja em condições de escravidão, seja em condições de sua vida no comércio de mercadorias. Assim, o conteúdo da verdade, ou seja, os bens supremos do bom e do belo não estão no plano das necessidades humanas. No entanto, para os poucos homens que os têm, o belo e o bom, ou seja, o conteúdo da verdade ou ainda o luxo está vinculado ao merecimento, sem deixar transparecer que é sustentado pelo trabalho da maioria dos homens, aos quais esse luxo é vedado mediante barreiras sociais. Assim, essa ideia se sustenta na filosofia de Aristóteles, que define que o bom, o belo e o verdadeiro não são valores universais e obrigatórios que devem atingir o plano do necessário. Dessa forma, o conteúdo da verdade, o qual atende aos princípios da burguesia, deve ser revelado por meio da não verdade.

A alma é utilizada pelo conteúdo da verdade que pressupõe que não é a economia que decide a vida dos indivíduos. A alma é um elemento que preocupa os ideais burgueses, porque seria a única forma de, ainda, não ser absorvida no processo do trabalho social; ela permite aos homens o sentimento de sua existência, revela o que há de mais secreto e íntimo nos indivíduos, ou seja, o seu destino, a sua história (MARCUSE, 2001). Ela revela tudo o que não é mundo; nessa negatividade, ela “se torna a única ainda imaculada garantia dos ideais burgueses” (MARCUSE, 2001, p. 36).

É justamente por essa força, porém, que a alma se converte em uma verdade que atende à forma da ordem vigente; ela é utilizada para desculpar a miséria, o martírio e a servidão. Para tanto, se o corpo é doente, a sua alma é saudável; se o corpo é feio, a alma é bela; se o corpo sente fome, a sua alma não vive de pão, pois “o alimento espiritual é um substituto suficiente para a falta de pão” (MARCUSE, 2001, p. 36-37).

Pelas análises do Enem realizadas, mostraremos que esse discurso não é mais válido, porque os textos retratam que o corpo precisa ser belo; não há a opção de não o ser; o corpo doente precisa ser eficiente. Dessa forma, na regressão do pensamento ligado às condições objetivas, o leitor perde a própria possibilidade de pensar; conseqüentemente, prevalece o descrever, ou seja, os sentidos são domados.

Uma subordinação dos sentidos à dominação da alma; uma disciplina das massas insatisfeitas. Os sentidos são contidos à medida que são internalizados pela alma. Para Marcuse (2001, p. 47), a possibilidade está na superação do “ideal afirmativo”, quando é possível se deleitar sem a racionalização e libertar os sentidos da alma, o que significa a possibilidade de uma outra cultura.

Trata-se de experiência como conhecimento, advinda da atividade do sujeito com e sobre o objeto (GALUCH; PALANGANA, 2008). Dito de outra maneira, a experiência remete ao conhecimento e à ideia de uma formação verdadeira, ao processo pelo qual se estabelece a relação entre aquilo que é e aquilo que não é – movimento dialético. O dinamismo desse processo está na recusa do existente pela via da contradição e da resistência (ADORNO, 1995a).

A experiência é um exercício do pensamento; é o esforço de retomar os desdobramentos históricos para que a contradição seja compreendida; é o esforço da negação; é o esforço de se pensar o vir a ser. Diz respeito à consciência, mas à consciência que remete à consciência histórica e, portanto, à voz da humanidade.

A experiência requer o exercício de ultrapassar o senso comum, ou seja, além do cotidiano, implica trazer as formas complexas da reflexão sobre a relação entre sujeito e objeto, permitindo a análise da contradição e da tensão, de modo a relacionar forma e conteúdo, bem como trazer os momentos de diferenciação que estão enredados nesses elementos, utilizando a técnica como meio para o trabalho consciente. A verdadeira experiência está na disposição de o indivíduo recusar a identificação e o ‘*status quo*’, entendendo a dependência e as condições determinantes a que está exposto.

Perceber a constelação no objeto, desembaraçando pouco a pouco o “[...] que ele porta em si como algo que veio a ser [...]” para entender a história que o preenche, assim como a relação com os outros objetos. Dessa forma, será possível liberar a história incutida no objeto para entender, pelo “saber histórico conjuntural”, que o que se tornou não é o que era em sua origem, mas que, ao transformar o saber do sujeito pela apropriação e pelo conhecimento de algo já sabido nesse objeto, torna-se visível o vir a ser (ADORNO, 2009, p. 142).

Segundo Buck-Morss (1981), é possível apreender alguns princípios que orientam a construção de constelações no método de construção do conhecimento em Adorno. O autor define como conceitual analítico em que, no processo dialético, isola os elementos e os medeia por meio de conceitos críticos; dessa forma, os elementos fenomênicos são vistos como linguagens em códigos, como índices de verdade socio-histórica, que contêm sua estrutura social e psicológica e requerem a interpretação filosófica para que a sua forma possa ser decifrada em um texto legível. Assim, os objetos dados se tornam visíveis e são traduzidos nos termos de um processo social invisível.

Já o outro momento seria o representacional em que o processo dialético se junta aos elementos a fim de tornar visível a realidade social. Dessa maneira, ocorre o contrário, já que os elementos incidem em uma “figura”, que pode ser visualizada. Esse processo constitui a construção de constelações, as quais tornam o objeto visível, articulando-o à realidade social, libertando-o da sua rígida identidade e possibilitando o não idêntico.

O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (ADORNO, 2009, p. 142)

O método de constelações possibilita ao sujeito a experiência do objeto no processo do conhecimento, assim, a experiência adquire centralidade. Negar possibilita exercitar a experiência, quando, compreendendo as contradições e o diferenciado, o indivíduo se opõe e resiste.

Em Adorno, refletir sobre essa resistência é pensar na desbarbarização, ou seja, na necessidade de devolver ao sujeito as possibilidades de desenvolvimento da subjetividade, condição necessária para a desbarbarização, o que, para Adorno, em *A educação contra a barbárie* (1995a), é a questão mais urgente.

Por tais razões, compreender a importância da experiência é buscar mais do que contribuições para a formação emancipatória, para a *Bildung*, ou seja, a formação que se contrapõe a uma *Halbildung*, em que prevalece a adaptação ao conformismo, a qual, inclusive, pode ser chamada também de pseudoformação.

A desbarbarização não significa coesão social, a qual tanto é reverenciada nos documentos dos organismos internacionais e nacionais; não diz respeito à tolerância, à solidariedade nem à paz. O desbarbarizar não significa tornar o indivíduo empregável e útil para fins de consumo e de lucro; não significa torná-lo usuário das redes sociais; não significa que ele saiba distinguir as diferentes linguagens; não significa que consiga exaltar as manifestações artísticas e culturais. Significa deixar evidente que essa forma de existir na sociedade não é a única possível; significa a compreensão que vai além da identificação; significa, primeiro, pensar a vida digna para todos e que, portanto, a dignidade está na forma como o conhecimento é colocado à disposição de todos e não na sua quantidade.

Crochík (2009, p. 17) explica que a barbárie se apresenta de diversas formas e que, mesmo com o domínio da sociedade sobre os indivíduos, isso não impediu de se considerar ações necessárias ao combate à violência. Ressaltamos, inclusive, as diversas formas de violência que se mantêm firmes sob o véu tecnológico e cultural.

Dessa forma, Adorno (2009, p. 23) afirma que “[...] a resistência seria a verdadeira medida da profundidade [...]”. Assim, entendemos que a experiência é condição para a resistência, para o desbarbarizar; é o elemento que sustenta a relação entre sujeito e objeto. Ela possibilita dissolver a rigidez do objeto, fazendo romper com a positivação, “[...] que só trabalha com duas categorias: o falso e o verdadeiro, portanto com o que é [...]” (GALUCH, 2004, p. 54).

Na obra *Em memória de Eichendorff*, Adorno (2012, p. 91) apresenta uma experiência que envolve historicidade – “unidade entre tradição e anseio pelo desconhecido” – para exemplificar que a “experiência própria a cada um” se torna a vivência do espírito modelado conforme os padrões da dominação da natureza e da produção material, quando há um rompimento da consciência histórica, isto é, quando há, de um lado, os “bens culturais ajustados para fins ideológicos” e, de outro, uma atualidade que “carece de memória”.

A experiência permite que o indivíduo tome consciência do seu processo de formação. Sem a formação e sem o conhecimento do indivíduo por via da não identidade em meio a essas tensões e a essas contradições, a práxis não seria possível, assim como o fortalecimento do indivíduo. Marcuse (2001, p. 21) afirma que o indivíduo, no início da época burguesa, apresenta-se como sujeito dessa práxis; esse sujeito, contudo, não se estabelece, porque a razão que trazia o germe dessa possibilidade cede lugar à irracionalidade a qual não deixa de ter uma racionalidade,

porém com fins contrários aos próprios sujeitos e favoráveis ao capital. É o que veremos a seguir.

### 3.1 Razão e irracionalidade

Procuramos, com a categoria razão e irracionalidade, identificar a origem do conhecimento que, na sociedade unidimensional, torna-se pseudoconhecimento; todavia, pela dialética negativa, abrem-se brechas para a reflexão crítica capaz de conduzir à formação com princípios emancipadores.

Pensar, dialeticamente, sobre razão e irracionalidade significa refletir sobre o porquê de a humanidade ter caminhado para a barbárie e incorrer nela novamente. Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do esclarecimento* (1985, p. 11), ao contemplarem essa questão, revelam que, no início da modernidade, a busca pela razão emergiu da vontade de emancipar o conhecimento dos credos religiosos e da especulação metafísica, ou seja, tinha o intuito de libertar o homem do mito e do medo. Essa promessa de libertação, porém, não se concretizou; no seu lugar, instauraram-se a falsa liberdade e a falsa consciência.

Marcuse (1999, p. 75) explica que o indivíduo foi convertido, pelos representantes da revolução burguesa, na “[...] unidade fundamental, bem como no fim da sociedade [...]”. Dessa forma, o indivíduo sustentava os valores contrários à sociedade vigente. Ele era considerado detentor de padrões e de valores essenciais para as vidas social e pessoal voltados ao desenvolvimento da consciência e das habilidades humanas. Esses padrões e valores eram a verdade da existência, tanto a individual quanto a social. O indivíduo do início da sociedade burguesa era capaz de refletir sobre essas verdades; era capaz de transformá-las em realidade, uma vez que tinha a liberdade de pensamento. A sociedade, por esses aspectos, estava a favor da liberdade, quando a permitia e rompia com aquilo que impedia a ação racional.

A razão, cujo princípio era o ideal de libertação, acabou por ser despojada do seu potencial crítico, tornando-se o seu contrário. Seu ofuscamento representou a perda do ideal revolucionário do iluminismo. Passou, gradativamente, de uma razão emancipatória para uma razão instrumental, na sociedade que, devido a sua forma de organização e de produção, tornou-se unidimensional.

Nessa sociedade, a razão assume uma função puramente instrumental (HORKHEIMER, 2002). O pensamento passa, então, a ser apresentado sob formas

mensuráveis, quantificáveis, posto a serviço do progresso social em vez de se colocar a serviço dos próprios homens. Eis uma das contradições entre razão e irracionalidade ou, dito de outra forma, a própria unidade, o princípio primeiro da razão – a libertação – em uma sociedade fundamentada no poder e na sociedade administrada não se efetiva porque seus fundamentos estão solidificados em uma falsa universalidade e, portanto, em uma falsa autonomia do indivíduo. A formação humana é subjugada à satisfação das necessidades naturais, o que leva à formalização da razão de modo que as ações do indivíduo se fundam na racionalidade instrumental.

A razão subjugada ao irracional e ao instrumental se volta à objetividade; com isso, a possibilidade de fortalecer a subjetividade por meio da reflexão se torna diminuta à condição “[...] que desqualifica, ou ainda, faz desacreditar o esforço das instituições da sociedade para atingir um ‘empreendimento conscientemente racional’” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 16). Nesse contexto, não é clara a dinâmica do poder, de forma que é necessário conhecer os mecanismos que submetem as pessoas, cotidianamente, a um processo de moldagem de sentidos em que a técnica é utilizada para a dominação ou ainda em que “[...] a racionalidade técnica [...] é a racionalidade da própria dominação [...]”, portanto, a irracionalidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Ao respondermos à questão desta pesquisa – **que formação fundamenta a competência leitora do Enem?** –, buscamos formas de tomar consciência e de iluminar os mecanismos que promovem a irracionalidade. Ao partirmos do pressuposto de que o Enem é uma das formas racionalizadas do pensamento, ou seja, uma forma de controle, entendemos que a dominação aparece na própria hierarquia promovida pela avaliação, a qual trata o conteúdo como algo frágil, sem utilidade; seria um “nivelamento por baixo”, como destacam Adorno e Horkheimer (1985, p. 159). O discurso está na formação de competências que capacitem o indivíduo a ser autônomo, a saber como proceder em situações de pressão, mas na condição irracional de mera adaptação.

É dever da educação resistir a essas imposições, entendendo que o esclarecimento, por si, não é capaz de superar a sociedade da exploração, mas, ao menos, chama a atenção para as relações em seu interior que impedem o potencial utópico. Por isso, instituímos o **conhecimento** como norte para a compreensão da razão e da irracionalidade. O conhecimento é o oposto das competências, porque, quando pensamos em formação humana, estas são insuficientes em relação àquele.

Para entender melhor como o conhecimento atende à irracionalidade e se torna, atualmente, competências, recorreremos à história para compreendermos que a (i)racionalidade que o caracteriza não lhe é intrínseca.

Temos a clareza de que o conceito de formação que se liberta do mito e se torna conhecimento nasce com a burguesia, com o Iluminismo e com o seu ideal de sociedade de seres livres e iguais; nesse ideal, o indivíduo é livre e fortalecido em sua própria consciência, assim, a formação, ainda que implícita, era condição necessária para uma sociedade autônoma: “[...] quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo [...]” (ADORNO, 2005, p. 4). Essa ênfase no singular para entender o todo e vice-versa nos faz pensar na constelação do objeto, de modo a visualizar que o particular pode revelar a totalidade social.

Ao considerar o ideal burguês de formação para a emancipação, podemos notar que a burguesa estava em condições, tanto econômica quanto política, mais desenvolvidas que o sistema feudal, porque estava mais consciente; assim, a formação cultural proveu a classe de conhecimento que a levou a desempenhar bem as suas atividades administrativas e econômicas. Isso proporcionou aos burgueses uma situação de vantagem em relação aos camponeses e às pessoas de pouca riqueza. Além disso, sem essa formação cultural, os burgueses – dificilmente – tornar-se-iam empresários, gerentes ou funcionários (ADORNO, 2005).

Então, a formação cultural, uma atividade racional sobre a civilização, era elemento crucial para a possibilidade de uma vida livre. Como escreve Galuch (2004, p. 41), ela “[...] era uma esperança para se efetivar a liberdade e autonomia dos homens, porque mostrava a falsidade da experiência cotidiana, no capitalismo [...]”, ou seja, permitia o olhar atento sobre a história e, portanto, levava à reflexão.

Para Bueno (2009, p. 38),

[...] originalmente a cultura apresenta uma estrutura dialética que torna possível tanto a aquisição de saberes e conhecimentos, que permitiriam a adaptação do ser humano à sociedade, quanto a aquisição de saberes e conhecimentos que possibilitariam a crítica à sociedade [...]

Nesses aspectos, o julgamento é o cerne do pensamento dialético negativo. É importante a adaptação à sociedade, mas por meio de conhecimentos que também permitam a crítica. Nesse sentido, o conhecimento tem a sua força no estudo de clássicos. A formação – o conhecimento – ocorre pelo esforço e por “pressupostos”; tal

pensamento se afasta da ideia de “pessoas dotadas de gênio e talento” (ADORNO, 2005, p. 13), na qual se falsifica a objetividade do objeto a ser conhecido.

Para Crochík (2009, p. 20),

O frankfurtiano não faz a defesa da formação clássica; não cabe reavê-la, mesmo porque as condições objetivas que lhe deram base já são outras; contudo, em uma perspectiva histórica, é importante pensar na alteração das formas que a cultura assume; mais do que isso, ele nos mostra que a formação clássica já era problemática: para que alguns pudessem tê-la, boa parte da população deveria se sacrificar pela reprodução social, por meio do trabalho sem sentido, ou pela absoluta pobreza. Não obstante, a formação clássica guardava a possibilidade de pensar além do existente, e, assim, serve como crítica à atual pseudoformação.

À medida que a formação para o trabalho sem sentido assume, cada vez mais, o lugar no processo de implantação do projeto civilizatório, o potencial do ideal Iluminista não se efetiva, pois esse mesmo conhecimento se torna vantagem na luta do homem contra o homem. Contraditoriamente, acaba produzindo a razão instrumental, a qual, por ser totalitária, constitui uma forma de organização social envolvida no que é quantificável, calculável, previsível, ou seja, uma sociedade administrada (MARCUSE, 1973).

A forma de uma avaliação em larga escala traz todas as características apontadas por Marcuse (1973). Ela solicita que sujeitos tenham formas padronizadas de comportamento mediante questões que primam pelo agir em desafios e em situações-problema. Os estudantes precisam estar aptos para enfrentar um mundo em contínuas mudanças.

Essa forma de conhecimento não é uma particularidade da avaliação aqui analisada; ela permeia a formação que se apropria da realidade para fins de controle da natureza; ela é uma das formas de enclausurar o homem, negando a proposta iluminista. Por esses aspectos, no lugar de a técnica servir de instrumento ao homem, instaura-se um instrumento de domínio que o sujeita ao próprio homem. Ocorre a reificação; as pessoas são transformadas em coisas; o conhecimento também é reificado; instaura-se, portanto, a crise na formação.

Trata-se de uma crise que não é foco apenas da pedagogia nem da abordagem sociológica; ela faz parte de uma realidade “extrapedagógica” (ADORNO, 2005, p. 2), ou seja, é preciso atenção ao contexto da crise na formação, aos problemas da formação, que, embora estejam na escola, não são da escola, mas do processo formativo, o qual

inclui a escola, mas não se limita a ela. Como vimos anteriormente com os documentos internacionais e nacionais, a educação está subordinada aos problemas da sociedade.

Voltando o olhar à crise da formação na constituição burguesa, Adorno (2005) explica que é uma crise generalizada e que prevalece a reificação. Para Bueno (2009), o homem, sob o crivo do capitalismo tardio, tem seus potenciais emancipadores neutralizados por meio das artes e da cultura, sob as rédeas da pseudoformação e da indústria cultural.

A cultura se converte em mercadoria e deixa de ser fundamental para a formação; ela é exterior ao indivíduo, portanto o instrumentaliza e não mais o forma. Essa forma de cultura só é possibilitada como valor de troca. Nesse sentido, o conhecimento e a formação são para aumentar a condição de o indivíduo se manter no mercado e não para que possa compreender e modificar a sociedade em que vive; conseqüentemente, há o pseudoconhecimento e a pseudoformação.

O conhecimento ligado à cultura deveria revelar a falsidade da civilização e não formar o sujeito para se adaptar a ela, para reproduzi-la. A própria cultura passa a ser entendida como uma forma de se conformar à vida real, o que evidencia a adaptação; nesse sentido, são desfeitas a tensão e “as explosões desorganizadoras” e se instaura a “hegemonia unilateral”, o que impede o homem de ir além do positivo, do que é dado, exercendo pressão sobre os indivíduos e perpetuando “[...] neles a deformidade”, a agressão (ADORNO, 2005, p. 3).

A formação instrumental é utilitarista para a sobrevivência imediata. Essa afirmação vai ao encontro de propostas que se fundamentam nas pedagogias das competências e que favorecem a perda da tradição, ou seja, a desvalorização da memória; o enfraquecimento da autoridade dos professores e dos pais; a perda da filosofia nos currículos.

Quando se desvaloriza a memória, a história se limita a ser “introduções históricas” (ADORNO, 2005, p. 13), impedindo o indivíduo de ter contato direto com os fundamentos das obras; conseqüentemente, há “[...] a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva”.

Silva (2017), ao pesquisar o ensino da disciplina de história para os anos iniciais do ensino fundamental, pondera que a memória é o conhecimento acumulado que traz o passado como forma viva, como forma de compreensão política, social e cultural;

contudo, contraditoriamente, no ensino de história, estão em lugar de destaque o saber ser tolerante, ser cidadão para cumprir as demandas postas e o saber conviver.

Como exemplo da negação do conhecimento pela memória, pela história, disciplinas como a filosofia e a sociologia perdem os seus espaços nos currículos ou que já estão configuradas em uma pseudofilosofia e em uma pseudossociologia. Disciplinas que, voltadas à cidadania, à tolerância, à solidariedade e ao saber conviver, perdem as suas substâncias emancipatórias. Essas premissas já foram apontadas na Lei n.º 9394/96, em seu art. 36, parágrafo 1.º, que “delineia o perfil de saída”, para que, ao fim do ensino médio, o aluno demonstre

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários **ao exercício da cidadania** (BRASIL, 1996, p. 9, grifo nosso).

A forma dada a essas disciplinas<sup>20</sup> ratifica o que Adorno (2008c, p. 86) disse em relação à sociologia teórica e a sua propensão a se tornar, por um lado, mera constatação de fatos e, por outro, “[...] declamação irresponsável de visões essenciais, verdadeiras ou alegadas [...]”, vazia, com clichês prontos.

Forrester (1997, p. 81), em relação às disciplinas, diz que elas não ajudam na busca por um emprego.

[...] julga-se que seria necessário aliviar pouco a pouco as matérias, os circuitos que não parecem fazer que os alunos do curso primário, ginásial, colegial, universitário caiam diretamente num emprego. Recomenda-se visar, de maneira cada vez mais exclusiva, uma ‘inserção profissional’ que, bem entendido, não ocorrerá. A isso se chama ser ‘concreto’.

Somado ao material do ensino fundamental e à Medida Provisória que têm viés aligeirante e tecnicista, temos outros projetos, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 241/2016 e a Escola Sem Partido (ESP), que impactam,

---

<sup>20</sup> Se o domínio da filosofia e o da sociologia já eram voltados à cidadania quando eram requeridos pela lei – mesmo que de maneira cega –, agora, com a reforma do ensino médio, eles se tornam desnecessários. A Medida Provisória n.º 746 de 2016 para o ensino médio revela, explicitamente, a necessidade de um currículo que “oportunize” as formações técnica e profissional; que dê “autonomia” aos sistemas de ensino para que definam a organização das áreas do conhecimento, as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem.

diretamente, os diretos sobre da classe trabalhadora brasileira. Socialmente, faz-se a seguinte crítica: os jovens não querem estudar, os jovens não querem trabalhar; conseqüentemente, é preciso adaptar o ensino médio. Para nós, isso é inviável, já que não é possível resolver uma situação social ampla com uma adaptação pontual na escola.

Quando há discursos críticos, devemos compreender que se trata de uma crítica interna, ou seja, o que aparece como forma opositora ao existente, como diferente na ideia – de que é preciso adaptar o ensino médio à realidade dos jovens –, ou seja, como divergente, na verdade, traz o mesmo. Essa forma de crítica exemplifica situações reais e atuais de contradições no confronto entre a razão e a irracionalidade; o conhecimento é subjogado, é negado; as competências ocupam o seu lugar. O ensino médio deve ser adaptado; em contrapartida, o sistema opressor não precisa ser mudado, já que se apresenta à sociedade como o único viável. É viável, mas repressor também, porque não há espaço para os jovens.

Reforma-se o ensino médio para que o jovem se adapte a trabalhos e a formas de trabalho. É ele quem precisa mudar; não se pensa em formas de alteração nas relações sociais, uma vez que o trabalho é dispensável objetivamente, porém continua sendo o meio de reprodução da vida de muitos, sendo que a exploração é feita por um número reduzido. Forrester (1997, p. 58) explica o seguinte:

Reconhecemos aí os paradoxos de uma sociedade baseada no ‘trabalho’, quer dizer, no emprego, enquanto o mercado do emprego está não só periclitando, mas até perecendo. Paradoxos que encontramos, exacerbados, em certos subúrbios. Porque, se ter acesso ao trabalho afigura-se difícil para a maioria e sem grande esperança para muitos, outros, e em primeiro lugar aqueles a quem chamamos ‘os jovens’ – subentendido: os dos subúrbios considerados ‘sensíveis’, quase não têm qualquer chance de um dia ter esse direito. É sempre aquele mesmo fenômeno de uma forma única de sobrevivência, excludente. [...] toda uma rede rigorosamente tecida, que já é quase uma tradição, lhes proíbe a aquisição não só de meios legais de viver, mas também de qualquer razão homologada para fazê-lo. Marginais pela sua condição geograficamente definidos antes mesmo de nascer, reprovados de imediato [...].

Afinal, são os jovens que não se integram. Mas a que devem integrar-se? Devem integrar-se às formas do desemprego, do saber ser útil, do futuro incerto; a reformas que oferecem vida de pobre, interesses de pobre para quem é suficiente uma razão transformada em irracionalidade, ou seja, um conhecimento transformado em

competências e em habilidades. De forma geral, são reformas cujo objetivo marcado é treinar comportamentos destinados a tornar os jovens cidadãos úteis, que não transgridam a vida cívica, ou seja, as regras da ordem estabelecida e da coesão social.

Acerca das reformas pedagógicas, Adorno (2005) diz que as isoladas não solucionam a crise na formação; na verdade, podem intensificá-la. Essa reflexão do autor nos faz entender que as propostas atuais de educação para o desenvolvimento das competências, nas quais se baseiam as propostas de avaliação externa, como o Enem, escamoteiam as reais condições de classes e corroboram a afirmação de Sass (2009, p. 82), segundo o qual as reformas educacionais “[...] apenas resvalam às condições sociais objetivas e militam cada vez mais para o ajustamento dos indivíduos à sociedade existente”.

São reformas que partem de críticas internas para justificá-las, já que a crise existe, todavia não as ultrapassam, ou seja, trata-se de uma mudança que intenta a permanência. Nesse sentido, é possível perceber que a definição das competências e das habilidades avaliadas pelo Enem não se limita à essa avaliação; ela diz respeito à formação que se deseja no ensino médio como resposta às necessidades econômico-sociais. Isso quer dizer que as exigências da prova, as práticas pedagógicas, as capacidades e as habilidades requeridas estão em consonância e caracterizam a formação desejada.

Se no decorrer dessa exposição enfatizamos o início da sociedade moderna e o ideal da razão burguesa, o qual permitia tanto a adaptação do indivíduo à sociedade quanto a aquisição de uma cultura que possibilitaria a crítica da própria sociedade, agora, o conhecimento “[...] no capitalismo tardio, a esfera adaptativa impõe-se soberana, dificultando e muitas vezes impedindo o trabalho da crítica”, restando a irracionalidade (BUENO, 2009, p. 38).

A irracionalidade da racionalidade industrial modifica a formação que se torna meio para a disseminação da indústria cultural.

O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática (ADORNO, 2005, p. 5).

Por que, porém, no ideal de formação, destila-se a problemática? Porque essa formação destitui a tradição e incorpora a padronização, a harmonização, a generalidade

como a cultura, o que elimina a possibilidade de diferenciação e de crítica à sociedade, tornando-se a própria tradição. Na sociedade adaptada, impera a “mera história natural darwinista”; são premiados os mais fortes “*survival of the fittest*”; as categorias que fazem parte do campo de forças, chamado de formação por Adorno (2005, p. 3), congelam-se. Assim, não há contradição entre espírito e natureza, entre transcendência e conformação; isoladamente, essas categorias se contradizem em si mesmas, não extrapolam a crítica interna, o que fortalece a ideologia e impede a emancipação.

A **pseudoformação** passa a ser a forma dominante da consciência atual; significa a consciência dissociada das coisas humanas, ou seja, é o oposto da razão em sua origem. É uma formação que “descansa em si mesma e se absolutiza [...]”; é uma cultura espiritual como fim em si mesma, como Adorno (2005, p. 3) exemplifica com Wilhem Dilthey. A padronização da individualidade determinada pela técnica transforma em heteronomia a propalada emancipação dos homens, bem como descaracteriza e destrutura o princípio de uma sociedade esclarecida.

O conhecimento configurado em pseudoformação, como bem afirma Adorno (2005), é o conteúdo da formação que se ajusta aos mecanismos de mercado. Ao aprendiz “neófito” são negados os bens culturais pelo processo real da formação; em seu lugar, são-lhe oferecidos informações e acesso a bens culturais, ao mesmo tempo que lhe são negadas as condições para o acesso a tais bens.

[...] As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais. Em muitos lugares já obstruiu, como pedantismo inócuo ou presunçosa insubordinação, o caminho do amanhã. Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários. A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva (ADORNO, 2005, p. 7).

“Quem compreende o que é poesia” não atenderá aos princípios do mercado, pois este exige a prática imediata; por isso, a aceitação daquilo que se reduz à aplicabilidade, à resolução de problemas, ao saber fazer, que se configuram em um “véu da integração”, seguindo a lógica do consumo, “[...] mas por ser essa integração ideológica nela também está a possibilidade [...]” (ADORNO, 2005, p. 7).

Se a pseudoformação (irracionalidade) fora um dia formação (razão), conforme no princípio do Iluminismo, ela contém, em si, a origem do seu contrário. Dessa forma, o pensar é a forma de trazer à tona aquilo que não está visível; é pensar naquilo que reprime a formação. A possibilidade de estudarmos o Enem evidencia a reflexão acerca dessa pseudoformação, a que somos expostos na sociedade; não é uma batalha para transformar essa pseudoavaliação em algo condizente àquilo que esperamos de uma formação, mas enxergar nela os meandros de uma sociedade administrada e buscar uma intervenção negativa como forma da práxis – a dialética negativa.

É a possibilidade para compreendermos que, se estão fora de moda a poesia, o conteúdo literário, os clássicos consagrados que tratam conhecimentos importantes como bens culturais da humanidade e que representam a razão, temos, no capitalismo tardio, a moda dos treinos para prestar avaliação e dos enunciados para a resolução de situações-problema limitadas ao cotidiano, o que representa a irracionalidade.

O conhecimento dos clássicos que despertava “a energia desapareceu das idéias que a formação compreendia e que lhe insuflavam a vida” (ADORNO, 2005, p. 11). Dessa forma, a própria história é desconsiderada e ultrapassada, afinal, qual é a sua utilidade para a resolução de problemas?

Em relação à pretensão de democratizar a formação cultural e de popularizá-la, Adorno (2005, p. 11-12) comenta que os clássicos, ao serem publicados em edições de bolso, têm a sua substância diluída. Apesar de as produções massivas se estenderem a todos, não significa que oportunizam, igualmente, o conhecimento: elas se convertem em “espírito popular”, uma vez que a indústria cultural se nutre da ideia de que a redução não significa limitação.

[...] a pseudoformação também tenta dar ao proletariado uma formação por meio de bens culturais com os quais não é possível uma experiência viva, dada a distância dos trabalhadores de condições de formação adequadas e à própria redução da cultura a esses bens culturais (GALUCH; CROCHIK, 2018, p. 49).

Assim, quanto mais a sociedade distancia o indivíduo de uma experiência viva, do conhecimento e da razão e, em seu lugar, coloca o treino, a resolução de problemas, as competências e a irracionalidade, mais a sociedade contemporânea transforma a autonomia em heteronomia. Quando mais ela impõe e discursa sobre a necessidade de indivíduos autônomos, mais esse homem é subjugado pela razão instrumental na sociedade que o aprisiona. Dois elementos, portanto, ganham destaque em nossa busca

pelo entendimento da experiência: o indivíduo e a sociedade, os quais fazem parte de uma relação que envolve a contradição e a harmonia.

### 3.2 Indivíduo e sociedade

Trazemos o indivíduo como núcleo da práxis, salientando que não diz respeito à práxis burguesa que mantém o indivíduo abstrato, o qual, em uma nova formação social, é portador de uma nova exigência de felicidade, isto é, um indivíduo que toma, em suas mãos, a sua existência de maneira individual, em um plano amplo de exigências e de satisfações – as mercadorias. Nessa práxis, o indivíduo não deixa de aplicar o caráter universal da exigência, que é fundamentada por uma nova liberdade mediante a razão humana universal (MARCUSE, 2001). O indivíduo é o núcleo de uma práxis expressa no conceito de cultura em que há o entrelaçamento do espírito com o processo histórico da sociedade, ou seja, que se relaciona com o todo da vida social, que se origina com a burguesia, mas que não chega a se consolidar de maneira plena, pois a produção capitalista em expansão, segundo Marcuse (2001), toma a direção dessa felicidade que vem por meio de satisfações e de desejos, subjugando-a e ligando-a às mercadorias, as quais são objetos de satisfação. A validade universal é suprimida, pois nem todos terão a possibilidade de comprar a sua felicidade; os indivíduos se libertam dos deuses e da Igreja e sucumbem ao mercado.

Adorno, como explica Buck-Morss (1981, p. 177), defende o conceito de indivíduo em detrimento do individualismo burguês que enaltece a ideia do coletivo e do totalitário, “[...] Confrontado com o lema nazista ‘O indivíduo não é nada, o povo todo’, mas também contra a linha de Brecht ‘O Partido tem mil olhos, o indivíduo apenas dois’ [...]”. Diferentemente de Lukács que coloca a classe como medida de todas as coisas e de Marx que destaca a concepção de consciência de classe como experiência política, Adorno pensa na concepção de consciência individual como sujeito da experiência cognitiva. Para o frankfurtiano, tanto a burguesia quanto o proletariado são suscetíveis à ideologia que produz a falsa consciência. Importante ressaltar que Adorno não nega o papel da classe na socialização do sujeito, mas o seu fundamento central está na não identidade.

Se o sujeito, em particular e concreto, era determinado por circunstâncias socio-históricas, também era verdade que sua particularidade (em oposição ao princípio da troca) o tornava único e insubstituível. Além disso, o sujeito não permaneceu idêntico a si próprio ao longo do tempo. A experiência filosófica como processo

dialético da práxis social não o deixou intacto [...] (BUCK-MORSS, 1981, p. 180, tradução nossa).

Para Marcuse (1999, p. 75), a busca pelo interesse próprio era conduzida pelo pensamento autônomo e dependia dos padrões e das demandas da ordem social dominante instituída por autoridades externas; dessa forma, no princípio, o indivíduo se coloca contra a sociedade. À medida que o homem se contrapôs às ideias impostas pela sociedade, ele precisou estar em “[...] estado de vigilância constante, apreensão e crítica, rejeitar tudo que não fosse verdadeiro, nem justificado pela livre razão”. Em uma sociedade que ainda não era racional, essa forma de o indivíduo se contrapor permitia a busca por “[...] padrões verdadeiros e promovia sua realização”.

A sociedade liberal promovia espaços para que o indivíduo tivesse o seu trabalho como conduta social, permitindo uma racionalidade individualista no sentido de que os seus produtos e as suas ações fizessem parte das necessidades da sociedade. No entanto, a produção de mercadorias minou a “base econômica sobre a qual a racionalidade individualista se construiu. A mecanização e a racionalização forçaram o competidor mais fraco a submeter-se ao domínio das grandes empresas da indústria mecanizada [...]” (MARCUSE, 1999, p. 75).

Na leitura dos pares ‘indivíduo e sociedade’, compreendemos que o indivíduo é parte da sociedade, a qual, por sua vez, é parte do indivíduo; eles, porém, negam-se quando o indivíduo se torna individualidade descolada do todo, bem como à medida que o trabalho, nas formas da mecanização e da racionalização, como apontou Marcuse, torna-se a negação da individualidade e conduz ao estranhamento.

Além do estranhamento do homem consigo mesmo, há o estranhamento na sua relação com o outro e na própria essência humana. Assim, o indivíduo é tolerado, porque as suas particularidades são socialmente condicionadas e aparentam ser naturais. Os indivíduos somente se identificam como únicos quando são diferenciados pelas impressões digitais nas cédulas de identidade, uma vez que, de outra forma, confundem-se, pela vida e pela fisionomia, com as estrelas de cinema (MARCUSE, 1973).

Horkheimer e Adorno (1973) evidenciam que pensar o processo de socialização na constituição do indivíduo perante a organização da sociedade é pensar o processo de dominação de uns sobre os outros. Os mecanismos que agem na subjetividade humana contrapõem-se à individuação; constituem-se formas de manipulação que se fortalecem à medida que a sociedade industrial avança.

Na constituição da sociedade industrial avançada, o conteúdo, ou seja, o “processo vital da humanidade – a reflexão sobre o caráter da sociedade” – é destituído de contrastes na socialização dos indivíduos em um “estado organizado e controlado”. Permanecem dois princípios: o de ordem e o de progresso, subordinando o segundo ao primeiro. Na sociedade operacional, guiada por uma razão ilusória, as leis se tornam instrumentos cuja finalidade é controlar as tensões sociais (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 26).

Esse controle pode ser caracterizado pela “mobilização total” que, de acordo com Marcuse (2001, p. 59), subordina a alma do indivíduo à disciplina do Estado autoritário. Desse modo, em todos os planos de sua existência, há mudanças de impulsos e de forças explosivas do indivíduo; atinge a sua alma porque ultrapassa a economia, isto é, ela não se sujeita à lei do valor. Para alcançar esse estado disciplinador, é necessário rejeitar os momentos progressistas que constituem a práxis em sua origem.

Na sociedade industrial desenvolvida, o princípio do eu, ou seja, dos “meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força” impera nas condições concretas do trabalho, as quais reforçam o conformismo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47). A subjetividade se torna ‘substituibilidade’; o indivíduo, um modelo clássico, substituível e igual. Na subjetividade que se desfaz, o esforço é substituído pela premiação e pelo sucesso; o fracasso, por sua vez, é condenado ao desemprego. O pensamento volta-se à ação; a identidade do indivíduo é o fazer em um contexto imediato, o que são expressões do esfacelamento da experiência.

Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre a liberdade dada aos indivíduos, que são levados a assumir e a acreditar em necessidades “superimpostas [...] por interesses sociais particulares [...]”. Trata-se, portanto, de uma liberdade baseada na repressão desse indivíduo, a qual se materializa por meio de necessidades que levam à miséria, à injustiça, à agressividade, à labuta (MARCUSE, 1973, p. 26).

Para Tocqueville, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 125), “a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma [...]”, assim, o inconformado é “[...] punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista [...]”. A impotência e o fracasso se tornam pessoais e se camuflam em discursos de liberdade e de autonomia.

Trata-se de uma realidade social baseada em uma falsa liberdade que impede que o indivíduo pense no todo. O indivíduo está exposto a determinações externas e

dominadoras que estabelecem “[...] um conteúdo e uma função social [...]”. As falsas necessidades que se tornam verdades – por exemplo, o consumir, o amar, o odiar, o descansar, o comportar-se (MARCUSE, 1973, p. 26) – dão a ilusória impressão de liberdade. Contrapõem-se à sociedade que, um dia, foi “[...] uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 25), já que os homens, ao se tornarem individuais, negam a sociedade como experiência, tornando-se indivíduos que fazem parte da totalidade nas relações funcionais, como forma de autorreprodução de uma totalidade.

É possível, então, a **autonomia** com uma liberdade já escolhida? O princípio da autonomia está configurado na relação entre indivíduo e sociedade, a qual possibilitaria a autoridade e a resistência; no entanto, tornou-se a **heteronomia**. O indivíduo se torna alguém que possui autonomia, mas, para resolver os conflitos, está para a funcionalidade e para a compreensão de fenômenos imediatos. Há, todavia, a possibilidade em seu vir a ser quando, pela educação emancipadora, busca a narração, ou seja, a memória, que representa a busca pela autoridade. Assim, três aspectos delineiam o indivíduo e a sociedade: a autonomia, a heteronomia e a narração (que significa autoridade).

Para Galuch (2004), a autonomia significa resistência ao que já foi determinado, ou seja, autonomia para se contrapor à repetição, ao sempre igual e dado pela sociedade administrada; significa romper com o idêntico. É também a passagem da minoridade para a maioridade, isto é, o indivíduo passa a se orientar pelo seu próprio entendimento.

Sendo assim, para Adorno (1995a), a autonomia deve fazer parte de uma educação emancipatória, tendo em vista que a sociedade em que vivemos impõe a heteronomia aos indivíduos: como falta liberdade, os homens não vivem mais de acordo com as suas determinações. Segundo Mashiba (2013, p. 102), “[...] o indivíduo deve ser capaz de pensar por conta própria e, para que isso ocorra, a formação deve considerar as relações sociais que afetam muito mais que condições econômicas e/ou materiais, visto que atingem a subjetividade [...]”.

No entanto, a autonomia – conceito de formação da burguesia – não chega a se constituir como consciência; ela passa de autoridade religiosa à **heteronomia**, sendo conduzida por figuras do esporte, da televisão etc. (ADORNO, 2005, p. 5). Na sociedade heterônoma, a formação ocorre “mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta

configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência”, impossibilitando que o indivíduo possa existir na sociedade atual conforme as suas próprias determinações (ADORNO, 1995a, p. 181-182).

Com os canais e as instâncias mediadoras contemporâneas – por exemplo, as redes sociais, o *snapchat*, o *facebook*, o *twitter* etc. –, a autoridade é ameaçada constantemente (MASHIBA, 2016).

A sociedade burguesa se remetia à consciência como a possibilidade de autonomia real, mas a implantação dessa autonomia repulsou a consciência e, em seu lugar, resiste a pseudoconsciência. Não há como existir a identificação em uma sociedade desqualificada na qual impera o princípio de troca.

Assim, pois, a totalitária figura da semiformação não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e psicologicamente, mas inclui algo potencialmente positivo: que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um — possibilidade que tal implantação rechaçou e que se leva a empurrões como mera ideologia (ADORNO, 2005, p. 8).

“Falta o necessário apoio em si mesmo”; o “ideal” e o “modelo” retratam a impossibilidade de autonomia. De maneira geral, é a ausência da totalidade em harmonia com o singular. A autonomia e a liberdade são condições para a formação; mas, ao se tornarem heteronomia e pseudoliberalidade, remetem-se a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo, o qual, para formar-se, deve submeter-se. “no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair” (ADORNO, 2005, p. 8-9).

A autonomia, diferentemente do exposto por Kant, é conclamada mediante um pensamento positivista, ou seja, fala-se de um comportamento autônomo para um homem que tem o seu eu enfraquecido. Chauí (2006, p. 12) explica que o próprio uso público da razão passa para a “ideia de expressão em público de sentimentos, emoções, gostos e preferências individuais [...]”; por sua vez, a opinião pública significa “a substituição do direito de cada um e de todos de opinar em público pelo poder de alguns para exercer esse direito, surgindo assim, a curiosa expressão ‘formador de opinião’ [...]”.

Adorno (1969) – em *Opinião, loucura, sociedade* – argumenta que a opinião, mesmo que sobre algo banal, é alheia à experiência; não permite o reconhecimento do

objeto e da sua relação com o próprio sujeito. Por outro lado, também é tendência muito comum desqualificar um juízo como mera opinião, quando, principalmente, deparamo-nos com um enunciado justo e fundamentado, o qual pode ser desconfortável para alguém, que não esteja em condições de refutá-lo.

Na relação indivíduo e sociedade, essa autonomia é “dada” em uma sociedade unidimensional, para um indivíduo que é subjetivo no sentido de ser individualista. Dele retiram-se as possibilidades de emancipação por meio da reprodutibilidade técnica, da razão instrumental, ou seja, pela pseudoformação. Pode-se dizer, portanto, que, por um processo de coisificação, impede-se a experiência quando o que impera é uma reflexão afirmativa, assim como aconteceu em Auschwitz (ADORNO, 1995a).

Crochík (2010, p. 393), ao tratar do indivíduo estudado pela Psicanálise, fala do trauma que, pelos estímulos, ultrapassavam a consciência. De certa forma, as marcas fortaleciam o indivíduo e, portanto, a sua autonomia. Quando, pela pobreza de experiência, essas marcas deixam de existir e, com elas, as dimensões do tempo e do espaço, esfacela-se a individuação.

Quando essa autonomia está ligada ao esclarecimento conduzido pela indústria cultural, ela é uma pseudoautonomia. Por ser falso, o discurso sobre o pensar por si mesmo, sobre a participação do indivíduo na sociedade é recorrente, pois se sabe que esse discurso atinge um indivíduo adaptado (ADORNO, 1995a). O discurso sobre a autonomia está ligado a desafios que não ultrapassam as barreiras da sociedade; foca-se, portanto, em ser empreendedor, em ser criativo; é uma autonomia sem vínculos com a história, com ausência de conteúdo formativo, logo, é pseudoautonomia.

A autonomia com o comprometimento e com a relação com o entendimento da complexidade da história e de suas contradições, com a liberdade, com o fortalecimento do eu precisa estar ligada à autoridade.

Se a subjetividade tem dificuldades de surgir em nossos dias, cabe denunciar a ideologia que a afirma, desdenhando as dificuldades de sua existência. Os educadores não deveriam pregar a autonomia, quando as condições para isso estão ausentes, e, sim, lutar para que essas condições apareçam; **não deveriam reproduzir a sociedade existente, ainda que a adaptação seja importante, mas evidenciar que já existem condições objetivas – riqueza e conhecimentos reais ou potenciais – para que os homens possam ser donos de seu destino** (CROCHÍK, 2010, p. 400, grifo nosso).

Conforme a avaliação, quando o indivíduo é provocado a resolver situações-problema, ele é chamado a ser autônomo e, conseqüentemente, a escolher, a decidir, a julgar, a atribuir valores em meio à multiplicidade de escolhas. Refere-se a permitir, a despertar, a favorecer, a promover, a valorizar, a exercitar o poder de pensar para agir diante de situações-problema – uma forma de o indivíduo resolver situações de sua vivência. Embora não se fale – diretamente – em competências socioemocionais, elas estão relacionadas, já que se trata de desenvolver atitudes que envolvem proatividade, liderança, segurança diante de situações de risco etc.

Segundo o documento, *Fundamentação Teórico-Methodológica* a autonomia é relativa ao sujeito que é responsável pelo que faz; ela, porém, não é considerada independência, porque se expressa em um contexto relacional, por uma competência denominada “competência relacional”, segundo a qual o indivíduo deve aplicar o conhecimento de acordo com o contexto identificado como situações-problema (MACEDO, 2005a).

Para que o aluno demonstre competência leitora, é necessário ter as habilidades de ler e de interpretar o enunciado. Dessa forma, o sujeito precisa acionar um

[...] conjunto de sinais, marcas, informações no texto e no enunciado e também as suas ideias, lembranças sentimentos. Assim, são necessários indicadores que partem do objeto (o texto ou o enunciado) e indicadores que partem do sujeito (emoções, representações, recordações, entre outros) [...] (MACEDO, 2005b, p. 30).

Nessa relação intersubjetiva, segundo o documento *Fundamentação metodológica do Enem*, o sujeito e o objeto se relacionam por meio da inferência, pois é ela que possibilita que o indivíduo perceba “um contexto de julgamentos, raciocínios, interpretação de informações, em favor de uma das alternativas propostas” (MACEDO, 2005b, p. 30).

O conteúdo formativo, na avaliação, transforma-se em “compreender fenômenos”, ou seja, em uma competência útil para o aluno ligar o conteúdo aprendido em sala de aula ao mundo. Espera-se que o indivíduo utilize o seu conhecimento de forma combinada para entender os acontecimentos e o mundo que o cerca, reforçando, dessa maneira, o caráter utilitário da formação.

Essa competência, do ponto de vista do exame, permite ao participante “enfrentar situações reais, a participar de seu questionamento, a encontrar respostas para problemas realmente significativos” (BRASIL, 2005, p. 76), o que, para nós, significa

limitar-se ao imediato, bem como impedir o participante de exercitar a possibilidade de resistência e de autonomia.

A competência – compreender fenômenos – está associada a algumas habilidades, sendo duas delas relevantes: a interdependência e a diversidade (MENEZES et al., 2005). Aquela significa a dependência entre seres vivos e o meio físico, bem como entre seres vivos e seus pares; esta se refere às formas encontradas no mundo vivo, destacando a compreensão de que é imprescindível a manutenção da biodiversidade para não colocar a sobrevivência de todo o sistema em risco. Essas ideias cumprem a proposta de Morin (2011) e as do Banco Mundial: busca-se a competência para lidar com os problemas do mundo, sempre tendo o indivíduo como protagonista e deixando de colocar em pauta a possibilidade de os “problemas do mundo” serem encaminhados pela mudança nas condições objetivas.

Essa interdependência, que não deixa de ser importante, não é formada pela autonomia dos indivíduos que se percebem como parte da sociedade e responsáveis, juntamente com os demais, pelos papéis desempenhados; ela é formada pela interdependência de domínio de uns pelos outros. É a autonomia dada pela “**vontade política**”, quando as mudanças podem desajustar a ordem estabelecida dos valores sociais e dos interesses enraizados (BANCO MUNDIAL, 2000-2001, p. 9). Nesse sentido, a autonomia vincula-se à ideia de participação social que leve à leitura do sistema de produção e do papel de cada um para manter a ordem do sistema; não para questionar o próprio sistema. Embora não estejamos, neste capítulo, dedicando-nos à análise das próprias questões do Enem, apresentamos uma questão retirada da avaliação de 2013 (mais especificamente do caderno 2, amarelo, aplicado no primeiro dia de prova) para melhor refletirmos sobre o que diferencia um conteúdo formativo de uma competência para compreender fenômenos.

**Figura 2 - Questão n.º 3 do Enem de 2013**

**QUESTÃO 03**

Modelo 1

Fornecedor → Estoque → Produção → Estoque → Cliente

Modelo 2

Cliente → Requisição → Produção → Entrega → Fornecedor → Requisição → Produção → Entrega → Cliente

Disponível em: <http://ensino.univates.br>. Acesso em: 11 maio 2013 (adaptado).

Na imagem, estão representados dois modelos de produção. A possibilidade de uma crise de superprodução é distinta entre eles em função do seguinte fator:

- A Origem da matéria-prima.
- B Qualificação da mão de obra.
- C Velocidade de processamento.
- D Necessidade de armazenamento.
- E Amplitude do mercado consumidor.

Fonte: Brasil (2013b, p. 2).

A questão direciona a atenção do leitor apenas à compreensão dos diferentes processos de produção e não ao conteúdo da formação e da compreensão do significado desses processos. De modo geral, não leva o leitor a identificar que, em ambos os processos, o sujeito está condicionado a determinantes sociais, à adaptação à ordem vigente e que também, em ambos, há exploração, há dominação. Considera-se, portanto, apenas a crise do ponto de vista do processo de produção; não do ponto de vista humano.

A autonomia com um papel funcionalista de dependência, de reificação, de ausência de si justapõe-se à opinião. Não há a necessidade de o indivíduo conhecer, refletir, compreender o fenômeno para além do que a observação permite; basta dizer “é isso aí”. Faltam palavras ao vocabulário restrito utilizado para discorrer acerca dos temas da sociedade; ao mesmo tempo, porém, elas são suficientes para dizer o que se espera que seja dito.

**A comunicação que é facilitada pelo emprego de poucos vocábulos já não consegue mais comunicar o que são os objetos.** A linguagem, assim, sofreu um duplo golpe: não consegue narrar o horror existente e não consegue mais diferenciar os objetos pela nomeação: o sujeito se enfraquece; seus impulsos são calculadamente direcionados às necessidades sociais existentes (CROCHÍK, 2010, p. 398, grifo nosso).

Se, em uma leitura, o indivíduo consegue captar somente o que lhe é familiar, realizando uma crítica que se encerra nela mesma, sem levar em conta as contradições – isto é, quando utiliza a leitura somente para a realização de questões pré-existentes –, será difícil compreender algo que ultrapasse o explícito. O indivíduo heterônomo tem uma leitura caracterizada pela identificação com o sempre igual, ou seja, com as crenças, com as ideias e com as opiniões já formadas, assim, o texto fácil de exercitar é aquele que ecoa a vivência.

Uma autonomia debilitada se torna heteronomia diante de sintagmas que afirmam, constantemente, a valorização de um indivíduo capaz de fazer, por si mesmo, a sua própria existência com base na sua vivência. “Faça você mesmo!”, “Você é capaz!”, “Você é competente!”, “Você é empreendedor!”... os apelos subjetivos reforçam a heteronomia de um indivíduo que não se reconhece em sua individualização, mas em sua individualidade identificada em comportamentos pré-definidos e indicados como aqueles necessários e únicos para a vida em sociedade, a qual, sem ser questionada, é positivada.

Em *Palavras e sinais*, Adorno (1995b, p. 77-78) explica a frase “*Do it yourself*” (em português, “Faça você mesmo”). Na obra, avança a discussão sobre a autonomia por meio da seguinte compreensão: a indústria cultural incute no indivíduo um conselho prático que molda o seu comportamento de acordo com o que é “recomendado atualmente”. Como denominou Adorno há mais de quarenta anos, a ‘pseudoatividade’ se caracteriza como “espontaneidade mal-orientada”, mas não sem motivação. O “faça você mesmo”, tão enfatizado na atualidade, é um meio de utilizar o tempo ganho no sentido de não alterar o hábito das pessoas em relação à produtividade. Nas palavras do próprio autor,

Pseudo-atividades são ficções e paródias daquela produtividade que a sociedade, por um lado, reclama incessantemente e, por outro lado, refreia e não quer muitos nos indivíduos. Tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias (ADORNO, 1995b, p. 78-79).

O “*Do it yourself*” pode ser explicado a partir de entrevista realizada com Perrenoud por Gentile; Bencini (2000, n.p., grifo nosso) e assemelhado por meio de

categorias fundamentais para a autonomia e ligadas à resolução de conflitos cognitivos, a saber:

[...] saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais. Em cada uma dessas grandes categorias, deveria ainda especificar concretamente grupos de situações. **Por exemplo: saber desenvolver estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa. A formulação de competências se afasta, então, das abstrações ideologicamente neutras. De pronto, a unanimidade está ameaçada e reaparece a idéia que os objetivos da escolaridade dependem de uma escolha da sociedade** (GENTILE; BENCINI, 2000, n.p., grifo nosso).

Essas categorias são estratégias ligadas ao desenvolvimento de condição de empregabilidade; nesse caso, o indivíduo deve ser capaz de desenvolver formas de ser empreendedor, o que vai ao encontro da “autonomia como princípio didático”, a qual está descrita na fundamentação teórico-metodológica do Enem. Macedo (2005a, p. 22-23) explica que, na autonomia como princípio didático, são utilizados os três princípios metodológicos de Piaget: ativo, autonomia e autogoverno. Nesse sentido, “autonomia significa permitir, despertar, favorecer, promover, valorizar, exercitar o poder de pensar da criança”.

Isso quer dizer que a autonomia pretendida pela metodologia da avaliação, tal como já mencionado, traz os seguintes verbos, os quais são exercidos fora do indivíduo: permitir, despertar, favorecer e promover. Em última instância, não propiciam a autorreflexão crítica nem a autoridade, porque não se fortalece o eu na relação com o outro. Busca-se essa autonomia no interior de um ser esvaziado de si mesmo, cuja culpa pelo seu fracasso se deve ao seu autogoverno fracassado.

A tomada de decisão também é parte integrante dessa autonomia propalada na avaliação e está ligada ao ‘contextuar’ ou, ainda, ao contextualizar – que, por sua vez, não se alinha à ideia de analisar criticamente o objeto na relação com as questões objetivas, mas ao

‘encadeamento de idéias de um escrito, argumento ou composição’. *Encadear* significa ‘ligar com cadeia; acorrentar, prender;/coordenar (idéias, argumentos etc.); concatenar;/tirar a ação ou o movimento a; cativar, sujeitar;/atrair, ligar por afeto; afeiçoar;/formar série, ligar-se a outros;/fazer seguir na ordem natural’. Contextuar corresponde, como nas outras competências analisadas no presente agrupamento, a algo inclusivo, que liga, por exemplo, diferentes palavras e outros indicadores semânticos, compondo uma frase, parágrafo ou texto. O compromisso contextual está presente em todos os itens da prova do Enem. Deve estar presente, igualmente, em qualquer situação-problema, pois é o recorte ou o contexto em que se realizou que nos permite julgar o valor de uma tomada de decisão (MACEDO et al., 2005, p. 85).

Esse contexto sugerido pela metodologia justifica a realização dos enunciados das questões cujo objetivo é indicar uma situação-problema, diante da qual o indivíduo deve ser proativo, ou seja, é preciso que ele tenha a competência de tomar decisões. Com isso, o aluno é orientado “[...] a focar-se no próprio texto do enunciado. É ali que as informações estão dadas” (MACEDO et al., 2005, p. 85).

A autonomia do indivíduo em relação às questões está na leitura atenta do enunciado e na interpretação do que é proposto. É certo que o participante deve articular o texto apresentado às alternativas para, então, decidir a resposta apontada como correta (MACEDO et al., 2005, p. 85). Apesar de exigir atenção, interpretação e articulação – ações imprescindíveis no processo de leitura –, as respostas previamente estabelecidas não deixam de ser uma forma de minimizar o potencial de formação.

Esse mesmo contexto proposto na avaliação demanda uma tomada de posição, como bem revelado na metodologia; ela, no entanto, “dispensa o recurso à memória” (MACEDO et al., 2005, p. 86):

O contexto, como mencionado, define em uma situação-problema, o recorte, ou seja, o que a configura como algo problemático e que demanda uma tomada de posição (algo a resolver, no sentido de ser definido) e a mobilização dos recursos disponíveis para isso. O contexto, nesse sentido, representa o todo, pois o contexto – em seu sentido pleno – **dispensa o recurso à memória**, etc. O contexto atualiza, apresenta as informações relevantes a serem traduzidas em conhecimento e que são base para as tomadas de decisão. O contexto oferece as alternativas e com isso abre o problema, no sentido, de que convida o sujeito a posicionar-se (MACEDO et al., 2005, p. 86, grifo nosso).

Como dispensar a memória? A memória é um elemento central no processo de desenvolvimento do indivíduo; ela se difere da simples memorização, que significa

saber de cor sem a compreensão. A memória diz respeito à história, condição essencial para o conhecimento.

Outro elemento considerado importante na avaliação é a tomada de decisão, que se julga autonomia. Esse elemento, de acordo com a proposta, exige fundamentação, ou seja, alicerces para comprovar a decisão no contexto de uma situação-problema; é a prova de que a escolha de determinada resposta é a melhor possível (MACEDO et al., 2005, p. 88).

Com base na perspectiva de Adorno, podemos depreender que essa fundamentação se afasta de um processo de formação cuja cultura é a linha condutora: seus alicerces estão no positivo, portanto não cabe o pensamento diferente; cabe a repetição das formas previamente estabelecidas de pensar. No texto *A filosofia e os professores*, o autor explica:

A consciência dos candidatos em questão procura por toda parte encontrar proteção, normas, caminhos já consolidados; seja tentando se afirmar por vias já comprovadas, seja inclusive procurando normatizar o próprio curso do exame, evitam-se justamente aquelas perguntas que afinal constituem a motivação de todo o exame. Para resumir: depara-se com a consciência reificada ou coisificada. Mas esta, a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto, constitui uma contradição evidente com tudo o que nos termos do exame pode ser pensado de modo racional e sem *pathos* como sendo a ‘verdadeira formação do espírito’ [...] (ADORNO, 1995a, p. 66).

Pelos argumentos de Adorno (1995a), podemos perceber que a educação, aquela que deveria libertar o pensamento para torná-lo autônomo, também segue padrões, segue caminhos consolidados, como diz o autor. E, tal como a padronização na avaliação dos candidatos aos quais Adorno se refere, temos a padronização nas avaliações em larga escala. No caso específico do Enem, os participantes precisam seguir as competências e as habilidades requeridas para obterem a pontuação nas questões, cujas respostas são limitadas por alternativas. Isso quer dizer que as perguntas já trazem a finalidade no enunciado do texto que serve como contexto; não cabe, portanto, pensar diferente, pois há um formato a ser seguido.

A heteronomia tem suas raízes na falta de autoridade, a qual possibilitaria ao indivíduo perceber a não identificação com as pessoas com as quais, em algum momento, identificou-se. Assim, “[...] sem a antecedente identificação, não é possível o desenvolvimento no sentido da autonomia” (MAIA, 2009, p. 53).

Não é somente a percepção da não identificação que leva à autonomia, mas o processo que “[...] Freud denominou como o desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a [...]” (MAIA, 2009, p. 54). Após essa interiorização, o indivíduo, por meio da dor, entende que o pai não satisfaz o eu ideal; dessa forma, liberta-se e torna-se emancipado.

Esse trauma possibilita a emancipação. Quando a identificação ocorre pela não identificação, o indivíduo não se satisfaz. Essa insatisfação pode ser convertida em uma “brecha” para que o indivíduo saia da condição de adaptado e passe para a possibilidade de emancipado, ou seja, busca seu “vir a ser”. A autonomia com o comprometimento e com o entendimento da complexidade da história e de suas contradições com a liberdade, com o fortalecimento do eu está ligada à autoridade.

Compreendemos, assim, que a narração traz consigo a experiência capaz de ser interpretada pelos interlocutores, deixando-os estabelecer relação entre o tempo e o espaço, mantendo viva a narrativa, como explica Crochík (2010). Isso, além de necessitar de memória, possibilita o conhecimento ligado à tradição, à história; conseqüentemente, está ligado à autoridade.

Os indivíduos, ao se conscientizarem da responsabilidade pela narração, a qual envolve o tempo, o espaço e a memória, repulsam a manipulação e o produto cultural alienante. A possibilidade está, então, no esclarecimento crítico. Nesse sentido, enfatizamos a importância da narração para a constituição do sujeito. A narração se torna rememoração na busca do passado, tarefa designada, pelo pensamento grego, aos poetas e, mais tarde, aos historiadores; “[...] hoje ainda, literatura e história enraízam-se no cuidado com o lembrar, seja para tentar reconstruir um passado que nos escapa, seja para ‘resguardar alguma coisa da morte’ (*Gide*) dentro da nossa frágil existência humana [...]” (GAGNEBIN, 1999, p. 3).

A rememoração, na concepção benjaminiana, significa a busca do passado por meio da “[...] mediação do lembrar ou da leitura de signos e dos textos [...]”, proveniente da tradição religiosa judaica; não significa voltar ao passado de maneira imediata, como se fosse possível “voltar no seu frescor primeiro, como se a lembrança pudesse agarrar uma substância [...]”. De maneira geral, há um “processo meditativo e reflexivo”, “incompleto e inacabado” (GAGNEBIN, 1999, p. 14).

A memória significa a rememoração do passado na relação com o presente, entendida como a tradição, cujo exemplo pode ser a passagem do pai em seu leito de

morte, como tratado por Benjamin em *Experiência e pobreza*. “[...] em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno”, as tradições, sejam de ordem religiosa, sejam de ordem poética, para além de serem ouvidas ou lidas, “são escutadas e seguidas”, propiciando uma formação verdadeira (*Bildung*). O pai significa a autoridade não só proveniente de uma sabedoria particular, mas significa “o mais pobre homem na hora de sua morte [...]” (GAGNEBIN, 1999, p. 58). Esse exemplo traz a tradição como história, como sabedoria, diferentemente da tradição promovida pela racionalidade técnica, a qual leva os indivíduos à padronização do pensamento.

A tradição pela história e pela sabedoria é ativa, é viva na autonomia que pretende vir a ser pela experiência; nesse sentido, “[...] a incorporação deve ter como referência experiências anteriores sedimentadas [...]” (CROCHÍK, 2010, p. 387). No entanto, essas experiências pela história, bem como a tradição estão comprometidas pelo progresso e pela barbárie.

Na obra *Dialética do esclarecimento*, em *Notas e Esboços – Contradições*, Adorno e Horkheimer (1985) apresentam questionamentos que expressam a experiência mediante a reflexão sobre o progresso. Eles afirmam que, se o pensamento não se limita a confirmar e a aceitar o que está posto, a não simplesmente justificar o que está em vigor, ele se torna seguro de si e autoritário; autoritário no sentido do fortalecimento do eu, da ênfase da subjetividade. Por isso, a autorreflexão crítica assume uma posição singular.

Quando Marcuse (2001, p. 81) contrapõe cultura e civilização, ressalta que o conceito de progresso está ligado ao desenvolvimento da civilização. Enquanto a cultura está relacionada à autonomia, como vimos anteriormente, com a origem da razão, assim como com a autonomia do indivíduo, a civilização submete o indivíduo à heteronomia, conduz o homem “que não é efetivamente ele mesmo” para o trabalho e para os comportamentos socialmente necessários. A cultura, portanto, seria a compreensão da civilização, que, por sua vez, é a dominação.

O disparate está no momento em que a racionalidade da troca enreda a produção e as relações sociais; inclusive, é essa mesma racionalidade que se torna irracional quando a sociedade se torna alheia ao indivíduo. Nesse sentido, entendemos que o progresso, como sinônimo de desenvolvimento, também carrega a barbárie consigo. O par **progresso e barbárie** traz à reflexão as possibilidades, mas também as atrocidades a que o indivíduo está exposto em uma sociedade unidimensional.

### 3.3 Progresso e barbárie

No progresso está contida a possibilidade da experiência, já que é possível compreender que nele se encontra o seu contrário, a barbárie. Em *Mínima moralia* (2008a, p. 46), no aforismo *Interesse próprio*, Adorno afirma que “Progresso e barbárie estão hoje, como cultura de massa, tão enredados que só uma ascese bárbara contra essa última e contra o progresso dos meios seria capaz de produzir de novo a não-barbárie”. Essa é uma possibilidade com forte afirmação, assim como a expressa em seu texto *Progresso* (1995b, p. 55), no qual afirma que as instituições e as relações de produção são feitas por pessoas; logo, podem ser revistas.

O progresso traz em si a possibilidade de superação, porque nele mesmo está contida a ideia de que é preciso avançar, de que algo precisa melhorar. Duas categorias aparentemente distantes, o progresso e a barbárie se contrapõem e se unem. Ao mesmo tempo que leva à destruição da experiência, também leva à possibilidade de emancipação quando nelas está contida a história e, portanto, o poder de identificação pela não identificação. Segundo Adorno (1995b), mediante a não identificação com o sofrimento, com a fragilidade do outro, buscam-se formas de superação, sem desprezar a experiência histórica da humanidade.

“Dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade” (ADORNO, 2009, p. 24). Essa afirmação do autor coloca o sofrimento como objetividade experimentada em sua forma mais subjetiva. Resistir ao sofrimento, dessa forma, é aproximá-lo da experiência à medida que sua resistência experimentada leva à liberdade.

Adorno (1995b, p. 37), ao explicar sobre o conceito de progresso, diz que não cabe colocar em xeque o que progride e o que não progride, isto é, não significa escolher entre isto ou aquilo. É necessário, para além dos conceitos definidos e enraizados no singular, buscar um contexto superabrangeante que não está contido em conceitos ou em essências singulares.

No contexto de escolha entre isto e aquilo (entre o que progride e o que não progride), o qual é criticado por Adorno (1995b; 2008), há o pessimismo que Marcuse (2001) expõe em relação às coisas que não progridem e que devem ser modificadas não “por meio disso ou daquilo”, mas pela sua supressão. Acrescentamos a essa ideia a de destruição para explicar que, na nossa sociedade, tudo o que não se encaixa – ou seja, tudo o que não progride –, no que tange também ao ser humano, deve ser descartado.

Embora, como cita Gruschka (2014), o conceito de frieza faça parte também da relação entre senhor e escravo, entre a corte e a Igreja na Idade Média, do extermínio dos índios pelos espanhóis e pelos portugueses, o conceito de frieza atualmente ganha vigor pelos autores frankfurtianos quando destacam a barbárie e a indiferença dos homens em tempos tecnologicamente desenvolvidos. A frieza é um elemento importante, sem a qual Auschwitz não teria sido possível. Da mesma forma que a frieza, contraditoriamente, é importante para um bombeiro salvar a vida de uma pessoa em um local em chamas, para um médico salvar a vida de um paciente, para um professor que precisa ensinar diante das adversidades do aluno que tem o direito de aprender. A frieza está tanto para a destruição quanto para a preservação da vida e para a formação humana.

A frieza movida pela crueldade, pela indiferença pode ser combatida por meio da educação, “[...] por meio do desenvolvimento da sensibilidade, da possível identificação com os mais frágeis, de um clima cultural contrário à violência, pela crítica à pseudoformação [...]” (CROCHÍK, 2009, p. 25).

Essa identificação não diz respeito aos minutos de emoção guiados pelas telas da televisão, quando espectadores ousam indignar-se pelo abandono, pela pobreza, pela fome, pelos crimes bárbaros. Assim, os indivíduos, até então espectadores, tornam-se testemunhas (FORRESTER, 1997). As informações chegam de inúmeras formas; é o progresso contribuindo para a indiferença, o normal e o cotidiano; para a passividade e o respeito às desigualdades. Para Crochík (2009), a identificação não significa ser tolerante sem causar inquietação, mas deixar evidente a calamidade, a pobreza, a fome que estão tão impregnadas nas paisagens do progresso que não se fazem perceber. Para tanto, a não identificação é necessária, justamente para combater a perversidade do próprio progresso. A forma da não identificação ocorre pela **história**; ela é um elemento que tem forte ligação com o progresso e com a barbárie: pode significar o contrário de progresso ao mesmo tempo que contribui para que ele exista.

Em *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985, p. 90-91) explicam que o que distingue toda etapa anterior da desmitologização é o “esclarecimento sob o signo da radicalidade nos tempos modernos”. Cada nova forma de vida social e de história universal era acompanhada por progresso; junto com os “velhos deuses” iam também as “velhas classes, tribos e povos”. Com essa nova forma social, também se esvaíam os costumes que, de amados, tornam-se “crimes nefandos e espectros medonhos”. O comportamento se transforma em ações abomináveis; ele parte

do progresso violento que expropriou os povos de seus lugares de origem, que eliminou costumes e tradições e que expropria o trabalhador do saber a fim de melhor explorá-lo.

É substancialmente importante a aproximação entre progresso e história, pois essa aproximação possibilita afastar-se do progresso para refletir – criticamente – sobre “os fatos paralisadores e os significados especializados”. Nesse caso, é no “conceito de história que o progresso encontraria seu lugar, é enfaticamente, o conteúdo kantiano de uma história universal ou cosmopolita e não o de esferas de vida particulares” (ADORNO, 1995b, p. 38).

A **história** contribui para a reflexão sobre o progresso, mantendo a distância necessária para a compreensão da organização racional da sociedade total como humanidade. Como explica Maia (2009), o progresso na cultura precisa ser pensado em seus extremos, quando, no que há de mais avançado, a razão visa a morte. Isto posto, o autor explica que o progresso na cultura deve ser pensado a partir da bomba atômica, a fim de podermos enxergar o seu limite.

A história é a possibilidade da retomada da barbárie no progresso. *Em Dialética do esclarecimento*, por meio da retomada histórica, Adorno e Horkheimer (1985) explicam a atualidade e a regressão; os autores nos fazem refletir sobre os avanços tecnológicos e, ao mesmo tempo, sobre o retrocesso nas condições de vida humana em benefício da riqueza social.

No texto *A educação contra a barbárie*, Becker aponta que a educação é a possibilidade de interferir na barbárie; é necessário, porém, pontuar o que é e como ela surge, portanto, há que se recorrer à história. Adorno (1995a, p. 156), em resposta ao seu interlocutor, diz ser óbvio esse pensamento; porém, ao mencionar a educação, especificamente a da Alemanha, explica que o óbvio se desfaz, pois mesmo a educação direcionada a importantes concepções, por exemplo, o compromisso das pessoas perante o sistema dominante ou os valores que são precisamente impostos, compreende-se que “o problema da desbarbarização não foi colocado com nitidez [...]”. A barbárie é um problema geral; mesmo que de diferentes formas, ela continua presente e seu combate passa por fatores psicológicos e objetivos; estes podem ser entendidos como os momentos sociais.

A barbárie colocada no cerne da consciência geraria uma mudança, mas não como uma forma de “elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão”, ou seja, não somente com apelos inocentes de tolerância (ADORNO, 1995a, p. 158).

A história é a experiência dialética no sentido de “tornar-se experiente”, assim, o sentido da história está na reelaboração da relação do passado com o presente, “[...] justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora” (MAAR, 1995, p. 24).

No entanto, no lugar da história que possibilita a experiência e deixa evidente as contradições entre progresso e barbárie, prevalece a eliminação do passado, que significa o perdão, o esquecimento (ADORNO, 2008b) ou, até mesmo, a nosso ver, o otimismo. Significa libertar-se de um passado que causa horror<sup>21</sup>, livrar-se do sentimento de culpa, porque é doentio se ocupar do passado. Há que se pensar em coisas práticas; a lembrança é subtraída ou, ainda, colocada como pano de fundo para falar do cotidiano, como se este fosse dissociado do passado. Tudo isso enfraquece o “eu”, fato exemplificado por Adorno (2008b, p. 3) ao citar Hermann Heimpel, o qual “repetidamente falou de um desaparecimento da consciência da continuidade histórica na Alemanha, um sintoma daquela fraqueza social do eu que Horkheimer e eu já procuramos derivar na Dialética do esclarecimento”.

O passado em que se situa o terrível, o horror passa a ser algo distante, inocente e sem utilidade; o presente e as suas metas práticas são enfatizados, ou seja, o progresso. A memória da barbárie, das lutas e dos enfrentamentos é destruída. As novas gerações desconhecem, por exemplo, importantes personagens da história da Alemanha, como Bismarck ou o imperador Guilherme I (ADORNO, 1995a, p. 32). Essa desconsideração das novas gerações pela história da Alemanha tem razão de ser se considerarmos que a história é vista como “charlatanice”, assim como pontua Adorno (1995a) ao citar Henry Ford. A sociedade burguesa embrenhada na lei universal da troca se torna atemporal: o tempo concreto desaparece da produção industrial, torna-se ciclo ininterrupto e, para isso, não é necessária a experiência acumulada.

A memória, a lembrança e o tempo são insignificantes para a sociedade burguesa; com isso, a produção industrial aniquila a atividade artesanal como possibilidade de aprendizagem, uma vez que não existe o tempo para a experiência no ofício. A vida está direcionada para a adaptação; conseqüentemente, a humanidade se afasta da memória (ADORNO, 1995a, p. 33).

O que segue após a “era dos Estados beligerantes” é um “tempo sem história”, expressão atribuída por Spengler; dessa forma, lembrar Auschwitz é “sinal de

---

<sup>21</sup> Adorno (2008b) se refere ao passado nazista.

ressentimento enfadonho”. Na era dos Estados beligerantes, lutava-se pela democracia e pelos direitos que constituíam uma vida digna de ser vivida. Os homens, ao se desfazerem de suas espontaneidades, acomodam-se à situação e aos poderes existentes. Com os direitos conquistados, os netos não querem mais utilizá-los, nem mesmo com a ameaça de punição (ADORNO 1998, p. 49).

O termo Beligerantes, mesmo que se refira a atitudes bélicas de enfrentamento entre exércitos, também significa a luta pela defesa das ideias. O que Spengler retrata é que, se antes havia a luta pelos direitos, uma vez conquistados, há a apatia; a luta dos direitos é atenuada com a eliminação do passado. Quando voltamos o olhar para o Enem, temos que, em tempos em que o leitor poderia pensar livremente ou, ainda, poderia utilizar “os direitos conquistados”, isso não ocorre, já que as ideias estão predeterminadas.

No entanto, embora sejam enormes as dificuldades para transformar as condições objetivas que promovem a barbárie, segundo Maia (2009), é importante pensar a educação por duas formas, ou seja, entender que, de um lado, ela reproduz a sociedade alienada, mas, por outro lado, que ela também oferece as condições para a resistência. Para tal possibilidade, é preciso reconhecer o envolvimento entre os mecanismos objetivos e subjetivos que levam as pessoas a cometerem atrocidades, a fim de que seja possível desenvolver a consciência a respeito do próprio ser humano.

Para Adorno (1995a), o sistema educacional deve possibilitar a aversão à violência física, isto é, a escola deve cumprir a sua missão de desbarbarizar os indivíduos, explicando a própria barbárie, o que implica mostrar o preconceito, o genocídio, a agonia, a repressão. A tomada da consciência vem pela porta da história, que traz à tona a trágica herança que pesa sobre ela.

Nesse sentido, é importante retomar a história entendendo que “o passado não pode ser tido como superado, e, sim, como período no qual devemos buscar os desejos de transformação (CROCHÍK, 2009, p. 59).

A sociedade, para se manter viva na história, depende do seu antagonismo. Adorno (2009, p. 266) afirma que “[...] a história é a unidade de continuidade e descontinuidade”; para ele, “[...] Seria preciso definir o espírito do mundo, objeto digno de definição, como catástrofe permanente [...]”.

Ordenadamente, o mundo está organizado na história; assim, a negação é a força da história, é o que proporcionará a reflexão negativa sobre a realidade, bem como a abertura do pensamento perante os momentos particulares (ADORNO, 2009, p. 34-38).

Nesse contexto, o sentido de negação é negar o que está sistematicamente determinado e não no de negar, de esquecer e de ter o passado como superado.

O vir a ser da história está em alguns questionamentos: educação para quê? Formação para quê? A educação deve conduzir para qual lugar? O para quê da educação não está mais evidente; suscita respostas inseguras e reflexões complicadas. A educação na concepção adorniana é a produção de uma consciência verdadeira, portanto é uma exigência política (ADORNO, 1995a, p. 139).

Adorno (1995a, p. 146) também enfatiza a tarefa de estudar o porquê de as crianças não aprenderem pelo “indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *images* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão [...]”. Algo que não compete somente à escola, mas às transformações profundas nas camadas cultas da burguesia. “A forma de conhecer é histórica, tanto a forma de conhecer, quanto o objeto do conhecimento são históricos, portanto não são independentes da sociedade” (CROCHÍK, 2010, p. 389).

Vimos, no decorrer do texto, exemplos de memórias destruídas, tais como as constatações empíricas de Adorno e Horkheimer (1985) em relação à fraqueza social, ao empobrecimento da linguagem e ao desconhecimento dos jovens sobre a história do seu país, no caso específico da Alemanha, sobre Bismark ou sobre o imperador Guilherme I. Isso representa o esquecimento do nazismo e a imaturidade política dos sujeitos envolvidos em um contexto objetivo que os torna impotentes e que leva essa impotência a ser subjetiva (ADORNO, 2008b).

Ao olhar para o nosso objeto de estudo, o Enem, é nítido o cotidiano descolado do passado e como os homens são levados a se adaptarem à situação existente, procurando resolver situações imediatas. Nesse ínterim, a história se torna **a-história**; logo, o sentido está em enfrentar situações-problema, em elaborar propostas, em identificar, em relacionar, em ter malícia, em ser leitor do mundo em que vive, competências essas que não são particulares da avaliação, mas estão inseridas em um sentido amplo da vida.

Por esses aspectos, concordamos com Oliveira (2011, p. 25), quando afirma que “verificamos uma revolução que modifica o modo de viver e de ser das pessoas, alterando suas culturas e, por conseguinte, re/moldando a individualidade, seja pelas relações de consumo, seja pela produção de mercadorias e/ou pela tecnologia”, o que ratifica o próximo tópico e a relação dos três elementos: indústria cultural, tecnologia e trabalho.

Mediante a relação entre progresso e barbárie, identificamos três elementos cruciais para a compreensão da experiência. Os atos bárbaros advindos de um progresso em que estão interligadas as categorias indústria cultural, tecnologia e trabalho precisam ser impelidos contra os seus conceitos, a fim de desvelar os mecanismos subjetivos e objetivos que modelam o comportamento humano.

### **3.4 Indústria cultural, tecnologia e trabalho**

Retomamos, primeiramente, alguns elementos importantes como o indivíduo e o conhecimento. Quando o conhecimento – o conteúdo – se institui tão somente pela técnica – a forma –, as suas bases não são formadas pela reflexão crítica, mas pela racionalidade instrumental. Assim, essa forma de compreensão igualitária em relação ao conteúdo não dá abertura à experiência, visto que não é possível enxergar a contradição. A arte, a religião e a ciência, as quais serviriam para a liberdade, porque são os meios pelos quais os homens fariam a crítica à sociedade, tornam-se produtos da indústria cultural e mecanismos de reprodução da sociedade (HORKHEIMER; ADORNO, 1973). A indústria cultural não somente faz parte de uma sociedade administrada, como também a constitui, assim como constitui e forma o corpo, a mente, a alma e o coração do indivíduo.

A forma é conteúdo do sujeito, que se conhece melhor à medida que não a compreende como algo dado que se põe no lugar do objeto; se há o primado da forma, todos os conteúdos são igualados para serem subsumidos a ela; tanto faz se o objeto provém da biologia ou da sociologia, a forma de compreendê-lo é a mesma; essa tendência revela-se como relativista, visto que a verdade é reduzida ao procedimento correto e não considera a peculiaridade dos objetos (CROCHÍK, 2010, p. 388).

Nesse sentido, a indústria cultural fortalece a racionalização do trabalho e submete o indivíduo a uma sociedade baseada em uma liberdade mediada, objetivada e institucionalizada e que encontra os seus limites nas imposições fantasmas das necessidades materiais, intelectuais e biológicas. Marcuse (1973, p. 26) afirma que “a intensidade, a satisfação e até o caráter das necessidades humanas, acima do nível biológico, tornam-se condicionados”. Tudo se transforma em mercadoria, inclusive a arte e a cultura que passam a ser objetos de troca. Subjugadas à indústria cultural, perdem sua aura, destituem-se seu valor imaterial.

O consumo, elemento importante para a manutenção do capital, estabelece os fundamentos quanto aos mercados culturais, por meio do mercado da cultura e da propagação da indústria cultural, que, inclusive, é identificada no setor cinematográfico, articulados com o consumo de bens não duráveis. Na sociedade atual totalitária, a “[...] manipulação das necessidades por interesses adquiridos” impede o surgimento de uma oposição ao todo (MARCUSE, 1973, p. 25).

O ajustamento à realidade tem a sua força na organização da sociedade pela indústria cultural, que faz que o conhecimento reproduza o existente, fortalecendo a adaptação e o pseudoconhecimento. Por meio dela, exalta-se o existente em relação à sua negação. Percebe-se, portanto, que o conceito de indústria cultural nomeia a cultura transformada em mercadoria e massificada. A consciência é moldada e condicionada por valores econômicos; por conseguinte, impede-se a experiência. Adorno e Horkheimer (1985) explicam a contradição do capitalismo tardio que promete uma vida boa para aqueles que atendem à sociedade posta. Para os autores, é uma cultura com padrões que se repetem, formando uma estética comum voltada ao consumismo.

É preciso ter claro que a indústria cultural, como explicam Galuch e Crochík (2018, p. 25), “é um sistema, [e] não deve ser identificada com os meios de comunicação de massa – televisão, cinema, rádio, jornal -, nem com os produtos desses meios – programas televisivos, filmes [...]”. É um sistema, pois o que ocorre em um meio de comunicação reverbera em outros; há um encadeamento sucessivo de imagens, de músicas, de textos que se expandem e chegam às pessoas de várias maneiras.

Com as novas formas de comunicação, de consumo e de trabalho, o espaço e o tempo se fundem; há o espetáculo, a moda e a “mercadificação” das formas culturais; o efêmero e o novo ganham forças (HARVEY, 2012, p. 31). Ao analisar questões de tempo e de espaço na vida social, o autor afirma que a estética e a cultura interagem com uma nova forma de experiência humana que não é experiência e que, portanto, reforça o estranhamento. Nesse processo, o individualismo ganha destaque.

O estranhamento é causado pela não possibilidade de o indivíduo reconhecer o não idêntico, já que se percebe como igual, como consumidor. É a redução de sua existência como ser social para um ser objeto, um ser consumo. O estranhamento do homem em relação ao seu ser social que é impedido de se desenvolver pelas barreiras sociais fundadas no dinheiro e na propriedade privada.

Ao mesmo tempo que o indivíduo se torna igual perante o consumo, a indústria cultural, contraditoriamente, aplica a sua outra face para se fortalecer, quando cada um

deve comportar-se de acordo com o seu “*level*”, ou seja, com o seu nível “[...] previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116). Os grupos de pessoas que se tornam tipos de classes (A, B ou C) são destacados em um mapa utilizado pelo *marketing*, que identifica quais são os rendimentos dos consumidores, o que facilita incutir a cada um aquilo que merece.

Diante dos poderes econômicos, o indivíduo anula-se em meio à massa:

[...] numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14-15).

Com a indústria cultural, a sensação ligada ao conhecimento passa a vincular-se a “[...] aquilo que chama atenção [...]”. A atenção e a concentração não se iniciam somente a partir do momento em que se estabelece o interesse do sujeito pelo objeto; há estímulos anteriores que auxiliam na “pré-seleção”, é um “[...] trabalho pré-atentivo: um notar antes que se note algo [...]” (TÜRCKE, 2010, p. 119). Essa forma de atenção coaduna com o sujeito competente.

A “pré-seleção” orienta para aquilo que deve ser notado; nesse momento, entram em cena dois elementos igualmente importantes: o choque e a hiperestimulação sensorial. Assim,

A indústria cultural [...] se esgueira com mestria entre os escolhos da informação ostensivamente falsa e da verdade manifesta, reproduzindo com fidelidade o fenômeno cuja opacidade bloqueia o discernimento e erige em ideal o fenômeno omnipresente. A ideologia fica cindida entre a fotografia de uma vida estupidamente monótona e a mentira nua e crua sobre o seu sentido, que não chega ser proferida, é verdade, mas apenas sugerida, e inculcada nas pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 138).

Treinam-se os olhos, os ouvidos, as mãos, os gostos, o toque e, inclusive, a alma. É possível imaginar como o filme termina, por isso, a imaginação já não é ela mesma; é possível saber quem merece a recompensa e quem merece ser punido; prevalecem as mesmas canções, os mesmos artistas e o mesmo conteúdo disfarçado na aparência; os

detalhes, os atores e as personagens podem ser substituídos, assim como as pessoas do filme, mas o conteúdo não. São “[...] clichês prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali e completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118).

O progresso técnico está para fortalecer o comando sobre a sociedade. Ele harmoniza aquilo que possibilitaria oposição ao sistema de dominação e, conforme Marcuse (1973), renuncia toda forma de liberdade contida na história: a sociedade contemporânea parece ser capaz de conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos e novas formas de existência humana.

Mas, de acordo com o que Adorno (2008a, p. 190) aborda em *Imagem Enigmática*, no capitalismo tardio em que o desenvolvimento técnico abriria espaço para todas as funções, qualquer indivíduo poderia alcançar o privilégio da admissão no topo, contudo o que prevalece é que cada indivíduo pode ter o privilégio, mas será chamado, preferencialmente, aquele que melhor se adapta, constituindo a elite, a minoria. Esse mesmo indivíduo faz parte também da mobilidade da ordem econômica e está sujeito a cair não por incompetência, mas porque a insegurança é uma igualdade que ameaça a todos. “[...] A desqualificação dos homens converte-se em sua igualdade [...]”, gerando a impressão de que todos os homens são irmãos.

Essa liberdade sob coibição econômica abre possibilidades para a relação com a indústria cultural, a qual permite ao indivíduo escolher as mesmas coisas dentro do que lhe é oferecido. O filme, a literatura, o texto e a tela não abrem espaço para que o espectador possa divagar, pois a fantasia e o pensamento são conduzidos. Capacidades como a imaginação e a espontaneidade são paralisadas, coibidas à medida que se exigem do espectador presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, tudo sendo guiado pelos fatos apresentados rapidamente diante dos olhos.

**[...] O esforço, contudo, está tão profundamente inculcado que não precisa ser atualizado em cada caso para recalcar a imaginação [...]. Quem está tão absorvido pelo universo do filme – pelos gestos, imagens e palavras -, que não precisa lhe acrescentar aquilo que fez dele um universo, não precisa necessariamente estar inteiramente dominado no momento da exibição pelos efeitos particulares dessa maquinaria. Os outros filmes e produtos culturais que deve obrigatoriamente conhecer tornaram-se tão familiarizado com os desempenhos exigidos da atenção, que estes têm lugar automaticamente. [...] até mesmo os distraídos vão consumi-los**

**alertamente** (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119, grifos nossos).

É a técnica envolvida com os produtos culturais; ela, em meio às tecnologias, e as formas que toma na indústria cultural modificam o indivíduo e a sua compreensão acerca do mundo. Vale ressaltar que técnica e tecnologia se diferenciam, mas há o momento em que as duas fazem parte uma da outra. A técnica está relacionada ao saber e às formas de expressão, como a arte, a ciência e a reflexão, contudo, quando a técnica é desenvolvida pela tecnologia e é reprodução no sistema da indústria cultural, ela se torna forma de dominação e de expropriação das singularidades, subvertendo a individualidade, o que fortalece a ideologia.

Mediante as análises de Adorno e Horkheimer (1985), compreendemos que a técnica aliada ao mundo administrado é um dos elementos contrários à consciência verdadeira, contrários também à experiência. A formação pensada com base em pressupostos tecnológicos, no consumo e no trabalho tende a aderir a recursos tecnológicos, com o discurso de inovação; dessa forma, o ensino passa a ser promovido de modo a privar os alunos dos conhecimentos no movimento em que foram produzidos. Os alunos e os professores precisam dominar e utilizar os últimos recursos, todavia a própria reflexão sobre a tecnologia não acontece. A qualidade da escola é vista pela quantidade de tecnologia, porque “mostra” que ela está adaptada ao seu tempo.

A tecnologia, para os fins da indústria cultural, tem a função de adaptação, mas, ao deixar evidente a contradição, possibilitaria libertar o homem do trabalho penoso e desumano a fim de liberá-lo para experiências efetivas. Todavia, como afirma Adorno (1995a, p. 132), o que impera é o “véu tecnológico” e as pessoas se esquecem de que a técnica é a “extensão do braço dos homens”.

Essas exposições sobre a tecnologia não significam aversão ao seu uso; é preciso, porém, levá-la em consideração e colocá-la em contradição, para que o indivíduo não seja “colonizado”, para não sucumbir à submissão alienada dos fins. Faz-se necessária a necessidade da crítica permanente (FORRESTER, 1997, p. 144).

Maar (1995, p. 11) afirma que “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma”. No entanto, quando a tecnologia, lá na escola, serve como fim, ela não muda significativamente a transmissão do conteúdo; a forma impera na relação ensino-aprendizagem, ou seja, temos a técnica pela técnica. Como foi possível perceber, os determinantes das relações sociais não afetam somente as

condições das produções econômica e material; eles interagem também no plano da ‘subjetividade’. Isso nos ajuda a compreender o abismo entre o ideal de uma educação universal pautada na experiência e a educação real pautada em uma universalidade particularizada – técnica.

Marcuse (1999, p. 73) explica que “a tecnologia como modo de produção” significa tudo aquilo que marca a época das máquinas, ou seja, os dispositivos, os instrumentos, as invenções para “organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais”, caracterizando-se, na visão dele, como uma forma de controle sobre o pensamento e o comportamento predominantes. A tecnologia moderna é direcionada por grupos sociais que ditam como utilizá-la.

Em *Devagar e sempre* (ADORNO, 2008a, p. 158), para retratar a corrida desenfreada das pessoas – ritmo da era liberal –, Adorno compara-a à velocidade e à potência dos motores dos carros. Segundo ele, a dignidade humana estava no direito de caminhar; os antigos passeios domingueiros, porém, foram substituídos pela viagem com o modelo Ford – ao transpor essa ideia para a atualidade, equivale a dizer que a moda é navegar pelo “face” e fazer compras no *shopping*; essa é a direção dada pela tecnologia moderna. Essas mudanças explicitam a funcionalidade entre as pessoas e as coisas, a perda da liberdade e da autonomia do indivíduo e o controle de uns sobre os outros. Podemos perguntar-nos o seguinte: existiram, em algum momento, a liberdade e a autonomia? Sim! Como pudemos ver com as categorias razão e irracionalidade, na passagem do feudalismo para o capitalismo, tivemos alguns anos de possibilidade, que não se efetivaram e, portanto, perdeu-se uma das bases do fortalecimento da consciência: a experiência (*Erfahrung*).

A formação requer que se traga à consciência a ideia de contradição. O exercício contínuo de pensar as contradições, de pensar que, apesar dos avanços tecnológicos, permanecem as necessidades; apesar de tantos textos e de tantos gêneros textuais, o domínio da leitura é reduzido; embora os jovens troquem mensagens constantemente e estejam “conectados”, o acesso à informação, a opiniões não significa o acesso ao conhecimento e à reflexão, ou seja, não significa a conscientização.

Estamos sendo tapeados pelas inovações que escamoteiam o que deveria ser garantido como base antes de qualquer novidade na educação, porque são clássicos – estamos referindo-nos a saber ler e escrever, a interpretar com reflexão, a ter a liberdade de expressão. Nesse contexto, “[...] pensar nas implicações da tecnologia educacional em um país onde o analfabetismo atinge parcela da população é diferente de pensá-las

em países onde esse problema não seja tão expressivo” (CROCHÍK, 2010, p. 184). Quando compreendemos a contradição entre inovações tecnológicas na educação e treinamento; entre autoritarismo e liberdade; entre escassez e abundância; entre alienação e conhecimento; entre máxima eficiência na produção e opressão e miséria, temos um caminho para a experiência.

Na Alemanha nacional-socialista, o reino do terror é sustentado não apenas pela força bruta, que é estranha à tecnologia, mas também pela engenhosa manipulação do poder inerente à tecnologia: a intensificação do trabalho, a propaganda, o treinamento de jovens e operários, a organização da burocracia governamental, industrial e partidária – que juntos constituem os implementos diários do terror – seguem as diretrizes da maior eficiência tecnológica. Essa tecnocracia terrorista não pode ser atribuída aos requisitos excepcionais da ‘economia da guerra’; a economia de guerra é antes, o estado normal do ordenamento nacional-socialista do processo social e econômico, e a tecnologia é um dos principais estímulos desse ordenamento (MARCUSE, 1999, p. 74).

Para complementar a citação de Marcuse (1999), trazemos a ideia de Agamben (2005), o qual explica que não é necessário haver um desastre para a destruição da experiência, para isso, basta o cotidiano de uma grande cidade. Ao concordarmos com o autor, acrescentamos a explicação de que as catástrofes, as atrocidades continuam a acontecer por toda parte, seja por meio de bombas, seja por ataques químicos<sup>22</sup> por meio de gases venenosos invisíveis e silenciosos que destroem vidas, seja por bala perdida que mata, indistintamente, adultos e crianças em diferentes espaços. Essas imagens, porém, são instantaneamente apagadas da memória da mesma forma que instantaneamente chega a informação. Então, outras formas de destruição da experiência são possíveis, pois o poder que imana da tecnologia manipula a fim de intensificar o trabalho, de treinar indivíduos, de provocar o esquecimento da história, das formas de barbárie tão significativas quanto a violência contra o corpo.

Marcuse (1999, p. 74), revela também um outro lado: ele diz que “uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade”, os quais não são fruto da ação direta da tecnologia ou ainda da produção em massa sobre os indivíduos, porque os novos padrões de pensamento e a nova racionalidade são eles

---

<sup>22</sup> Referência ao ataque em que foi utilizado gás sarin na Síria, no início do mês de abril de 2017, quando mais de 70 pessoas morreram. Esse é apenas um exemplo entre tantos que ocorrem diariamente no mundo. Vale lembrar as armas químicas utilizadas na primeira guerra mundial. Essas armas são “silenciosas”, já que não destroem por força explosiva, mas pela toxicidade.

próprios atuantes decisivos no desenvolvimento tanto da maquinaria quanto da produção em massa.

A automatização do trabalho que liberaria o operário das rudes funções que o embrutecem, na verdade, dá-lhe novas aptidões, as quais acabam por embrutecer também a alma. Aptidões intelectuais, mais do que físicas; do lógico, mais do que do artífice; dos nervos, mais do que dos músculos; do piloto, mais do que do trabalhador braçal; do técnico de manutenção, mais do que do operador (MARCUSE, 1973).

A essa reflexão de Marcuse acrescentamos a análise de Alves (2011), ao se referir à quarta idade tecnológica, a partir de 1980, quando se constituíram o ciberespaço, a produção de máquinas microeletrônicas informacionais e a sua integração em rede interativa. Essa rede informacional exige habilidades subjetivas do homem. Segundo o autor, tanto a terceira Revolução Industrial, de base microeletrônica, quanto as tecnologias da comunicação e da informação (TCIs) colocaram como pressupostos a seus operadores o desenvolvimento de habilidades cognitivas decorrentes da nova materialidade, como a criatividade, a autonomia, o talento, a polivalência, a capacidade de inovar, a empregabilidade, a gestão por competência etc.

Horkheimer e Adorno (1991, p. 44) explicam que o comportamento humano tem as categorias “[...] melhor, útil, conveniente, produtivo, valioso [...]”; além dessas, acrescentamos as características trazidas por Alves (2011) e outras como determinações básicas da sua existência. Marcuse (1999, p. 102) nos ajuda a explicar a transformação dessas qualidades humanas quando afirma que

[...] o homem desenvolveu seus sentidos e órgãos principalmente como implementos do trabalho e da orientação competitiva: habilidade, gosto, competência, tato, refinamento e resistência eram qualidades moldadas e perpetuadas pela árdua luta pela vida, negócios e poder [...].

À luz da teoria crítica, temos que essas qualidades estão no lugar das forças e das necessidades que não puderam mais encontrar seu lugar no cotidiano, isto é, estão no lugar da alma. Marcuse (2001, p. 44) assim explica:

Na cultura da alma foram absorvidas - sob falsas formas - aquelas forças e necessidades que não puderam mais encontrar o seu lugar no cotidiano. O ideal cultural assumiu o anseio por uma vida mais feliz: por qualidades humanas, bondade, alegria, verdade, solidariedade. Mas todas elas são dotadas de uma caracterização afirmativa: a de pertencerem a um mundo superior, mais puro, não cotidiano.

As qualidades universais do indivíduo (por exemplo, fantasia, rebelião, liberdade, felicidade) foram transformadas em qualidades subjetivas, como a criatividade, o talento, a autonomia, entre outras que remetem a uma felicidade no plano dos sentidos, por isso mesmo, são qualidades controláveis. Não era mais possível usar o corpo dos dominados como fonte de fruição para o mercado, explica Marcuse (2001, p. 46-47), mas, dessa forma, é possível a fruição da mente, o que permite que o próprio indivíduo – ou o pobre, como cita Marcuse – venda a sua força de trabalho livremente, por meio de suas próprias decisões. Isso faz a “[...] ideologia patriarcal-burguesa se pautar em raízes sociais e psíquicas [...]”.

As qualidades, fruição da mente, transformam-se em funções do corpo para se adaptarem ao trabalho racionalizado; há uma “[...] nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Para Marcuse (1999, p. 77), “[...] a racionalidade individualista se viu transformada em racionalidade tecnológica”. As novas qualidades humanas, portanto, não se restringem aos indivíduos ligados às grandes empresas; é “um modo difundido de pensamento” que estabelece padrões de julgamentos e atitudes. As qualidades referentes à percepção e ao conhecimento se tornam competências e treinamentos ordenados em uma atuação padronizada.

Assim, como diz o próprio autor em outro momento, são mudanças ligadas à alma; não estão ligadas somente à forma da produção (MARCURSE, 2001, p. 44). A alma é indispensável para o controle dos indivíduos; ela é uma das forças mobilizadas para favorecer a coesão social. Na cultura da alma, são absorvidas as qualidades humanas – o talento, a polivalência, a solidariedade, a bondade, a competência, a empregabilidade, a alegria, a verdade – e tantos outros termos da atualidade que seguem a ideologia do trabalho. São anseios dotados de uma caracterização afirmativa; tornam-se qualidades que engrandecem o indivíduo e que atribuem superioridade àqueles que as possuem.

Quando buscamos essa mudança no perfil do indivíduo nos anos 1970 e 1980, em novas condições de trabalho apoiadas na flexibilidade e na tecnologia (HARVEY, 2001), temos que algo de antigo se reproduz na suposta liberação da subjetividade (ADORNO, 1995a). Palangana (1998, p. 109) explica que, mesmo sendo exigidas capacidades ligadas ao pensamento, bem como ações que atenuam os processos em que estão presentes a “[...] brutalidade física e mental do trabalhador”, as condições para que a pessoa chegue a uma “consciência-de-si na relação com o outro”, assim como Hegel

idealizava, fazem que seja aparente a emancipação, pois, para que esse novo modo de trabalho funcione, a ordem capitalista abraça o argumento de um “talento educado”.

Este “talento educado” recebe treinamento que visa à adaptação fundamentada em uma “[...] pedagogia tecnocrata e empresarial [...]”, conforme Ferraris (1990, p. 51 apud PALANGANA, 1998, p. 113); “[...] o chamado novo profissionalismo é constituído fundamentalmente por uma capacidade lógica genérica de leitura, interpretação e combinação de variáveis monitorizadas [...]”.

Isso quer dizer que o mundo corporativo, como foi possível ver nos relatórios do BM e da OECD, dissemina as competências e as habilidades necessárias para a reprodução do capital. Como o próprio trabalho já não existe para todos, ele se torna ideologia e o que se propõe na formação é “lutar pelo emprego” e “combater o desemprego” (FORRESTER, 1997, p. 132); para quem assim não o faz, cabem culpa e castigo.

Em torno de conceitos como trabalho e desemprego, giram falácias que não modificam a estrutura opressora, mas se voltam ao homem, como ressaltam Horkheimer e Adorno (1973, p. 185), “ao ente de natureza invariante e não às condições que fazem com que o homem seja o que é [...]”. Falácias ou podemos dizer que são “[...] palavras que violentam o espírito e turvam todas as coisas”. Elas são verdadeiras, porque são ideológicas, mas omitem o lucro, o grande ordenador, como chama Forrester (1997); ninguém fala sobre ele, embora todas as coisas girem em torno dele, até mesmo a alma.

A ideologia, para Horkheimer e Adorno (1973, p. 185), transforma-se em produtos ideológicos e suas funções estão a serviço de interesses particulares. Ela pertence à “História”, como citam os autores, mas a sua função, ou a sua substância, foi modificando-se diante da dinâmica da própria história.

A necessidade é o elemento em torno do qual gira o conceito de ideologia. Com ideias de quem está no poder, a ideologia se sustenta na necessidade, porque atende à sociedade. A ciência das ideias – a ideologia –, como explicam Horkheimer e Adorno (1973, p. 188) ao citarem Destutt de Tracy, “[...] deveria conjugar a certeza e a segurança, como a matemática e a física”.

A essência da ideologia está na crença burguesa de que será possível colocar ordem na sociedade, caso também se coloque ordem no pensamento. Assim, descrevem Horkheimer e Adorno (1973, p. 191):

[...] a Ideologia é justificação. Ela pressupõe, portanto, quer a experiência de uma condição social que se tornou problemática e como tal reconhecida mas que deve ser defendida, quer, por outra parte, a idéia de justiça sem a qual essa necessidade apologética não substituiria e que, por sua vez, se baseia no modelo de permuta de equivalentes.

O trabalho está na condição de ideologia, pois é parte da sociedade que é ideologia, portanto serve como força para a preservação da ordem; além disso, devemos acreditar que é preciso formar para ele. O termo está em evidência, mais do que antes, no modo de produção flexível, no mundo globalizado. O trabalho é uma “condição social que se tornou problemática” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 191) e, por isso, deve ser defendido. Outras palavras ganham evidência perante o trabalho: palavras como proletariado, capitalismo, exploração, classes se tornam arcaicas, caem em desuso; no seu lugar, temos termos que estão na moda, como empreendedorismo, gestão, competências e habilidades, time, colaboradores, parceiros, etc. Esses são inofensivos porque não remetem à história, ao conhecimento e, ao mesmo tempo, mascaram a real situação que rejeitam, dissimulando a ideia de exploração de uns sobre os outros. A palavra que nomeia o objeto se distancia dele e não o representa; de forma sucinta, oculta o verdadeiro objeto.

Já nem ouvimos mais o anúncio da morte de certos termos. Se ‘trabalho’ e, por conseguinte, ‘desemprego’ resistem, esvaziados do sentido que parecem veicular, é porque, pelo seu caráter sagrado, intimamente, eles servem para preservar um reto de organização certamente caduca, mas suscetível de salvaguardar, por algum tempo, a ‘coesão social’, apesar da ‘fratura’ do mesmo nome – vê-se que a língua, de qualquer modo, se enriquece! (FORRESTER, 1997, p. 21).

O trabalho é ideologia, pois não necessita mais de mão de obra como um dia necessitou, porque estava atrelado à economia. Agora, a economia não necessita desse trabalho, assim como não necessita de pessoas. Não há necessidade de interações concretas com o trabalho, se tudo é virtual, flexível e global. O que os indivíduos aprendem com os discursos inovadores faz que fiquem em seu lugar. São alternativas utópicas, como explica Marcuse (2001), as quais são reconhecidas como criatividade, empreendedorismo e autonomia. São discursos de coesão social movidos por potências privadas como as de Perrenoud (1999) e de Morin (2011) – potências que, inclusive, ditam as políticas expostas anteriormente, como as do BM e da OECD.

Seja na explicação de Forrester (1997) de que o indivíduo não é mais necessário para uma sociedade em que não existe trabalho, seja na explicação de Antunes (2005, p. 87), que aponta que o trabalho se metamorfoseou e ainda destaca “[...] que não é ficção que a Nike se utiliza de cerca de 85 mil trabalhadores e trabalhadoras, esparramados em tantas partes do mundo, que recebem salários degradantes [...]”. Nessas duas exposições, permanece a compreensão de que temos a mudança do comportamento desse indivíduo, portanto há de se enxergar as formas que o constituem. Há divisão entre o trabalhador polivalente e multifuncional, autônomo, criativo, empreendedor, ou seja, mais “intelectual” e o trabalhador precarizado, terceirizado, *part-time*, emprego temporário – ambos são trabalhadores explorados; ambos não possuem os meios de produção; ambos ajudam a produzir mais valia.

Novas modalidades de trabalho; contratos de trabalho fragilizados, fracamente respeitados ou inexistentes exprimem a nova forma de exploração do trabalho no sistema capitalista. Existem novos tipos de produtos e novos níveis de consumo, como destaca o relatório *Perspectivas de Ciência, Tecnologia e Inovação*<sup>23</sup> da OECD (2016b, n.p., tradução nossa, grifo nosso):

Uma pesquisa recente conduzida pela OCDE sugere que cerca de dez empregos em toda a OCDE estão em alto risco de automação. Ao mesmo tempo, essas inovações abrigam grandes promessas de um crescimento mais robusto da produtividade e de novos empregos que nem sequer foram imaginados (OECD, 2016i). Dependendo da rapidez com que as economias são capazes de criar novos empregos para substituir aqueles que foram perdidos e de como os salários desenvolver-se-ão, ainda pode haver muito poucos empregos, talvez de forma permanente. Maior compartilhamento de trabalho e redução da semana de trabalho poderiam ajudar a distribuir o trabalho de maneira mais uniforme, mas precisariam garantir um salário mínimo – possivelmente por meio de algum tipo de ‘renda básica universal’ (Shidelsky, 2013). O trabalho já se tornou mais fragmentado e ‘não padronizado’, com um número crescente de trabalhadores fazendo vários empregos de meio período – a ascensão da chamada ‘economia gig’. **O crescimento de plataformas *on-line* que conectam um vasto grupo de *freelancers***, os quais estão fisicamente baseados em diferentes partes do mundo, com empresas convidando-os a se candidatar para trabalhar em uma ampla variedade de tarefas, poderia acelerar essa tendência. Embora essas plataformas ofereçam flexibilidade aos trabalhadores e às empresas, elas levantam algumas

---

<sup>23</sup> Para ler a citação no original, basta acessar o seguinte link: [https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016\\_sti\\_in\\_outlook-2016-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016_sti_in_outlook-2016-en#page1). Acesso em: 13 mai. 2018.

questões difíceis acerca das proteções do local de trabalho e de como será um bom trabalho no futuro.

Para Antunes (2005), o capital procura reorganizar-se mediante a sua crise para manter o controle e, para isso, utiliza o plano ideológico em que cultua o subjetivismo contrário ao que é coletivo e social. Dessa forma, a gestão do conhecimento e da competência contribui para a redução do trabalho vivo, como cita o autor, e para a ampliação do trabalho morto, cujas consequências são a precarização do trabalho e o desemprego estrutural.

Já em 1998, Palangana (1998, p. 110) explicava que “o realinhamento do processo produtivo altera a natureza das ocupações. A produção de bens permanece, porém, com participação cada vez menor de trabalho vivo”. Na prática, há maior flexibilidade de horários e de espaços para o trabalho acontecer, os contratos podem ser em tempo parcial e o trabalhador tem a liberdade de tomar decisões em relação ao trabalho que desempenha. Essas possibilidades dão a impressão de democracia, afinal, o trabalhador, como segue a autora, não precisa mais ser submetido ao relógio ponto; ao trabalhar em tempo parcial ou em sua casa ou em sua própria oficina, poderá “aproveitar seus momentos de lazer e cuidar de sua formação”. Sobre essa questão, a autora alerta o seguinte:

**Os quesitos: equipe polivalente, reagrupamento de tarefas e alargamento das capacidades psíquicas – especialmente mentais –, autonomia de decisão e intervenção, etc... dos quais o capital se vale para mostrar ao mundo que capitalismo e emancipação humana são conciliáveis, precisam ser analisados com cautela e profundidade. As consequências sociais advindas da reorganização do conteúdo e da forma do trabalho são inúmeras e adversas, ou seja, prodigiosas de um lado, desastrosas de outro: elevam a capacidade das forças produtivas e, com ela, as condições objetivas para que o homem se emancipe da labuta; desorganizam a força e a ação política dos trabalhadores; promovem o desemprego estrutural; aprofundam o fosso entre a pobreza e a riqueza; acentuam ainda mais o individualismo (PALANGANA, 1998, p. 110, grifo nosso).**

Há, todavia, o descontentamento dos movimentos sociais que reconhecem que não têm direito à riqueza social produzida por eles mesmos (ANTUNES, 2005, p. 41); são, inclusive, chamados de “classes perigosas”. Por isso, é necessária uma formação para que possam autocontrolar-se, autoincriminar-se, autopunir-se quando a produção

não é satisfatória; vale ressaltar que, com essas características subjetivas, muitas outras estão em evidência.

Para Maia (2009, p. 40), não é possível conceber a “servidão voluntária” como algo que é aceito pelo sujeito sem qualquer esforço, porque, mesmo na sociedade reificada, existem possibilidades para a transformação. O autor explica que não é nas raízes subjetivas que a situação se encontra, mas está nela a possibilidade de que um indivíduo mais consciente resista a sua dissolução.

Palangana (1998, p. 28) ressalta que o processo de moldagem do indivíduo não foi passivo. Ao refletir sobre esse processo, a autora cita Stuart Mill, segundo o qual não foi fácil disciplinar “[...] um homem forte de corpo e espírito a normas, hábitos e habilidades que exigiam dele abdicação de suas vontades”, isto é, a mudança da individualidade segue conforme as necessidades socialmente produzidas.

Uma nova liberdade. Como disciplinar o indivíduo enredado em uma liberdade na servidão? Segundo Marcuse (2001, p. 54), o indivíduo deve suportar essa nova forma da liberdade.

Algumas formas utilizadas pelo trabalho como ideologia disciplinam e enredam o indivíduo. No trabalho, cabe ao indivíduo ter motivação; ser empreendedor e proativo; ter autoestima, uma boa aparência e livre iniciativa. “Saem de cena um tipo de corpo e um modelo de subjetividade cujo cenário privilegiado transcorria em fábricas e colégios, e cujo instrumental mais valorizado era a palavra impressa em letras de forma” (SIBILIA, 2012, p. 49). Nesse contexto, há o “talento educado”, ou seja, altera-se significativamente o que o trabalhador precisa conhecer para atuar; assim, o conhecimento é substituído por competências.

Esses comportamentos são entendidos como soluções para problemas que não aparecem em sua profundidade. Por exemplo, o desemprego se apresenta como uma mera superficialidade delimitada por uma ideologia, que, por ser um idealismo burguês, expressa uma situação verdadeira, portanto ratifica-se a forma dominante, ao mesmo tempo que também há a presença da dor causada por essa situação. Se há uma certa pacificação diante da situação a qual agride e oprime o indivíduo, há também “a recordação daquilo que poderia existir” (MARCUSE, 2001, p. 22).

Dessa forma, procura-se contornar o que seria o essencial para o indivíduo que está imerso na situação verdadeira, o que faz parte dessa ideologia, com discursos direcionados à resolução de problemas e ao empreendedorismo. Isso quer dizer que as respostas para as “massas insatisfeitas” advêm da característica humanitária universal:

para a insatisfação da miséria do corpo, a resposta é a beleza da alma; para a servidão externa, a resposta é a liberdade interior; para o egoísmo brutal, a resposta é um mundo virtuoso do dever e, acrescentamos, da solidariedade (MARCUSE, 2001, p. 22).

Trata-se, portanto, de uma cultura que, por ser mais do que uma mera ideologia, é um processo de humanização (*Humanisierung*), cuja prioridade é atender aos interesses da civilização ocidental (MARCUSE, 2001, p. 79), em que o objetivo está no controle não só das formas de existência, mas no do intelecto dos homens, a fim de apaziguar as relações e encontrar formas de sublimação, no sentido freudiano, como mecanismos de defesa, canalizando os impulsos indesejáveis causados pela própria sociedade opressora. Isso também é humanizar por meio da cultura, criando mecanismos de defesa perante o desemprego e a miséria. Por isso, é importante discutir a ideologia do trabalho como forma de cultura afirmativa.

Para controlar a subjetividade humana e para responder “aos questionamentos acusadores”, temos a cultura afirmativa (MARCUSE, 2001, p. 21). Diferentemente de outro conceito de cultura que expressa a união do espírito com o processo histórico da sociedade, a cultura afirmativa separa o espírito do todo social e, por isso, traz um falso coletivo e uma falsa universalidade, de acordo com Marcuse (2001, p. 16-17). A cultura afirmativa contrapõe o que pertence aos valores e aos “fins autênticos ao mundo social da utilidade e dos meios”.

Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si ‘a partir do interior’, sem transformar aquela realidade de fato. Somente nessa cultura as atividades e os objetos culturais adquirem sua solenidade elevada tão acima do cotidiano: sua recepção se converte em ato de celebração e exaltação (MARCUSE, 2001, p. 17).

Como explica Marcuse (2001, p. 28-29), não é uma cultura para a “transformação da ordem material da vida”, mas diz respeito à alma do indivíduo. O que diz respeito ao caráter humano se converte em um estado interior, assim, “liberdade, bondade, beleza se tornam qualidade da alma”, ou seja, algo que depende do indivíduo e não do que lhe é exterior. Conforme o autor,

[...] não tem quem compreende as verdades da humanidade como grito de combate, mas como postura. Essa postura implica um saber se

comportar: revelar harmonia e equilíbrio até na rotina do cotidiano. A cultura deverá perpassar o dado enobrecendo-o, e não substituindo-o por algo novo. Dessa maneira eleva o indivíduo sem libertá-lo de sua subordinação efetiva. Ela fala da dignidade ‘do’ homem sem se preocupar com um estado efetivamente mais digno dos homens. A beleza da cultura é sobretudo uma beleza interior e pode alcançar o exterior apenas partindo do interior. Seu reino é essencialmente um reino da alma (MARCUSE, 2001, p. 28-29).

É a cultura cujo lema é este: “o importante não é que o homem viva sua vida; o importante é que ele viva tão bem quanto for possível” (MARCUSE, 2001, p. 56) que oculta as reais condições de vida. A cultura é afirmativa, pois determina como superiores as condições reais de existência; não há espaço para questionamentos, para as dúvidas (MARCUSE, 2001, p. 95), bem como, a nosso ver, para a não identidade, tão ressaltada por Adorno na dialética negativa. Não é possível pensar de outra forma nas rupturas e nas continuidades, assim como nos avanços e nos retrocessos da sociedade, como salientam Galuch e Crochík (2018).

O poder da cultura afirmativa sobre os indivíduos é tão grande que os seus comportamentos e o de todos se ligam aos interesses da ordem estabelecida. Isso nos faz refletir sobre a formação no contexto da indústria cultural, da tecnologia e do trabalho, em que imperam a tecnologia, o mercado da troca, a efemeridade, a inculcação de valores diretamente ligados ao ato de consumir; nesse cenário, propaga-se a necessidade do desenvolvimento de competências para que o indivíduo saiba lidar com as adversidades do mundo em transformação, o qual não alterará as condições reais de vida da maioria.

A emancipação estaria na possibilidade de as “poucas pessoas interessadas” direcionarem a sua energia “para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995a, p. 182-183). O autor delineia a possibilidade de resistência por meio da autorreflexão, ou seja, por meio da negação intensa da vida na forma como ela se apresenta, a vida reificada que se impõe como essência do indivíduo. Essa ideia corrobora a de Marcuse (1973, p. 125), segundo o qual aquilo que é não pode ser verdadeiro, então, é preciso olhar o que está por trás, vasculhar, “subverter” o mundo em que vivemos a fim de entender o que ele realmente é.

Sendo assim, do ponto de vista educativo, a ideia de formação para o trabalho liga-se a cobranças em relação à capacitação do indivíduo a manter-se pela sua atividade laborativa em uma sociedade do contrato quando o próprio contrato já foi eliminado em prol de mais exploração. A ideia de a escola formar para o trabalho é

ideológica, porque formação, quando necessária, é dada pelas próprias empresas para promover as competências e as habilidades necessárias. Na verdade, o discurso e a necessidade de uma educação para o trabalho são uma maneira de formar para as competências e as habilidades, pois o que está em evidência é a forma de comportamento do indivíduo para viver e contribuir, de modo a continuar acreditando na sua liberdade e na sua autonomia na sociedade vigente. É uma questão de alma, como diria Marcuse (2001), para que o indivíduo corresponda às demandas de consumo e, conseqüentemente, do lucro.

Adorno (2008c), ao explicar sobre o empírico e o teórico, deixa a reflexão de que a compreensão do movimento da sociedade e as leis expressam como chegamos à situação em que nos encontramos e para qual ponto apontam suas intenções, portanto são leis que se modificam. A prática, nesse sentido, só é completa se “[...] analisa em princípio as relações estruturais, as tendências, as constelações de poder no âmbito da sociedade vigente, sem permanecer, de sua parte, limitada a questionamentos meramente particulares [...]” (ADORNO, 2008c, p. 97). A relação entre indústria cultural, tecnologia e trabalho nos mostra essa prática; ela aponta quais são suas intenções e para qual ponto quer ir. O êxito dessa visão, porém, é obtido pela **experiência**, pelo conhecimento, pela história e pelo fortalecimento do sujeito. Essa é a única forma de compreendermos a diferença de discursos que utilizam a mesma palavra, tal como a emancipação, que pregam a resistência ou a adaptação. É o que vemos a seguir.

#### 4 EMANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA OU EMANCIPAÇÃO E COMPETÊNCIA?

Das categorias postas lado a lado na seção anterior percebemos dois movimentos que se contrapõe: emancipação e resistência *versus* emancipação e competência. Ou seja, há a emancipação pela consciência, pela autonomia, pela história, pela autoridade, mas há também o mesmo discurso pela via da emancipação, que ocorre por meio da pseudoconsciência, da heteronomia, da vivência. Essa percepção corrobora a afirmação de Adorno (1995a, p. 172):

Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas no lugar da emancipação, encontramos um conceito guardado nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação [...].

A conversa entre Adorno e Becker (ADORNO, 1995a, p. 172-174) traz a emancipação “centrada no complexo pedagógico”. Embora haja esse papel central para a educação, não há efetivamente uma posição em relação à emancipação e isso é “verdadeiramente assustador”, conforme relata Adorno. Além disso, quanto à questão da emancipação, ambos concordam que “é a rigor um problema mundial”.

Dois elementos, segundo Becker, são importantes para a emancipação: “preparação imediata e horizonte de orientação” (ADORNO, 1995a, p. 180). Ele fala em relação ao trabalho e exemplifica com um contador que é dispensado após chegarem as máquinas. Esse indivíduo deve ser preparado para desenvolver o seu trabalho, mas também precisa receber orientação para um novo pensamento, o que significa, por exemplo, aprender uma nova língua para se desenvolver também no plano da experiência, mesmo que não a utilize. Essa combinação, todavia, não ocorre na formação profissional, bem como na constituição do ser, pois a “emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês”. Embora Becker se limite ao particular, pela sua afirmação, podemos enxergar as questões amplas tratadas por Adorno.

As questões amplas discutidas por Adorno (1995a, p. 183) mostram que, em vez do fortalecimento do indivíduo, é instaurada uma falsa emancipação que confirma a adaptação aliada a discursos vazios que atendem a uma perspectiva da totalidade, da universalidade ou, ainda, da mundialidade. Essa forma de totalidade pode ser explicada

quando o autor diz que “hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado”.

A exemplo de propostas já citadas anteriormente, como as de Perrenoud (1999), as de Morin (2011) e as de Meireu (1998), podemos dizer que as suas intenções universalizantes e humanistas seduzem e levam à crença de que uma educação voltada para a emancipação diz respeito à luta contra as fatalidades para além do conhecimento, o que leva à ruína a combinação da “preparação imediata e horizonte de orientação” discutida por Adorno e por Becker.

Também Meireu (1998) afirma que a educação possui duas dimensões: a transmissão e a emancipação. Revela que a formação deve integrar as pessoas à sociedade por meio das habilidades e do conhecimento transmitidos, assim como da formação, pois os cidadãos devem ir além da adaptação e da obediência. É preciso fazer que aprendam a pensar por si próprios para se tornarem parte de uma “**democracia vibrante**” (MEIREU, 2015, n.p., grifo nosso).

Para o autor, os dois movimentos – a transmissão e a emancipação – devem ocorrer concomitantemente. Para exemplificar, relaciona-os ao ato de aprender a ler e a escrever, ao trabalho em ciência e em literatura:

eu preciso aprender gramática e, ao mesmo tempo, construir minha liberdade por meio de um melhor domínio da comunicação escrita, que me permite ser mais rigoroso e persuasivo para expressar meus pontos de vista. E eu preciso aprender ciências para ser bem-sucedido em minha escolaridade e, ao mesmo tempo, tomar o poder sobre mim e sobre o mundo, lutar contra a fatalidade, buscar ultrapassar as relações de força pela busca da verdade e pelo bem comum. Cada ato de transmissão deve, assim, ser questionado sobre sua capacidade de emancipação. Era nisso que Rousseau estava interessado, assim como Claparède ou, no Brasil, Paulo Freire. Esse é o coração da pedagogia. E, ainda que tenhamos de adaptar nossos meios para fazê-lo, o objetivo continua o mesmo (MEIREU, n.p., 2015).

Embora Meireu (2015) almeje uma formação sólida e estime ir além da adaptação, não aponta caminhos para uma mudança das condições objetivas que oprimem o indivíduo, mas, sim, visa o comportamento moldado, o gerenciamento do conhecimento a fim de atender às demandas sociais. A sua proposta gira em torno da resolução de situações-problema; essa perspectiva se torna ponto crucial para a educação, ou seja, com base em um contexto imediato, forma-se para a vida.

Esse pensamento coaduna com a **cultura geral** propalada por Perrenoud (1999, p. 35), segundo o qual **não se deve reduzir à acumulação de conhecimentos,**

**delegando para as formações profissionalizantes o papel da construção de competências.** Ideia essa expressa em nosso objeto de estudo, em que se evidencia a preparação do jovem para a transformação do mundo; como afirmam Martino et al. (2005, p. 94), “a própria essência de uma cultura geral não será preparar os jovens para entender e transformar o mundo em que vivem?”.

Acontece que essa “cultura geral” que se diz valer também das obras clássicas e do conhecimento científico afirma a necessidade da construção de competências para mobilizar esses conhecimentos a fim de que o indivíduo enfrente, com dignidade e com senso crítico, as diversas situações da vida, bem como os problemas da existência. Isso, porém, não se concretiza, porque buscam-se novas formas de organização do trabalho escolar na própria razão instrumental, a qual admite não ser possível ter o conhecimento se não houver a ideia de redes associada às redes de computador (MACHADO, 2005).

O conhecimento enciclopédico é tido como inútil para a resolução de problemas na perspectiva das competências, para a qual nada vale para o saber-fazer; esse conhecimento não vale ou está subjugado às ações de reconhecer, de selecionar, de organizar, de relacionar, de identificar, dentre outras. Assim, podemos depreender que a “cultura geral” não está ligada aos conhecimentos acumulados historicamente.

O conhecimento exposto por Meireu, cuja proposta é aprender para ter êxito na escola – ou seja, os fins – e para buscar o bem comum, no que tange, de certo, a harmonia da sociedade, não extrapola e até ratifica o conceito de competência de Perrenoud (1999), que, para além de ser “um simples esquema”, é uma “orquestra de um conjunto de esquemas”, é, portanto, uma “**totalidade constituída**”, já que passa por “raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros” (PERRENOUD, 1999, p. 24). Igualados a um sistema de “bonecas russas”<sup>24</sup>, os esquemas mais complexos são formados por esquemas mais simples.

Pela via da contradição, o conhecimento para a emancipação é dialético, não é um esquema; embora a organização do conhecimento por meio de esquema seja válida, é o esquema que deve servir ao conhecimento e não o contrário. Essa totalidade apresentada por Perrenoud e por Meireu não é totalidade; são fragmentos que, mesmo unidos, não constituem a totalidade, já que, no particular, não se expressa a sociedade e a sociedade não se deixa ver no particular.

---

<sup>24</sup> “São Bonecas artesanais, de diferentes tamanhos e que são encaixadas uma dentro das outras” (PERRENOUD, 1999, p. 25).

Essa forma dos conhecimentos mais fáceis aos mais difíceis caracteriza as regras cartesianas objetadas no *Ensaio como forma*, em que se contesta a condução do pensamento por uma ordem que posterga as formas mais elaboradas do pensamento (ADORNO, 2012). O conhecimento precisa ser comparado, ser relacionado à sociedade, de modo a efetivar o que defende Adorno (1995a, p. 183, grifo nosso): “[...] a educação para a contradição e para a resistência [...]”, ou seja, para isso “[...] **simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente [...]**”,

[...] **mostrando-se simplesmente** aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num ‘mundo feliz’, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música [...] (ADORNO, 1995a, p. 183, grifo nosso).

A singeleza de Adorno (1995a) ao dizer que, “simplesmente”, é possível mostrar, que, “simplesmente”, é possível despertar a consciência é indício da profunda reflexão para a verdadeira consciência, para despir o véu que tece o objeto, isto é, para realizar a experiência. A sua fala *mundus vult decipi* (o mundo quer ser enganado), porém, remete-nos à explicação de Crochík (2010) sobre a contradição; segundo o autor, os homens têm consciência de que são explorados e de que exploram, mas, mesmo assim, deixam-se seduzir, justamente porque as iniciativas, tal como essas explicadas por Adorno (1995a), são raras e as campanhas ou *lobbys* são verdadeiramente mais fortes, sendo assim, a indústria cultural e a tecnologia são elementos fortes na formação do indivíduo.

Por isso, Becker apresenta a Adorno (1995a, p. 184) o argumento de que, mesmo esse homem tendo a oportunidade de uma educação do se “tornar infecto”<sup>25</sup> a todas as formas de adaptação irracional, isso poderia não o emancipar. A esse argumento Adorno

<sup>25</sup> “Todas as épocas produzem os termos que lhe são apropriados. E muitas dessas expressões são muito boas, como por exemplo ‘nojento’, ‘tornar infestado’. Eu advogaria bastante uma educação do ‘tornar infecto’” (ADORNO, 1995a, p. 184).

(1995a, p. 184) responde que qualquer iniciativa de tornar a sociedade emancipada será submetida a resistências; tudo o que não promove a emancipação será defendido pelos seus “advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico”. Sendo assim, resta a quem está na condição de emancipador “converter essa impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz” (ADORNO, 1995a, p. 184).

Diferentemente, portanto, de um *Savoir-fair*, que significa uma representação procedimental com base em situação prática, mediante um treinamento intenso, cujas ações se tornaram uma segunda natureza; logo, são hábitos. Perrenoud (1999, p. 31, grifos nossos) defende que uma

[...] ação competente é uma ‘**invenção bem-temperada**’, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou já dominado, a fim de enfrentar situações inéditas **o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada**. As situações tornam-se familiares o bastante para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido.

Ou seja, o alerta de Adorno (1995a, p. 184) sobre uma educação do “tornar infecto” se encontra superado no modelo de “invenção bem-temperada”, o que contribui para que o indivíduo seja posto diante daquilo que já conhece, diante dos moldes pré-determinados e não daquilo que lhe causa estranheza ou, ainda, não identificação.

A ação competente é “variação”, um “reinvestir” naquilo que o indivíduo já conhece, por isso, o “treinamento é a chave”, já que serão aplicados os conhecimentos para fins úteis (PERRENOUD, 1999, p. 31). O autor explicita que as competências estão ligadas a contextos culturais e profissionais e a condições sociais. Cada situação exige uma forma de agir; cada indivíduo desenvolve competências adaptadas ao seu mundo. Em entrevista à Universidade de Genebra, Perrenoud fala que “**A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras não**” (GENTILE; BENCINI, n.p., 2000, grifo nosso).

Perrenoud responde à questão “Quais as competências que os alunos devem ter adquirido ao terminar a escola?” da seguinte maneira:

É uma escolha da sociedade, que deve ser baseada em um conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais. Para elaborar

um conjunto de competências, não basta nomear uma comissão de redação. **Certos países contentaram-se em reformular os programas tradicionais, colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares.** Onde se lia ‘ensinar o teorema de Pitágoras’, agora lê-se ‘servir-se do teorema de Pitágoras para resolver problemas de geometria’. Isso é maquiagem. **A descrição de competências deve partir da análise de situações,** da ação, e disso derivar conhecimentos. [...] **O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?** Se o sistema educativo não perder tempo reconstruindo a transposição didática, ele não questionará as finalidades da escola e **se contentará em verter antigos conteúdos dentro de um novo recipiente.** Na formação profissional, se estabelece uma profissão referencial na análise de situações de trabalho, depois se elaborou um referencial de competências, que fixa os objetivos da formação. Nada disso acontece na formação geral. Por isso, sob a capa de competências, dá-se ênfase a capacidades sem contexto. Resultado: conserva-se o essencial dos saberes necessários aos estudos longos, e os *lobbies* (GENTILE; BENCINI, n.p., 2000, grifos nosso).

Perrenoud faz uma crítica de que é necessário rever a transposição didática para que não caia na reprodução de antigos conteúdos em formas diferentes, mas, como já falamos anteriormente, essa é uma crítica interna, já que não supera as determinações da sociedade. Para o autor, as capacidades devem ser aliadas ao contexto, o qual deve ser familiar ao indivíduo, de forma a atender somente o que necessitam; isso quer dizer que ao indivíduo não se oportuniza a não identificação do objeto dado. Ele critica como as competências são formuladas, mas defende que elas sejam elaboradas em prol de um indivíduo desempregado, de uma mãe solteira, de um deficiente, de um jovem pobre, isto é, mediante a análise de situações particulares para resolver situações-problema.

Isso nos leva a citar Horkheimer (2002, p. 9) e as ações racionais – por exemplo, a classificação, a inferência e a dedução –, sem nos importarmos com o conteúdo de tais ações, as quais se relacionam com os meios e os fins, aliando-se a procedimentos tidos como certos para que sejam atingidos os fins que se sobrepõem aos meios. As “funções mentais”, como o discernimento e a reflexão, estão subjugadas ao interesse social de produção.

Da perspectiva de Perrenoud (1999, p. 78), as situações-problema promovem uma avaliação: os alunos são “levados a confrontar suas maneiras de fazer e de dar-se *feed-back* mutuamente”. O autor explica que o indivíduo não se formará em competências sem que elas sejam exigidas no momento da certificação. Isso, porém, não deve ser feito com lápis e com papel. Amparando-se em escritos de Wiggins, o

autor pondera que os alunos não podem ser avaliados com base em uma “mesma linha de largada”, já que alguns estão mais ativos do que outros e cada um “mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos”. Ao professor cabe verificar “o que o aluno fez e o que faria se fosse mais competente”, **diferentemente da máxima “que vença o melhor!”** (PERRENOUD, 1999, p. 78, grifo nosso).

Mostrar o conhecimento na ação, tomar iniciativas e riscos como requer Perrenoud (1999) estão para atender à funcionalidade de um sistema que, de antemão, age sobre o indivíduo que desenvolve para o sistema uma ação subordinada a um pensamento já modelado, o que o torna sem compreensão.

Em contraposição, segundo Adorno (2005, p. 16), essa funcionalização não comporta a compreensão das condições objetivas a que o indivíduo é exposto.

Se o conhecimento dependesse apenas da índole funcional da sociedade, provavelmente a célebre faxineira poderia entender perfeitamente todas as engrenagens, mas o que se produz é muito mais a natureza subjetiva que impossibilita a compreensão do que deveria ser objetivamente possível. A sensação de não despertar diante do poder do existente, de ter que capitular à sua frente, paralisa até os movimentos que impelem ao conhecimento.

A funcionalidade se faz presente em propostas como a de Morin (2011, p. 38), que tem apoio da Unesco. Na obra já citada *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, as mentes formadas pelas disciplinas não conseguem contextualizar os saberes, conseqüentemente, percebe-se que “[...] o enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade, [...] assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos)”. Dessa forma, para o autor, a “hiperespecialização” é um erro, uma vez que impede a percepção do global no que diz respeito à compreensão das condições sociais, políticas, históricas, psicológicas e ecológicas (MORIN, 2011, p. 39).

A funcionalidade está no universo de Morin (2011, p. 46) à medida que ele coloca a educação a serviço de uma hominização que requer a empatia, a identificação para compreender os vizinhos, os parentes, os pais etc. É preciso ter compaixão para que seja levada a verdadeira comunicação. Ele é contrário à sociedade individualista, à rejeição ao próximo, à raiva que leva a acabar com a vida do outro. A educação se dissolve em meio a essas propostas universalistas. O autor, porém, também pensa na contradição quando menciona que a técnica que poderia superar a morte e a servidão, na

verdade, fortaleceu essas condições. A mente humana que traz consigo os piores perigos também é morada da esperança, por isso, passa a ser crucial resolver **“o problema da reforma do pensamento”** pela **“tomada de consciência”** (MORIN, 2011, p. 65, grifo nosso). No entanto, para a tomada dessa consciência apregoada por Morin (2011), não são necessárias a certeza científica nem a promessa histórica.

Diferentemente da hominização e da contradição expressas em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2011), em Adorno, a contradição se fundamenta na seguinte máxima para a educação: que *“Auschwitz não se repita”*. Essa contradição traz a dinâmica do sujeito em relação à consciência verdadeira, a qual exige a reflexão sobre o objeto a ser conhecido e a sua relação com a sociedade, de modo que haja a sua superação. Essa é a diferença de uma consciência contraditória. Adorno (1995a, p. 189), esclarece:

somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa.

Nesse sentido, a crítica em relação ao conhecimento por competências é também a crítica à sociedade atual, já que é nesta sociedade que este conhecimento é produzido, o qual, além de tudo, corrobora para a reprodução e para a permanência dela. O conhecimento retratado por Perrenoud (1999), por Morin (2011) e por Meireu (1998) refere-se não à cultura que decifra o objeto, mas ao esquema mobilizado para o desenvolvimento de competências e de habilidades. Isso quer dizer que o conhecimento é importante à medida que pode ser mobilizado e organizado, que se torna operatório para pessoas que, uma vez treinadas, possam utilizá-lo em uma ação eficaz, imediata e útil. Por esses aspectos, a própria história se torna ultrapassada, justamente ela que é condição para a consciência reflexiva e verdadeira.

Há que se compreender, portanto, os discursos emaranhados em propostas para a educação cujos objetivos fundamental e global sejam voltados para civilizar e solidarizar a Terra, transformando a espécie humana em verdadeira humanidade ou, ainda, para evidenciar o que significa uma educação para *“[...] a ética da compreensão planetária”* (MORIN, 2011, p. 68). Ao mesmo tempo, ao nos perguntarmos o que significa ensinar a ética da compreensão planetária na escola?, temos a seguinte resposta: enquanto o autor diz que esse pensamento é universal, ele é também o nada, o vazio, o vácuo. Se tudo cabe, nada está incluído.

O imediato e o universal tornam-se conceitos iguais, assim como o ensino o é para a compreensão humana, para as solidariedades intelectual e moral, para a missão espiritual (MORIN, 2011). Essa totalidade não corresponde a um ensino que se volta à compreensão das ciências, da filosofia, da arte no seu movimento histórico; ele está para a totalidade, desde que atenda à perspectiva de situações-problema de Meireu (1998); é, portanto, importante para a funcionalidade e para a adaptação sem resistência.

Como explica Adorno (2005, p. 3, grifos nossos):

**[...] nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação,** e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. Isso se fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim àquelas explosões desorganizadoras que, conforme é óbvio, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma. E a idéia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência.

Ao se considerar a vida real e imediata para a formação, considera-se somente uma parte, a da adaptação, justamente para evitar as “explosões” em que há cultura espiritual autônoma, assim, fala-se em autonomia, contudo o ensino, em seu papel funcionalista, ocorre para um indivíduo enfraquecido do seu eu, ou seja, para alguém que não é capaz de entender os fenômenos com base na complexidade da história e nas suas contradições. Não se considera que esse indivíduo está desprovido de formação, mas completo de uma pseudoformação plena de uma “educação popular” cheia de si mesma (ADORNO, 2005, p. 5). A mediação com o conhecimento está ligada a uma autonomia independente e enfraquecida. No lugar da “antiquada autoridade” está o treinamento, o qual não se dá por meio de conhecimentos gerais, mas, sim, por um conjunto de esquemas que mobilizam esses conhecimentos para usá-los na hora e no lugar certos e, com isso, retiram-se a “dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual” (ADORNO, 2005, p. 9).

Assim, o termo competência ganha amplitude como se em sua singularidade pudesse impedir os problemas educacionais; entende, a formação integral com a formação voltada para a empregabilidade e a forma pela qual o aluno pode se tornar um bom cidadão para o convívio coletivo. Aliadas à competência estão a cidadania, a autoavaliação e a autonomia.

Para Morin (2011), a base para ensinar a ética do futuro está na relação indivíduo-sociedade-espécie, tratada no sétimo saber – da ética do gênero humano –, em que se desenvolvem a ética e a responsabilidade social cujo sentido só se faz na democracia; no entanto, a democracia da sociedade atual se faz em uma “semiformação socializada” (ADORNO, 2005, p. 2).

A integração apresentada como possibilidade de formação cultural, de informação (PERRENOUD, 1999; MORIN, 2011; MACEDO, 2005a; 2005b; MACEDO et al., 2005) tem caráter adaptativo, mostrando-se uma expressão da pseudoformação; nela, competência e conhecimento não são conceitos que se aproximam. Nesse sentido, embora o Enem se apresente como uma forma de oportunizar a todos os jovens e às demais pessoas a possibilidade de ingresso no ensino superior, inclusive exercitando uma crítica ao atual sistema de acesso a esse nível de ensino, quando despido o véu dessa “integração”, encontram-se os elementos que “[...] ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro”. Segundo Adorno (2005, p. 6),

A ideologia encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem cabe suportar-lhe a carga. Estes ficaram emaranhados na rede do sistema durante os últimos cem anos. O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluidas, como se vê há tanto tempo na América. Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro.

Cabe, então, neste momento, sabermos como se constitui o Enem. Por meio da competência leitora, podemos visualizar as demais competências que estão encerradas em contextos imediatos e de identificação, os quais não permitem ao leitor a reflexão.

## 5 COMPETÊNCIA LEITORA: ARQUICOMPETÊNCIA

Nesta seção, analisamos a competência leitora avaliada pelo Enem à luz da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente da categoria experiência formativa. Compreendemos que a experiência formativa expressa a contradição, envolvendo categorias que representam a dialética negativa: razão e irracionalidade; indivíduo e sociedade; progresso e barbárie; indústria cultural, tecnologia e trabalho. A experiência é um exercício do pensamento; um esforço para compreender o objeto em seus desdobramentos históricos; o esforço da negação.

A avaliação nacional do ensino médio, como vimos, participa dos meios pelos quais a racionalidade industrial e os interesses do capital exercem o controle sobre a formação dos sujeitos. Sem desprezar que a educação também deve abarcar as condições necessárias para que o indivíduo participe da sociedade para ter as condições de existência, pudemos compreender que essa forma de avaliar limita a possibilidade de crítica à realidade e impõe um modo de pensar, de agir e de ser condizente com a sociedade industrial desenvolvida, cujas riquezas produzidas socialmente não são distribuídas da mesma forma.

Retomamos, assim, a questão norteadora desse trabalho: **que formação fundamenta a competência leitora do Enem?** Para respondê-la, foram analisados dados coletados em três avaliações do Enem, a de 1998, a de 2009 e a de 2011.

### 5.1 Objeto de análise: Enem em suas versões de 1998, de 2009 e de 2011

Neste ponto do estudo, partimos para o objeto, ou seja, a capacidade de leitura avaliada pelo Enem. O *corpus* da análise é constituído pelas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) aplicadas nos anos de 1998, de 2009 e de 2011. Mediante tal escolha, podem surgir as seguintes questões: por que a opção por essas versões? Que critérios foram adotados? Em relação à edição de 1998, ela corresponde ao ano em que a prova do Enem foi aplicada pela primeira vez, ou seja, com ela, inaugurou-se o referido exame de avaliação em larga escala. Com essa edição, podemos compreender como a competência leitora foi exigida quando se aplicou o exame pela primeira vez. Já a opção pela edição do ano de 2009 seguiu este critério: nesse ano, a perspectiva da prova foi alterada. Por fim, a edição do ano de 2011 foi estabelecida por

ser a última edição que dispõe do Relatório Pedagógico organizado pelo MEC/Inep no qual são apresentadas considerações sobre a exigência da leitura.

Seguem, na sequência, alguns pontos importantes sobre cada prova, os quais foram expostos nos respectivos relatórios.

### **5.1.1 Exame Nacional do Ensino Médio – 1998**

A prova aplicada em 30 de agosto de 1998 foi realizada por 115.221 participantes. O instrumento foi composto por 63 questões objetivas, as quais, diferentemente das constantes nas provas aplicadas a partir de 2009, não estavam divididas por áreas do conhecimento. Uma característica essencial dessa primeira edição é que os problemas elaborados trazem, em seus enunciados, as informações necessárias para a sua resolução. De acordo com o relatório, o propósito era transformar informação em conhecimento e não repetir ou reter essas informações (BRASIL, 1998b).

O Relatório Pedagógico referente ao período 2011-2012, ao comentar sobre a avaliação de 1998, reflete sobre a relação da avaliação com o conhecimento, explicando que, na primeira avaliação, não houve ligação com o currículo do ensino médio; a intenção era avaliar as competências e as habilidades adquiridas ao longo da escolarização básica, com ênfase em situações-problema e não na memorização de conteúdos específicos do ensino médio (BRASIL, 2015).

Salvo engano, é uma justificativa que busca que o aluno consiga operar com o conhecimento, independentemente do ano e do local em que ele foi aprendido. Assim, a competência se sobrepõe ao conteúdo. Nessa avaliação, o foco não está nos conteúdos curriculares do ensino médio, mas na capacidade de o participante resolver situações-problema, o que está de acordo com o relatório no que diz respeito à dimensão teórico-metodológica direcionada por tendências internacionais, as quais ressaltam a proposta de uma educação básica para o enfrentamento dos problemas que a realidade social impõe, bem como da dinâmica de uma vida acelerada (BRASIL, 2015).

O documento de 1998 explicita qual é o perfil esperado do aluno ao terminar o ensino médio: estar apto para saber lidar com a produção moderna, com a linguagem contemporânea e com a cidadania. Para tal finalidade, a primeira forma para delinear a operacionalidade do Enem foi o estabelecimento de um modelo de Matriz de Competências.

Para a elaboração da prova com base na Matriz de Competências, houve uma testagem antecipada das questões, a qual foi realizada por 5.427 alunos distribuídos em 204 turmas, em 33 localidades do Brasil, incluindo capitais e cidades do interior. Posteriormente à aplicação do pré-teste, foi sorteado um aluno por turma para relatar as dificuldades encontradas nas questões. Nessa primeira testagem, mais da metade dos 204 alunos sorteados relatou não ter utilizado os conhecimentos escolares, mas sim os conhecimentos cotidianos (BRASIL, s.d.f).

Quando utilizaram os conhecimentos escolares, foram valorizados os considerados significativos para o exercício da cidadania, para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos, ou seja, um conhecimento útil.

Entendemos a importância da cidadania e do trabalho, mas essa formação leva em conta a aplicabilidade, não a relevância da formação humana para essas duas categorias. Isso pode ser comprovado quando a prova é estruturada em **questões fáceis, médias e difíceis**. Essa divisão, do nosso ponto de vista, pode fazer que se chegue a uma classificação dos alunos em três grupos: o grupo daqueles que apresentam um bom desempenho escolar, o dos medianos e o dos que possuem pouco conhecimento. Segundo o Relatório,

A composição final da prova objetiva observou, ainda, a maior distribuição possível de temas abordados e graus de dificuldades variados de tal forma que foi estruturada com 20% de questões fáceis, 40% de questões médias e 40% de questões difíceis. Procurou-se com esse procedimento atender a dois critérios: o teórico (cognitivo) e o empírico (BRASIL, 1998b, p. 21).

De acordo com o Relatório, em relação ao critério empírico, as questões elaboradas em diferentes níveis de dificuldade revelam os resultados individuais, isto é, “[...] a escolha desse critério se deu em função da possibilidade que ela representa para cada participante em particular, de situar-se no quadro de conhecimentos avaliado” (BRASIL, 1998b, p. 21).

No Relatório, está exposta a *matriz de análise de desempenho* (BRASIL, 1998b, p. 17) com as cinco competências gerais, que, anos depois, foram chamadas de eixos cognitivos: I) dominar linguagens (DL); II) compreender fenômenos (CF); III) enfrentar situações-problema (SP); IV) construir argumentações (CA); V) elaborar propostas (EP).

Para cada competência geral, foram relacionadas habilidades; cada habilidade foi avaliada três vezes, ou seja, foram três questões objetivas para cada habilidade já calibradas pelo pré-teste em níveis de dificuldades.

### 5.1.2 Exame Nacional do Ensino Médio – 2009

O Relatório Pedagógico 2009-2010, publicado em 2013, apresenta dados, bem como as mudanças ocorridas a partir do exame de 1998. Nele, está claro que, no período de 1998 a 2008, um crescente número de empresas passou a utilizar os resultados do Enem para “selecionar seus empregados”, enquanto as universidades passaram a usá-lo para selecionar seus estudantes. O exame tornou-se uma das principais vias de acesso às universidades federais do país (BRASIL, 2013c, p. 7).

Em **1998**, havia a **matriz de competências**, que traz as **cinco competências** destacadas anteriormente; já em **2009**, transforma-se em **matriz de referência**, mantendo, porém, as mesmas cinco competências gerais avaliadas desde 1998 (DL, CF, SP, CA e EP). A diferença em relação à anterior está na forma como são denominadas: se, em 1998, eram chamadas de **competências**, em 2009, são chamadas de **eixos cognitivos**. Ainda, a matriz de referência de 2009 está dividida em dois vetores orientadores: **eixos cognitivos e competências por áreas**.

Uma das novidades – as competências por áreas – está assim dividida: a *matriz de referência de ciências humanas e suas tecnologias* é constituída por seis competências de área; a *matriz de referência de ciências da natureza e suas tecnologias* é formada por oito competências de área; a *matriz de referência de matemática e suas tecnologias* é composta por sete; por fim, a *matriz de referência de linguagens, códigos e suas tecnologias* apresenta nove competências de área. Cada *matriz de referência* possui as suas competências por áreas e as suas habilidades (BRASIL, 2013c). A seguir, apresentamos as competências de áreas e as habilidades referentes à matriz de referência de LCT, nosso objeto de estudo:

#### 2.1.2 Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

**Competência de área 1** – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

**Competência de área 2** – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

**Competência de área 3** – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

**Competência de área 4** – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

**Competência de área 5** – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

**Competência de área 6** – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**Competência de área 7** – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

**Competência de área 8** – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

**Competência de área 9** – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem (BRASIL, 2013c, p. 18-20, grifos nosso).

A partir de 2009, a avaliação passou a ser formada por quatro provas, cada uma com 45 questões objetivas, totalizando 180 questões, além de uma redação. Esse novo instrumento de avaliação abrange as quatro áreas do conhecimento que se relacionam aos componentes curriculares da educação básica, conforme destacamos anteriormente. A avaliação também ressalta a importância do raciocínio ligado ao cotidiano:

Vale ressaltar que, nas edições de 2009 e 2010, as questões do Exame partiam de situações-problema contextualizadas, o que possibilita diminuir a exigência de conteúdos memorizados, uma vez que é

valorizado o raciocínio e são exploradas as vivências de mundo dos participantes (BRASIL, 2013c, p. 8).

Essa forma de avaliação encontra respaldo pedagógico em estudos de autores como Perrenoud (1999), Morin (2011) e Meireu (1998).

A análise das questões tem a utilização de métodos estatísticos e psicométricos, como a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria da Resposta ao Item (TRI), os quais também levam em consideração o grau de dificuldade e o acerto eventual. A TRI foi implementada a partir de 2009, “[...] quando foi estabelecida a Escala de Proficiência do Enem, com média correspondente a 500 e o desvio-padrão de 100” (BRASIL, 2013c, p. 9). A TRI é um formato de prova cuja validação ocorre por meio de pré-teste aplicado em uma amostra de estudantes. De acordo com o desempenho dessa amostra, confirma-se a qualidade das questões e os seus níveis de dificuldade. O que corrobora o pensamento matematizado do conhecimento para fins de controle. Vale destacar a forma de controle explicada por Marcuse (2001), a qual atinge o intelecto dos homens, uma forma também de apaziguar as relações, já que o ponto de partida não é o mesmo para todos. Após esse pré-teste, a avaliação é conferida por meio de estatística e de psicometria para a verificação empírica da questão:

[...] por exemplo, é possível avaliar a distribuição de respostas por alternativa, a dificuldade do item, a capacidade do item discriminar estudantes de diferentes níveis de proficiência. Essas análises têm como base a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria da Resposta ao Item (TRI) (BRASIL, 2013c, p. 31).

O problema não é a capacidade de a avaliação classificar os níveis de proficiência dos participantes; no entanto, isso é contraditório, tendo em vista que a avaliação é um instrumento que pouco objetiva avaliar o ensino e muito classificar os alunos para o ingresso em universidades do Brasil e de Portugal, bem como para a concessão de bolsas de estudos. Assim, embora se coloque como um meio de inclusão, já exclui aqueles que não se enquadram nos níveis necessários para alçar as universidades mais concorridas ou para obter bolsas de estudo em faculdades menos prestigiadas, direcionando tais estudantes a cursos técnicos. Deixamos claro que o problema não está nos cursos técnicos, mas, quando pensamos em formação e em direito igual para todos, essa é uma das formas de controle e de exclusão.

A pontuação é diferente para cada nível de dificuldade, ou seja, uma questão com baixo índice de acerto tem peso maior na avaliação; em contrapartida, a uma questão com alto índice de acerto no pré-teste é atribuído valor menor na avaliação. Assim, a nota não depende do número de acertos, mas do nível de dificuldade das questões verificado no pré-teste.

Nas provas de LCT das edições do Enem de 2009 e de 2010, os itens são construídos com base em textos de diferentes gêneros, visto o argumento de que essa pluralidade caracteriza um leitor múltiplo e proficiente (BRASIL, 2013c).

O Relatório informa ainda que a construção dos itens focaliza situações práticas ou atuais, todas relacionadas a problemas do cotidiano e a vivências de mundo típicas dos estudantes da educação básica do Brasil (BRASIL, 2013c).

### 5.1.3 Exame Nacional do Ensino Médio – 2011

O Relatório Pedagógico apresenta as informações relativas à aplicação da prova nos anos de 2011 e de 2012. Logo no início do documento, enfatiza-se que o objetivo do Enem é avaliar se o participante demonstra domínio necessário dos princípios científicos e tecnológicos que embasam a produção moderna; das formas contemporâneas de linguagem; das ciências humanas para o exercício da cidadania e para a sua utilização prática (BRASIL, 2015).

As **matrizes de referência**<sup>26</sup> embasam a elaboração de itens cujos conteúdos estão ligados a situações práticas:

O item (ou questão) de avaliação do ENEM expõe o participante a um contexto reflexivo, centrado em uma situação-problema, e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais, incorporando situações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam para aproximar os temas escolares da realidade extraescolar (BRASIL, 2015, p. 79).

Como exemplo dessas situações vivenciadas e valorizadas podemos citar as seguintes questões: conversas em contexto de trabalho para efetivar uma venda, situações que envolvem sites de relacionamentos e uso da tecnologia, textos que trazem

---

<sup>26</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 30 maio 2019.

linguagem informal somente para a identificação, textos que trazem gêneros textuais do cotidiano como contas de água e de luz etc.

Cada item é de múltipla escolha e se divide em três partes: **texto-base**, **enunciado** e **alternativas**. O **texto-base** compõe a situação-problema do item, podendo ser uma citação de uma publicação referenciada ou, no caso da avaliação de matemática e de ciências da natureza, uma situação hipotética. O **enunciado** traz uma instrução sobre a tarefa cognitiva a ser realizada, que pode ser elaborada sob a forma de pergunta ou de uma frase que deverá ser completada com a alternativa correta. As **alternativas** são as possibilidades de resposta para a situação-problema apresentada e dividem-se em alternativas corretas e distratores (ou seja, alternativas incorretas).

O Relatório destaca, ainda, o **mapa de itens**<sup>27</sup> que, a partir de 2009, analisa as características pedagógicas do Enem. Cada item avalia determinada habilidade da matriz de referência, enfatizando três elementos: operação cognitiva, objeto do conhecimento e contexto. As questões são colocadas em uma régua cuja média são 500 pontos, com intervalo de 100 pontos para baixo ou para cima da média. As questões mais fáceis estão abaixo de 500; as médias, por volta dos 500 pontos; as difíceis ultrapassam 600 pontos. Essa é a forma como o grau de conhecimento do aluno é calculado, lembrando que, antes de cada questão ser medida pela régua, ela passa pelo pré-teste em que participam diversos estudantes de escolas de todo o Brasil, ou seja, a classificação das questões em fáceis, em médias e em difíceis é feita pelos próprios alunos.

Cada nova questão criada para as avaliações do ensino promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) passa por um pré-teste com estudantes de escolas públicas e particulares. Essas provas contemplam a diversidade da educação básica do país. O pré-teste avalia cada item sob três aspectos: grau de dificuldade, nível de discriminação (o quanto o item consegue diferenciar as pessoas que sabem ou não) e probabilidade de acerto ao acaso, além da proporção de pessoas que escolhem cada alternativa de resposta oferecida na prova. Uma prova para pré-teste deve reunir

---

<sup>27</sup> O Mapa de Itens é um programa que posiciona as questões, a partir do exame de 2009, em um escala de proficiência que varia de 0 a 1000 pontos. Esse programa, então, apresenta três dados para cada questão: o valor do item (pontos); a descrição do que é exigido pelo problema; um exemplo de questão que se encaixa naquele nível de dificuldade (INFOENEM, 2013). Disponível em: <https://www.infoenem.com.br/mec-lanca-sistema-para-esclarecer-calculo-das-notas-do-enem/>. Informamos que, no início da pesquisa, tínhamos acesso a um link (<http://mapaitensEnem.inep.gov.br/mapaNota/>) que nos direcionava para o Mapa de Itens, contudo está inativo. No site do Inep, também não o encontramos.

itens de difícil, média e fácil resolução. O número de questões pode variar a cada teste (BRASIL, n.p., s.d.f).

Daí uma questão a ser pensada, quando se trata de uma avaliação cuja nota dá acesso ao curso superior e a bolsas de estudos.

Os **Relatórios Pedagógicos** examinados foram elaborados mediante os dados de cada edição do Enem, todavia, no site do Inep<sup>28</sup>, só estão disponíveis os relatórios referentes aos anos de 2011 e de 2012, os quais foram publicados em 2015. Esse material é preparado com o intuito de promover mudanças e reflexões, segundo o Inep, sobre a didática, o currículo e as políticas educacionais para o ensino médio.

O portal também traz as ações desenvolvidas pelo Inep que disponibiliza indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, a exemplo do Mercosul Educacional (SEM) e dos Estudos Regionais Comparativos (Erce/LLECE). A criação do SEM reconheceu a importância da educação “como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do Mercosul e o peso da informação para se alcançarem esses objetivos”. Os Erce/LLECE têm como foco melhorar a qualidade e a igualdade das situações educacionais por meio de sistemas nacionais de medição e de avaliação. O LLECE produz informações que retroalimentam as políticas educacionais. O fluxo ocorre por meio dos relatórios propostos, os quais refletem a qualidade da educação nas regiões de estudo (BRASIL, s.d.a).

Nesta pesquisa, tendo como base a análise do *Relatório Pedagógico de 2009 e 2011*, elegemos as características principais das nove competências da área LCT, conforme a *matriz de referências*, as quais fazem parte dos exames aplicados antes destes anos.

**Quadro 1 - Características principais das competências de área da prova LCT**

Competências da LCT	Principais características
C1	O uso das tecnologias em contextos escolares e não escolares.
C2	Contextos de uso da língua estrangeira moderna.
C3	Consciência corporal para o exercício da cidadania e <u>para a</u> formação da identidade
C4	A arte como saber cultural.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 26 fev. 2019.

<b>C5</b>	Diversidade de gêneros literários e habilidades de leitura que não se restrinjam a determinada época.
<b>C6</b>	Análise da função predominante da linguagem.
<b>C7</b>	Exploração da diversidade de gêneros discursivos.
<b>C8</b>	Ênfase na análise linguística das variedades que compõem, pela identificação de suas marcas.
<b>C9</b>	Conhecimentos tecnológicos, científicos e os impactos sociais relacionados às tecnologias da comunicação e da informação.

Fonte: A autora.

Como podemos observar, as nove competências de área do LCT fazem parte dos cinco eixos cognitivos (ou competências gerais) apontados na prova de 1998.

**Quadro 2 - Eixos cognitivos presentes nas competências de área da prova LCT**

<b>Eixos cognitivos<sup>29</sup></b>	<b>DL</b>	<b>CF</b>	<b>SP</b>	<b>CA</b>	<b>EP</b>	
<b>Competências LCT</b>	Competências 1	C1	—	C1	C1	C1
	Competências 2	C2	—	C2	C2	C2
	Competências 3	—	C3	C3	—	C3
	Competências 4	—	C4	—	C4	C4
	Competências 5	—	C5	C5	—	C5
	Competências 6	—	C6	C6	—	C6
	Competências 7	C7	C7	C7	C7	—
	Competências 8	C8	—	—	C8	C8
	Competências 9	C9	C9	—	C9	—

Fonte: A autora.

Mediante as análises dos relatórios, depreendemos que o Enem traz temas relacionados ao reconhecimento e ao uso da língua tanto na sua norma padrão como na não padrão; à língua como identidade; ao reconhecimento dos gêneros textuais, isto é, diz respeito à língua portuguesa. Há também questões que tratam da diversidade e da cultura por meio de imagens de obras de arte, da dança e da literatura, no que diz respeito à arte. No que se refere à educação física, estão presentes temáticas como os hábitos saudáveis, a beleza e a eficiência do corpo; sobre a tecnologia da informação e da comunicação, observa-se a presença de questões que tratam do uso das tecnologias e dos seus impactos. Desse modo, a prova de LCT envolve componentes curriculares de língua portuguesa, de literatura, de arte, de educação física e de tecnologias da informação e da comunicação.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> I) DL; II) CF; III) SP; IV) CA; V) EP

<sup>30</sup> Não analisamos a língua estrangeira.

## 5.2 – Unidades de análise: metodologia

Mediante a identificação das características de cada competência e das habilidades da prova, definimos as unidades de análise por meio dos seguintes **temas**: (1) Linguística: formalização do pensamento; (2) Gêneros textuais: padronização da linguagem; (3) Arte, cultura e diversidade: negação da experiência; (4) Tecnologia: o instrumento sem razão; (5) Conteúdos específicos: especificidade da alienação; (6) Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”. Para cada unidade de análise, destacamos três aspectos: (1) texto; (2) enunciado; (3) alternativas.

Importante destacar que escolhemos o item conteúdos específicos para a prova de 1998, pois a avaliação ainda não era dividida por áreas; havia questões específicas de matemática, de física, de química que, atualmente, não estão no caderno LCT. Na prova de 1998, não há temas como a tecnologia, bem como não se fala, tão intensamente, sobre a cultura e a diversidade. Já nas provas de 2009 e de 2011, há a presença de questões sobre a tecnologia e de questões sobre as culturas indígena, negra e portuguesa.

Na avaliação de 1998, considerando as 63 questões, os temas mais presentes são musculação, anabolizantes; desemprego, globalização; televisão/concurso: participante, concorrentes e audiência; política (Getúlio Vargas, movimento sem terra, cidadania, democratização); situações do cotidiano – por exemplo, contas de água e de luz; meio ambiente; migração; adequação das linguagens formal e informal.<sup>31</sup>

A partir de 2009, isto faz parte das provas de LCT: interpretação de textos jornalísticos, literários, científicos, publicitários, de crônicas, de charges, de imagens e de letras de músicas. Nos textos jornalísticos, os jornais e os periódicos mais citados são Folha de São Paulo, revista Veja, revista Superinteressante, revista Época, Estado de São Paulo e revista Isto É. Também há questões que abordam gêneros textuais; diferenças linguísticas; funções da linguagem; figuras de linguagem; literatura; teoria da comunicação; culturas indígena, negra e portuguesa; uso da tecnologia; artes; questões envolvendo hábitos de saúde, como exercícios físicos e alimentação.

A prova de LCT de 2011 apresenta o uso da tecnologia e das redes sociais; a desigualdade; a solidariedade; o consumo; as artes (música, dança, literatura); o corpo e a saúde; a cidadania; os sentimentos; o reconhecimento da diversidade linguística como

---

<sup>31</sup> Os temas globalização, desemprego e política não aparecem por acaso, já que, na década de 1990, estão no auge.

identidade do país; as culturas indígena, negra e portuguesa. Além disso, também trouxe textos das revistas *Superinteressante* e *Veja*.

Em relação aos temas, percebe-se que estão ligados à sociedade e não ao texto escolar, como declara Murrie (2005, p. 59), amparando-se em Certeau (1994, n.p.): “ontem o texto era escolar. Hoje o texto é a própria sociedade [...]”. Por esses aspectos, o autor ressalta que ler ultrapassa a decifração linguística, assim, o leitor precisa ler e interpretar textos em linguagem verbal e em não verbal, assim como seus enunciados.

O Enem assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A leitura resume no Enem os pressupostos da área Linguagens e Códigos (MURRIE, 2005, p. 59).

Para Murrie (2005), ao se deparar com um texto que retrata a realidade da sociedade, o leitor vai além e atinge a sua plenitude; no entanto, essa plenitude exaltada pelo autor, na verdade, retrata a identificação do que está posto e oferecido como alternativas em relação à utilização da linguagem, ao reconhecimento dos gêneros, a situações do cotidiano; em momento algum, solicita-se a reflexão sobre o texto que, muitas vezes, carece de conteúdo. Quando as questões trazem a literatura e a arte, geralmente não as transcendem, já que o enunciado e as alternativas não sugerem os níveis de consciência e de crítica.

Como o exame de 1998 apresenta o total de 63 questões e não apresenta divisão por áreas, optamos por analisar, aproximadamente, metade delas, ou seja, 30 questões. Nas provas dos anos de 2009 e de 2011, focamos o caderno LCT, pois apresenta divisão por áreas. Embora a competência leitora perpassasse todas as áreas, consideramos que esse caderno representa as questões de leitura que exigem interpretação, identificação linguística e está permeado por gêneros textuais, por literatura, por arte e por cultura.

Das provas de 2009 e de 2011 analisamos 20 questões do caderno LCT de um total de 45 itens. Não foram analisadas as cinco questões de língua estrangeira. Para evitar o foco em uma determinada competência que poderia levar, “forçosamente”, a críticas baseadas na administração total, na unidimensionalidade e na pseudoformação, todas as competências foram analisadas.

Assim, foram 70 questões analisadas, somando-se as três provas; para o trabalho, porém, incluímos o total de 34 questões.

Nos dados do Enem de 1998, analisamos as competências gerais, ou seja, aquelas atualmente chamadas de eixos cognitivos. Fizemos dessa forma, porque, naquele período, o Enem não estava organizado por competências de áreas como o é atualmente. É importante destacar que, no Relatório de 1998, constam tabelas que explicitam as competências e as habilidades avaliadas em cada questão. Também são apresentados o nível de dificuldade de cada questão, bem como o número de acertos para cada item.

Sobre as edições do Enem de 2009 e de 2011, as competências gerais (ou eixos cognitivos) permanecem, às quais foram acrescentadas as competências de áreas. Nesta pesquisa, como já informado, analisamos o caderno de LCT. Nos Relatórios Pedagógicos de 2009 e de 2011, não estão informadas as competências e as habilidades avaliadas em cada questão como foi feito em 1998. Desse modo, buscamos realizar a análise desse aspecto em cada item. Os relatórios desses dois períodos também não divulgaram o nível de dificuldade de cada questão, assim como o índice de acertos de cada uma delas. Há, isto sim, algumas questões analisadas nesses relatórios, as quais priorizamos para definir a amostra de nossas análises, já que a determinação do nível de dificuldade é realizada por meio da pré-testagem das questões.

Nos quadros 3, 4 e 5, informamos os anos dos exames, as questões – agrupadas por temas – definidas para a nossa análise, os níveis de dificuldade de cada uma delas, bem como suas respectivas competências e habilidades, lembrando que, no Enem de 1998, são as competências gerais ou os eixos cognitivos e as suas habilidades; já no Enem de 2009 e no de 2011, são as nove competências de área seguidas de suas habilidades, sem desconsiderar os eixos cognitivos.

**Quadro 3 - Questões do Enem de 1998 que compõem a amostra, segundo o tema**

Itens	Nível	DL 1	CF 2	SP 3	CA 4	EP 5	Habil.	Temas
03	Difícil	x			x		06	Linguística: formalização do pensamento
04	Médio	x			x		06	
05	Fácil	x			x		06	
17	Médio	x				x	05	
15	Fácil	x		x			02	Gêneros textuais: padronização da
22	Fácil	x		x			04	
23	Difícil	x		x			04	
25	Médio		x				10	

26	Difícil		x				10	linguagem
27	Difícil		x				10	
35	Difícil			x	x	x	16	
50	Médio	x		x	x	x	03	
51	Difícil	x		x	x	x	03	
45	Médio		x			x	18	Arte, cultura e diversidade: negação da experiência
46	Difícil		x			x	18	
58	Fácil		x				20	
07	Médio	x	x	x			01	Conteúdos específicos: especificidade da alienação
20	Difícil		x	x			15	
21	Difícil		x	x			15	
43	Fácil		x	x	x		21	
44	Fácil		x	x	x		21	
16	Fácil		x				20	
55	Difícil			x		x	19	
56	Difícil			x		x	19	
08						x	18	
14	Fácil		x	x	x		21	
61	Fácil	x		x			02	
37	Fácil	x	x	x		x	12	
38	Médio	x	x	x		x	12	
09		x					11	Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”

Fonte: A autora.

**Quadro 4 - Questões do Enem de 2009 que compõem a amostra, segundo os temas encontrados na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

Itens	Nível	Competências de área									Habil.	Temas
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
92	fácil										27	Linguística: formalização do pensamento
100												
101									x		27	
121											25	
122											25	
125											27	
97							x				23	Gêneros textuais: padronização da linguagem
105											21	
126								x			21	
127											23	
95											14	Arte, cultura e diversidade: negação da experiência
112											13	
115				x							14	
99						x					16	

93		x										03	Tecnologia: o instrumento sem razão
110	Médio												
104												29	
106										x		30	
113												28	
103	Fácil			x								10	Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”

Fonte: A autora.

**Quadro 5 - Questões do Enem 2011 que compõem a amostra, segundo os temas encontrados na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

Itens	Nível	Competências de área									Habil.	Tema	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9			
107												Linguística: formalização do pensamento	
130									x				
118													
127							x						
131													
109	Médio						x					18	
102												22	Gêneros textuais: padronização da linguagem
124	Médio											21	
126								x				24	
108					x							14	Arte, cultura e diversidade: negação da experiência
113						x						15	
97		x										03	Tecnologia: o instrumento sem razão
103												30	
128												28	
133										x		28	
134												28	
135	Médio											29	
96				x								10	Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”
105												9	

Fonte: A autora.

Procuramos evidenciar três aspectos importantes eleitos dentro das unidades de análise, quais sejam: o conteúdo, o enunciado e as alternativas.

### 5.2.1 – Texto: conteúdo veiculado na questão

Retomamos, aqui, o conceito de competência leitora. Na avaliação, argumenta-se que o participante deve desenvolver “**competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania**”, sendo a **competência leitora um dos objetivos específicos para tal formação**; o indivíduo é considerado como “[...] **exercendo [...] o papel de [...] leitor e o de escritor [...] do meio em que está inserido**” (BRASIL, 2002, p. 14, grifos nossos). No entanto, fazemos o seguinte questionamento: será que a defesa de que as questões “exigem raciocínio crítico, privilegiam a leitura atenta e tendem a fugir de conhecimentos meramente decorados” (BRASIL, 2002, p. 14) explicitam um processo de ensino e de aprendizagem cuja experiência do aluno é formativa?

O conteúdo é apresentado com o intuito de o aluno conseguir, por meio dele, resolver situações-problema, demonstrando competências e habilidades. O instrumento de avaliação dispõe um texto para que, com base nele, o participante realize ações avaliativas de reconhecer, de selecionar, de organizar, de relacionar informações e de interpretar. A avaliação promove uma aproximação do leitor com o texto, de modo que o indivíduo escolha uma determinada resposta que remete a determinadas competências. Essa ação, porém, requer pouca ou nenhuma reflexão acerca do conteúdo veiculado pelo texto.

Nessa unidade de análise cujo ponto de partida é o conhecimento/conteúdo, procuramos reconhecer se as questões dizem respeito a novidades, ao cotidiano do leitor, de modo a ter competência para lidar com situações-problema, ou se são conteúdos que permitem a reflexão, a experiência, o que extrapola o imediato e o saber-fazer. Macedo (2005, p. 29), um dos autores usados na fundamentação metodológica do Enem, defende o uso de situações-problema. Para ele, trata-se de uma concepção de aprendizagem, de uma forma de conhecimento, o que significa desafios sem os quais as relações ficam inutilizadas, “seja no plano dos objetivos, seja dos resultados esperados”.

Para Macedo (2005, p. 17), o desenvolvimento de competências e de habilidades é a possibilidade para que as crianças tenham atitudes favoráveis à cidadania, bem como ao mundo do trabalho e à vida social. Espera-se do leitor a resolução de situações-problema, sendo que, para isso, ele deve ter **atenção, malícia, espírito crítico e reflexão**. Tal como está concebido pelo Enem, a resolução de situações-problema significa ultrapassar o acúmulo de definições e ter o domínio de “um conteúdo chamado ‘procedimental’, ou seja, da ordem do ‘saber fazer’”.

Não é difícil perceber que essa concepção de aprendizagem está diretamente ligada às necessidades criadas pela sociedade tecnológica em que muitas informações estão disponíveis, por isso, é necessário ter o poder de “processá-las, guardá-las ou atualizá-las” (MACEDO, 2005, p. 17), para que seja possível solucionar problemas. Daí a ideia de que, mais do que ter domínio de um conhecimento, é preciso ter competências e habilidades para acionar mecanismos cognitivos diante de uma situação a ser resolvida, podendo, inclusive, ser a astúcia.

O destaque é para o **“leitor do mundo”** que deve utilizar suas competências e suas habilidades para resolver situações-problema, para compreender as mais diversas formas de linguagem, para ter conflito cognitivo, para atribuir sentido, para sentir-se provocado, para atribuir valores, para escolher e para decidir, tudo isso em um contexto que tenha sentido e significado (BRASIL, 2000, 2001, grifo nosso).

À primeira vista, seria difícil realizarmos uma crítica aos objetivos destacados pelo Enem, afinal, ser contrário ao desenvolvimento de um espírito crítico, de sujeitos que saibam “ler o mundo” nos parece ser uma das funções mais nobres da educação. Por isso, surge a necessidade de pensarmos no próprio conceito de criticidade e no próprio mundo a ser lido.

Nesse sentido, reflexões de autores da Teoria Crítica da Sociedade são relevantes para descortinar aspectos da formação por competências; em especial, a contribuição de Marcuse que revela a tecnologia como forma de controle social. Para ele, “[...] a individualidade, no entanto não desapareceu. O sujeito econômico livre, em vez disso, tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o avanço individual se transformou em eficiência padronizada. [...]” (MARCUSE, 1999, p. 78).

Assim, funções externas pré-estabelecidas impelem o desempenho individual e a liberdade para a eficiência; a recusa ao existente ou às mudanças necessárias para mantê-lo é motivo para considerar o indivíduo “excêntrico”. Para Marcuse (1999, p. 80), “[...] não há saída pessoal do aparato que mecanizou e padronizou o mundo [...]”. Nesse sentido, qualidades que garantem a eficácia e o lucro, tais como a “calculabilidade e a segurança”, são exaltadas, equiparando-se a ações como reconhecer, selecionar e organizar, as quais são avaliadas pelo Enem.

As formas de protesto são subtraídas do indivíduo de tal sorte que ele mesmo, estando consciente, revela uma falsa identificação. Como explica o próprio Marcuse (1973, p. 30), a tecnologia, por meio da estrutura e da eficiência técnica, foi meio para integrar os sujeitos à divisão técnica do trabalho, todavia o aumento da produtividade

não eliminou a fome, a injustiça, a força, a exploração e o poder, embora nela haja essa possibilidade. Na contemporaneidade, “os contrôles tecnológicos parece serem a própria personificação da Razão para o bem de todos os grupos e interesses sociais [...]”.

Marcuse (1999, p. 97) explica que a racionalidade individualista que vem com uma “atitude crítica e de oposição” transforma-se em racionalidade da competição em que o interesse racional é substituído pelo interesse do mercado; deseja-se que “[...] a individualidade desapareça. Racional é aquele que mais eficientemente aceita e escuta o que lhe é determinado, que confia seu destino às grandes empresas e organizações que administram o aparato”. É importante compreender que o indivíduo não deixa de ter a sua responsabilidade e a sua capacidade de compreensão da sociedade, mas o poder da subjetividade hegemônica aperfeiçoa a potência da unidimensionalidade de tal forma que o indivíduo acaba por ter gosto em servir ao capital.

Para Cohn (1986, p. 17), a “[...] estrutura de personalidade foi moldada para reproduzir a heteronomia e para fugir do esforço de defrontar-se com a diferença e o novo”, ou, ainda, é possível, com base em Marcuse (1973, p. 31), entender que está para além do ajustamento; trata-se de, por meio da realidade tecnológica, o indivíduo se identificar, imediatamente, com a sociedade – a *mimese*.

As características exigidas do leitor – sentir-se provocado para agir, para atribuir sentido etc. – fazem parte do pensamento unidimensional, perpassado por uma lógica totalitária e hipnótica (MARCUSE, 1973).

Dessa forma, ao tratarmos da competência leitora, a primeira característica que analisamos é o que se espera do leitor diante dos contextos apresentados em diferentes textos; perante o conceito de experiência formativa, buscamos compreender os elementos que podem levar a consciência do indivíduo a um comportamento unidimensional, o que nos remete à necessidade de atentarmos para aquilo que o texto comunica.

Chamamos de conhecimento o conteúdo de um texto que ultrapassa o imediato, que se distancia do cotidiano do leitor, movendo-o para a não identificação ao que se apresenta. Assim, ele pode, por meio da reflexão, compreender e superar o imediato por meio de textos literários, artísticos, culturais, ou seja, pelo conhecimento de diferentes disciplinas.

Ao analisarmos as três versões do Enem cujas questões compõem a amostra para a nossa análise, percebemos que o conteúdo varia entre elas. Além de apresentarem temas atuais aos momentos da aplicação das provas, exigem que o participante

interprete, identifique a língua em diversos contextos, saiba a função e o uso dos gêneros textuais e realize a intertextualidade. No Enem de 1998, são apresentados aos participantes os conteúdos das disciplinas de matemática, de biologia e de física. Esses conteúdos não aparecem nas edições de 2009 e de 2011 cujas provas estão divididas por áreas.

Esses conteúdos são importantes para o desenvolvimento do raciocínio, contudo sua fragilidade está em se manterem ligados ao cotidiano. Embora alguns textos tragam conhecimento significativos, esses estão diluídos pelo enunciado e pelas alternativas que delineiam as competências e as habilidades.

Sobre os conceitos de competências e de habilidades apresentados nos Relatórios, podemos dizer que as competências são compreendidas como ações e operações para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas; já as habilidades, como já vimos, está no plano imediato do saber-fazer.

A elaboração dos itens, como é explicitado no *Relatório Final de 1998*, foi realizada por especialistas, segundo o Inep, que construíram um banco de questões para avaliar as competências e as habilidades. As questões foram organizadas tendo por critérios a

solução de problemas com características interdisciplinares e contextualização dos enunciados em situações do cotidiano, presentes não só nos livros didáticos, mas em jornais, revistas e periódicos. Os enunciados dos problemas obedeceram, também, às diretrizes anunciadas na Matriz para o uso da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b, p. 19).

Essa forma de avaliar foi considerada inovadora e cuidadosa, pois, segundo documento do próprio MEC, “foram valorizados os conhecimentos – em termos de extensão e profundidade – que são significativos para o exercício pleno da cidadania, para o mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos em qualquer nível [...]” (BRASIL, 1998b, p. 21). Está explícito que, apesar de o Enem ser uma avaliação que, a princípio, teria o objetivo de avaliar o desempenho do aluno que concluiu a educação básica, ele se apresenta como uma forma de classificar os sujeito e de definir qual o caminho a ser seguido por ele: prosseguir os estudos, exercer plenamente a cidadania ou ingressar no mundo do trabalho. Assim, vem-nos as seguintes questões: trata-se de aspectos excludentes? Que formação é destinada ao mercado de trabalho, quando o trabalho está escasso e já é dispensável para uma vida com dignidade?

É importante esclarecer que a concepção de conhecimento que norteia o documento sobre o Enem não coincide com o entendimento que, mediante a Teoria Crítica da Sociedade, fundamenta a nossa análise, já que o exercício da cidadania, a formação para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos relacionam-se ao imediato, pondo-se a serviço da integração e não da resistência à sociedade em que progresso e regressão caminham lado a lado; em que a indústria cultural participa ativamente para que a cultura não seja suficiente para a compreensão das contradições da civilização. É evidente que são elementos profundamente importantes, contudo se mantêm ligados ao presente e à responsabilização do indivíduo pela definição de sua vida, independentemente das condições objetivas.

Essa forma de conceber o conhecimento ratifica as tendências internacionais que determinam a importância da formação geral na educação básica não como princípio somente para a inserção na vida acadêmica, mas também “para uma atuação autônoma do indivíduo na vida social, com destaque para sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo”, enfatizando o desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social (BRASIL, 1998b, p. 8).

A relação com o conhecimento tal como aqui explicitada é a que percebemos nos relatórios. Desse modo, compreendemos a razão de Adorno (1995a, p. 139) enfatizar que o “para quê da educação” não está mais evidente, ou melhor, não é aspecto enfatizado. No entanto, vamos percebendo que o “para quê”, com um conteúdo diverso daquele que, para Adorno (1995a), deveria ser o objetivo da educação, começa a ter o seu significado em uma avaliação em larga escala – a falta de conteúdo.

De acordo com a *Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (LCT), entre várias competências e habilidades, o Enem avalia seus participantes em relação à capacidade de interpretar códigos e linguagens para a tomada de decisões, bem como em relação à competência para ler, para compreender e para interpretar. Essa ideia nos leva a nos perguntar qual é a forma? Qual é o conteúdo? Qual é a relação que se estabelece entre texto e leitor? Nossos questionamentos dizem respeito a questões que merecem ser consideradas quando se busca uma educação escolar em que o conhecimento não se limita ao plano imediato, ou seja, em que o conhecimento não seja entendido, simplesmente, como um instrumento para o saber-fazer.

Como já apresentamos em outros momentos, para Adorno (1995a), é importante que a escola tome certa distância da sociedade posta, de modo que o conhecimento esteja relacionado com a realidade objetiva e a explique, apontando as falsidades nela presentes. Isso significa a possibilidade de descortinamento daquilo que não se faz ver por si mesmo, mas pela relação entre sujeito e objeto, quando a primazia é do objeto; é preciso que o sujeito tenha domínio de elementos teóricos para aprofundá-lo.

### 5.2.2 – Enunciados: instruções oferecidas

O segundo elemento analisado são os enunciados, ou seja, as instruções em forma de perguntas que compõem a prova do Enem. Sobre a forma de enunciação, o trecho transcrito a seguir é um bom exemplo da análise crítica que Adorno (2008a, p. 104), em *Mentiras de pernas longas*, traz:

[...] Chegou-se ao ponto de a mentira soar como verdade e a verdade, como mentira. Cada enunciado, cada notícia, cada ideia está formada de antemão pelos centros da indústria cultural. Tudo que não é de pronto reconhecido pelo traço dessa pré-formação é desde logo desprovido de credibilidade – ainda mais quando as instituições da opinião pública sustentam suas emissões com mil provas de fato e com todo o poder persuasivo de que dispõe a ordenação total [...].

Podemos dizer que o atual e comentado fenômeno *fake news* não é novidade, tendo em vista que a indústria cultural oferece informações com claros interesses a um público direcionado; também não é novidade o fato de ideologias serem vistas como verdades. A verdade se mistura às inverdades, tal como ocorre na tecnologia em que simulacros se tornam realidade, sendo o seu contrário também verdadeiro. Há uma padronização para que o leitor seja maximamente aproximado ao já conhecido, sem questioná-lo. Podemos dizer, então, que os enunciados das questões do Enem têm muito de semelhante ao conteúdo e à forma dos enunciados em geral.

No excerto adorniano *Liberdade de pensamento*, é-nos dito que o pensamento movido pela padronização, pela administração e pela repetição de uma forma de fazer acaba não possibilitando a experiência que requer o trabalho com o conceito, lembrando que isso não equivale ao trabalho com definições. O autor assim se manifesta:

Ao delegar ao esquema administrativo da análise a recordação das suas origens inconscientes, o pensamento se esquece de ser

pensamento. De juízo verdadeiro ele se converte em matéria neutra. Ao invés de desempenhar o trabalho do conceito para se tornar senhor de si, ele se entrega impotente ao tratamento pelo doutor, que de resto já sabe tudo. Destarte a especulação é definitivamente rompida e convertida ela mesma em fato, que se ajusta em um dos ramos da classificação como caso exemplar do sempre idêntico (ADORNO, 2008a, p. 64).

O enunciado que atende às competências e às habilidades, como vimos anteriormente, que objetiva a resolução de situações-problema em detrimento da possibilidade do pensamento prioriza o atendimento à sociedade unidimensional, uma das formas de administrar os instintos humanos (MARCUSE, 1973). Pode parecer estranho que haja enunciados nos quais pensamento e reflexão não sejam priorizados, todavia uma análise orientada pela relação de elementos fundamentais da Teoria Crítica da Sociedade – por exemplo, razão e irracionalidade; indivíduo e sociedade; progresso e barbárie; indústria cultural, tecnologia e trabalho – possui potencial para descortinar detalhes que carregam em si a racionalidade e a repreensão das forças da negação, direcionando a expressão humana para a coesão e para a afirmação. Isto posto, nosso intuito é buscar, nas entranhas de mecanismos concebidos como democráticos, elementos que remetem ao controle, à pseudoformação.

Para a repressão dos instintos, utilizam-se mecanismos eficientes da padronização. O conformismo firma-se nos hábitos diários e o indivíduo torna-se, cada vez mais, 'unidimensional'. Em *Lacunas*, ao trazer a “sabotagem de ideias”, ou seja, a explicação de como chegou ao seu enunciado, o autor convida o leitor a percorrer o mesmo percurso. Para o pensamento, quanto maior a distância em relação ao conhecido, maior a possibilidade de exercer a “função antitética”; além disso, “textos que se põem timidamente a seguir inteiro cada passo, inelutavelmente acabam caindo no banal e num tédio que não só se refere à tensão na leitura como à sua própria substância” (ADORNO, 2008a, p. 75).

O passo a passo do enunciado também está presente nos filmes, nos meios de comunicação, ou seja, é algo característico da indústria cultural. Como expõe Adorno (2008a, p. 138) em *Intenção e imagem*, não há espaço para intenções verdadeiras do leitor, as quais poderiam ser alcançadas por ele somente após o indivíduo ter renunciado à própria.

Assim, definimos como um elemento de análise os enunciados das questões que compõem a amostra da nossa pesquisa, buscando analisar qual é a oportunidade de o

leitor relacionar-se com o texto e de exercer a sua autonomia para a reflexão, bem como determinar aquilo que pode ser apreendido do texto.

Muitos enunciados exigem a reprodução de palavras do texto ou se limitam a solicitar informações explícitas, sem desenvolver o significado do texto. O enunciado conduz o leitor à interpretação que é considerada verdadeira pelo elaborador da questão. Assim, o pensamento, apesar de a avaliação falar em desenvolvimento da autonomia, é instrumental. Por que estamos dando destaque ao enunciado? Porque ele tanto pode prever a necessidade de o leitor se apoiar no conhecimento e permitir uma análise crítica sobre ele e sobre as condições objetivas – a complexidade histórica – nas quais e com as quais ele foi produzido, trazendo sentido ao texto quanto pode reduzir essas possibilidades, a começar pelo fato de já haver alternativas a serem marcadas, inclusive classificadas em três níveis de dificuldade.

### 5.2.3 – Alternativas: possibilidades e soluções da questão

O terceiro elemento para a análise dos temas são as alternativas apresentadas aos leitores, com destaque às possibilidades e às soluções da questão. Analisamos as alternativas, atentando-nos à leitura do texto, ao conhecimento e ao saber fazer nelas presentes. Adorno (1986, p. 65) reflete sobre o fato de que, em um mundo determinado pela técnica, ao se tratar, por exemplo, da temática *Capitalismo tardio ou sociedade industrial*,

Alternativas que obriguem a fazer uma opção por uma ou por outra determinação, mesmo que apenas teoricamente, já são elas mesmas situações coercitivas, que imitam a não-liberdade social transpondo-a para o espírito, quando este teria de fazer tudo que pudesse para, através de sua persistente reflexão, quebrar essa falta de liberdade.

Pode-se dizer que a forma de respostas por alternativas condiz com um “hábito mental” já desenvolvido que, em vez de promover no sujeito a autonomia por meio da incorporação da cultura e, conseqüentemente, de desenvolver a possibilidade de autonomização, promove ações mecânicas sem reflexão.

Para a análise das alternativas, afirmações de Marcuse (1973, p. 13) em *A paralisia da crítica: sociedade sem oposição* são importantes. Eis os argumentos do autor: “[...] Nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de destruição, à perfeição do desperdício, a ser educados para uma defesa que deforma os defensores e

aquilo que êstes defendem”. Embora o autor esteja referindo-se ao capitalismo tardio, são ponderações fundamentais para refletirmos sobre as formas destruidoras das faculdades humanas.

[...] O protesto contra o caráter vago, obscuro e metafísico de tais universais, a insistência na concreção familiar e na segurança protetora do senso comum e científico ainda revelam algo daquela ansiedade primordial que guiou as origens conhecidas do pensamento filosófico em sua evolução da religião para a mitologia e da mitologia para a lógica [...] (MARCUSE, 1973, p. 197).

Isso significa dizer que as formas acostumadas da mente humana aceitam a condução behaviorista; as respostas já escolhidas dão a impressão de que o leitor tem autonomia para escolhê-las.

### **5.3 – Análise das questões: divisão por temas**

Antes de iniciarmos a análise das questões selecionadas para comporem a amostra da pesquisa, gostaríamos de registrar a preocupação que tivemos em realizar o exame do Enem no ano de 2017 para que pudéssemos ter a dimensão de todo o processo, ou seja, perceber as questões como leitor candidato que dispõe de um determinado tempo para resolver a prova; compreender a maneira como os candidatos são recepcionados desde a entrada até a sala; perceber a forma como são vigiados durante a realização do exame; experienciar o acompanhamento *on-line* do desempenho pelo portal do MEC. Embora esses aspectos não sejam objeto de análise neste trabalho, conhecê-los como sujeito que realiza a prova trouxe-nos uma compreensão mais ampla de que, no próprio desempenho dos candidatos, há variáveis que podem interferir nesse processo.

A análise das provas foi realizada mediante a sua divisão em unidades de análises, as quais chamamos de temas, sendo que já os anunciamos: (1) Linguística: formalização do pensamento; (2) Gêneros textuais: padronização da linguagem; (3) Arte, cultura e diversidade: negação da experiência; (4) Tecnologia: o instrumento sem razão; (5) Conteúdos específicos: especificidade da alienação; (6) Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”. Além disso, em todos os temas serão tratados os textos, os enunciados e as alternativas.

### 5.3.1 – Linguística: formalização do pensamento

Iniciamos a nossa reflexão sobre os textos presentes em questões das três edições do Enem avaliadas. Apesar da sua importância na literatura, em algumas questões, foram utilizados para mera identificação, já outros textos acabaram não extrapolando o imediato, limitando, assim, a reflexão, já que o conhecimento não é o foco.

O reconhecimento da linguagem nos textos da avaliação remete-nos à explicação de Barthes a respeito da burguesia, em meados de 1830, quando o autor afirmou que, na linguagem literária, iniciam-se adaptações para linguagens denominadas inferiores, que poderiam ser “excêntricas”, mas não ameaçadoras; dessa forma, “[...] tais jargões pitorescos decoravam a literatura sem ameaçar-lhe a estrutura” (BARTHES, 1971, p. 97).

Para Barthes, Balzac, Süe, Monier e Hugo, o uso de tal linguagem servia para restituir algumas formas bem aberrantes da pronúncia e do vocabulário, como gíria de ladrões, patuá camponês, jargão alemão e linguagem de porteiros. Essa linguagem social, uma espécie de vestimenta teatral pendurada em uma essência, não envolvia a totalidade de que falava; as paixões continuavam a funcionar acima da fala. Para o autor, “[...] um personagem proustiano [...] condensa-se na opacidade de uma linguagem particular, e é nesse nível que se integra e se ordena realmente toda a sua situação histórica: sua profissão, sua classe, sua fortuna, sua hereditariedade, sua biologia” (BARTHES, 1971, p. 97). Nesse sentido, o autor expõe que a literatura é um “ato lúcido de informação”, já que ela reproduz a disparidade social e mostra o homem preso à sua língua, à língua da sua classe, à sua região, à sua profissão, à sua história.

Percebemos que as questões do Enem exigem do leitor a identificação da linguagem particular, o que nos parece similar ao personagem proustiano anunciado anteriormente. Para a realização da prova, basta que o leitor saiba a diferença entre linguagem formal e informal ou, ainda, entre língua padrão e não padrão. Se procurarmos, por exemplo, na BNCC, veremos que a avaliação já contempla essa forma de identificação por meio da competência geral número quatro, relativa à comunicação, ou seja, o sujeito deve “utilizar diferentes linguagens” para “expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER

FOR CURRICULUM REDESIGN<sup>32</sup>, 2018, p. 2). Não por acaso, para a OECD (s.d.c), uma das habilidades cognitivas a ser desenvolvida é a comunicação, tendo a preocupação com sua estreita relação com as funções de negociar e de influenciar, questão que pode ser compreendida com a seguinte reflexão de Adorno (2008a, p. 97):

A lógica contemporânea, que tanto se orgulha da sua clareza, ingenuamente incorporou essa perversão na categoria da linguagem cotidiana. A expressão vaga permite ao receptor uma representação aproximada daquilo que lhe agrada e que ele de todo modo já tem em mente. Rigorosa, ela obriga à compreensão inequívoca, ao esforço da inteligência do qual as pessoas são conscientemente desabituaadas, e exige delas aquilo a que veemente resistem: a suspensão dos juízos correntes perante todo conteúdo e ato isolado. Somente aquilo que não exige compreensão prévia lhes parece compreensível; só o verdadeiramente alienado, a palavra marcada pelo comércio, os toca como familiar. Pouca coisa contribui como isso para a desmoralização dos intelectuais. Quem quiser escapar-lhe deve considerar todo conselho a cuidar da comunicação como traição ao comunicado.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 48), “[...] os instrumentos de dominação destinados a alcançar a todos – a linguagem, as armas e por fim as máquinas – devem se deixar alcançar por todos [...]”. Isso é claramente observável nos documentos citados e é o que identificamos na avaliação: nela, não se busca o significado da linguagem, seja ela do povo, seja ela das máquinas; busca-se a identificação para a comunicação, sem se atentar ao conteúdo da comunicação. Vejamos o excerto da canção que Adorno (2008a, p. 195) apresenta: “[...] Dorme sossegado/ fecha os olhinhos/ ouve a chuva cair/ o cachorrinho latir/ o cachorrinho mordeu o homem/ rasgou a roupa do mendigo/ o mendigo está fugindo/ dorme em bom sossego [...]”.

Uma canção de ninar que mistura o medo com a tranquilidade, contradições da frieza burguesa incrustada na pseudocultura (*halbilung*) que se satisfaz na eliminação de um intruso. Isso nos remete a pensar que a razão que deveria estar na linguagem se converte em irracionalidade e a usa para fins de controle. Dessa forma, o conhecimento

---

<sup>32</sup> O documento foi elaborado por integrantes do Grupo de desenvolvimento integral do movimento pela base e mediante estudo conduzido por Michaela Horvathova, pesquisadora especialista do *Center for curriculum redesign*. Charles Fadel é o fundador e presidente deste centro: “Charles Fadel é um líder global da educação e futurista, autor e inventor, com várias afiliações; sua obra abrange o *continuum* de Escolas, Ensino Superior e Desenvolvimento da Força de Trabalho/Aprendizagem ao Longo da Vida [...]”; “Presidente do comitê de Educação do Comitê de Negócios e Indústria Advisory (BIAC) à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicado pela Câmara dos EUA de Negócios Internacionais (USCIB). Ele trabalha com várias equipes na OCDE - Educação 2030, PISA, e CERI mais notavelmente.” Disponível em: <https://curriculumredesign.org/about/team/>. Acesso em: 27 fev. 2019. (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, s.d.).

se converte em pseudoformação. Adorno (1995a, p. 64-65) explicita a linguagem como forma de “expressão rigorosa do objeto”, o que difere, por exemplo, da habilidade 26 do Enem (BRASIL, 2013c, p. 19): “relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de usos social”.

Em *Asilo de surdos-mudos*, Adorno (2008a, p. 133) destaca que a “fala se converte em ventriloquia”, ou seja, não há relação entre a coisa e a expressão. Apesar de tratar sobre o adestramento dos alunos pela escola em assuntos como “os primeiros socorros”, é possível tratar da variação linguística e da competência de identificação do participante, pois não há relação entre língua e significado.

A diferença da significação da linguagem explicitada por Adorno (1995a, p. 73) está em não pretender que, para haver a formação cultural (*bildung*), o dialeto seja convertido em “uma linguagem culta impositiva”. Adorno (1995, p. 66), porém, diz ser necessário esclarecer tal fato, pois a formação cultural deveria suavizar a aspereza da linguagem regional com delicadeza, o que, segundo ele, não ocorre. Tomando a tensão como exemplo, ele esclarece que o conflito entre o “alemão culto e o dialeto termina numa reconciliação que não satisfaz a ninguém [...]”, pois, conforme o autor, perdeu-se a aproximação entre o dialeto e a pessoa que fala e, ao mesmo tempo, a língua culta fica subordinada “às cicatrizes do dialeto”. Assim ele continua:

[...] tudo se passa como no caso dos jovens das cidades do interior que, para ajudar no movimento dominical, vestem roupas de garçom de tamanhos inapropriados. Certamente não desejo me manifestar contra a louvável instituição dos cursos acadêmicos de alemão para estrangeiros, mas talvez cursos para os próprios habitantes do país fossem ainda mais importantes, mesmo que seu resultado não fosse além da eliminação daquele tom em que a brutalidade das manifestações rústicas se mescla, numa mistura turva, com a futura dignidade pedagógica. O complemento da vulgaridade é a empolgação, a inclinação por palavras situadas fora do horizonte da experiência de quem fala, que por isto mesmo saem de seus lábios como se fossem aquelas palavras em língua estrangeira que possivelmente levarão o professor algum dia a dificultar a vida dos seus alunos. Tais expressões quase sempre são bens culturais decadentes da elite ou, em termos menos científicos, roupas finas de segunda mão, que chegam ao setor denominado pedagógico somente após já não comover ninguém no âmbito das ciências puras do espírito (ADORNO, 1995a, p. 67).

Adorno (1995a, p. 67) explica que ninguém deve ser recriminado por ser do campo, todavia a formação cultural deve corresponder à urbanidade. Por isso, é preciso ir além; emancipar-se da província que está na condição ‘extraterritorial’ em relação à

formação cultural. Isso significa ultrapassar a imitação do jeito culto, o que deveria ser meta para aqueles que ensinam: “[...] Não se trata de requintes da elegância do espírito e da linguagem [...]”, mas de se emancipar daquilo que se caracteriza por ser uma relação imediata, algo não natural; são resquícios de um desenvolvimento histórico já superado, “[...] de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto”.

Para ir além da imitação e, conseqüentemente, alcançar a essência da linguagem, é preciso compreender os sentidos e os significados expressos nos textos, ou seja, compreender o conteúdo, o rigor, não apenas identificar as diferentes formas de comunicação. Adorno (2008a, p. 195) explica o sentido quando fala da lembrança que ele tem de uma canção de ninar no aforismo *Regressões, Guten Abend, gute Nacht*<sup>33</sup>. Na canção, a palavra ‘preguinhas’ compreendida por Adorno, literalmente, como pregos pequenos que mantinham as cortinas da cama bem fechadas, em algumas regiões, significava borboletas e, em outras, violetas. Assim, ‘preguinhas’ pode ter diversos significados que não devem ser afastados, porque o termo deve ser aproximado da cultura do povo e a palavra de seu conteúdo, o que não significa ficar preso ao imediato, mas ir além, porque, assim, é possível buscar a sua cultura e contrapô-la e diferenciá-la de outras.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 29) explicam que a linguagem expressa a “[...] contradição de que uma coisa seria ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa diferente dela, idêntica e não idêntica [...]”, assim como a árvore que é considerada mais do que simplesmente árvore; é a sede do mana.

Com base na consciência da intenção propalada em *Dialética do esclarecimento*, podemos dizer que o poder da palavra sobre o objeto se agarra à palavra para modificar a coisa. A validade permanente é descoberta por Ulisses na fase homérica, ou seja, a palavra se distancia do conteúdo. O formalismo rege, com indiferença, os homens e a história e “essa adaptação pela linguagem ao que está morto contém o esquema da matemática moderna”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 65).

Em *Notas de literatura I*, ao falar sobre a lírica, considerando que “[...] somente a pouquíssimos homens, devido às pressões da sobrevivência, foi dado apreender o universal no mergulho em si mesmos, ou foi permitido que se desenvolvessem como sujeitos autônomos, capazes de se expressar livremente”, o autor expõe o outro lado, ou

---

<sup>33</sup> Boa noite, boa noite (ADORNO, 2008a, p. 195, tradução nossa).

seja, daqueles que não tiveram o mesmo privilégio, dos alienados e depreciados à condição de objetos da história, cujo direito e privilégio estão em “tatear em busca da própria voz na qual se enlaçam o sofrimento e o sonho”. Esse é o direito inalienável deles (ADORNO, 2012, p. 76).

Dessa forma, Barthes (1971, p. 98) trata da fala social limitada pela descrição que restringe a audição e não promove a elocução. Para o autor, “dentro de uma norma nacional como o francês, os falares diferem de grupo para grupo, e cada homem é prisioneiro de sua linguagem: fora de sua classe, a primeira palavra assinala-o, situa-o inteiramente e lhe exhibe toda a história”.

É sabido também, conforme explica Adorno (2008a, p. 216) em *Mais nuance*, que “a exigência de que o pensamento e a informação renunciem às nuances não pode ser eliminada sumariamente com o argumento de que ela se curva à obtusidade dominante [...]”. As diferentes formas da linguagem dizem respeito à expressão social, contudo há que se atentar para a simplificação da linguagem promovida pelo interesse do mercado, pelos interesses políticos, bem como pela história da própria língua, a qual supera a nuance e, ao mesmo tempo, “promove tiranicamente sua ruína”. A linguagem que é ausente do sujeito, do conhecimento e da expressão torna-se uma linguagem institucionalizada, tornando-se tão nula “[...] quanto os valores ingenuamente individuais [...]”.

Marcuse (1973, p. 166) também retrata duas visões ao dizer que a “[...] simplicidade da palavra é essencial [...]”, ao retratar a concretude, que, para ele, é falsa, pois a linguagem pura é a que fornece maiores possibilidades para análise, pois está livre de expressões determinadas pela sociedade: “[...] o analista lingüístico considera essa linguagem purgada de um fato consumado e usa a linguagem empobrecida conforme a encontra, isolando-a do que não é nela expressado [...]”. Ele explica que o universo de locução e do comportamento é suprimido diante da palavra ordinária pela filosofia lingüística, pois separa a análise lingüística daquilo que a linguagem ordinária mostra “ao falar como fala – a mutilação do homem e da natureza” (MARCUSE, 1973, p. 167). Ainda, muitas vezes, o que guia a análise são fragmentos de palavras que se assemelham à fala de uma criança pequena.

A palavra ordinária pode explicar o mundo e a forma como o sujeito pensa e fala desse mundo, mas ficará no plano imediato, ao passo que uma análise como a de Sartre (de um grupo de pessoas esperando um ônibus) e a de Karl Kraus (análise de jornais diários), como explica Marcuse (1973, p. 168), transcendem aquilo que as pessoas

sentem ou falam em determinada situação, contradizendo o universo ordinário que se limita ao sentido dos fatores.

Para Marcuse (1973, p. 171), a vulgaridade que reduz termos como ‘linguagem’, ‘experiência’ e ‘mundo’ ao mesmo patamar que as palavras ‘mesa’, ‘lâmpada’ e ‘porta’ prende o pensamento no cotidiano.

[...] o pensamento (ou pelo menos sua expressão) é não apenas enfiado na camisa-de-fôrça do uso comum, mas também incitado a não pedir e a não buscar soluções além das já existentes. Os problemas não são resolvidos pelo fornecimento de informação nova, mas pela reorganização do que sempre soubemos (MARCUSE, 1973, p. 169).

A descrição toma o lugar da explicação; não há nada de hipóteses, de incertezas, apenas a rendição aos fatos, a identificação da coisa com a sua função, a função superando o significado. “[...] A sociedade fala em sua linguagem e nos é dito que devemos obedecer. As proibições são severas e autoritárias” (MARCUSE, 1973, p. 168).

Na linguagem, é preciso ficar evidente o direito de o indivíduo ir além do que é do seu uso cotidiano, para conhecer as formas de falar e de pensar por meio de “[...] termos que são significativos, racionais e válidos precisamente pelo fato de serem outros termos [...]” (MARCUSE, 1973, p. 170). Não são as linguagens culta ou não culta que estão em jogo, mas a necessidade de se pensar que essas duas formas carregam a irracionalidade da qual é preciso tomar ciência, ou seja, “[...] o que está implicado é a disseminação de uma nova ideologia que empreende a descrição do que está acontecendo (e é tencionado) pela eliminação dos conceitos capazes de compreender o que está acontecendo (e é tencionado)”.

Marcuse (1973, p. 170) ainda explica que, segundo a linguagem ordinária, a linguagem do cotidiano é behaviorista; é, portanto, um instrumento prático. Assim,

Quando alguém de fato diz: ‘Minha vassoura está no canto’, provavelmente imagina que outro alguém que tenha perguntado pela vassoura vá retirá-la ou deixá-la onde se encontra, estará satisfeita, ou aborrecida, com a resposta. De qualquer forma, a sentença preencheu a sua função ao causar uma reação behaviorista: ‘o efeito devora a causa; o fim absorve os meios’.

Na frase “Minha vassoura está no canto”, o sujeito “minha vassoura” fecha o universo da locução, ao passo que, ao utilizar termos que não preenchem a locução, o

pensamento pode dar origem a novos pensamentos; por isso, os termos aos “quais a Filosofia se interessa jamais podem, portanto, ter um uso ‘tão simples [...] quanto o das palavras ‘mesa’, ‘lâmpada’, ‘porta’” (MARCUSE, 1973, p. 171).

Não se trata de se atentar às nuances da fala, mas compreender, analisar o contexto em que vive a pessoa que fala; o contexto universal de que essas pessoas falam e, sobretudo, em que agem, significando a sua forma de falar, bem como a palavra. Essa forma de pensar o contexto é deixado de lado quando a análise se baseia no positivismo (MARCUSE, 1973).

Mas que contexto é esse? É o contexto que abre espaço para a experiência; que abre a possibilidade de compreender o contexto mais amplo da história; que Marcuse (1973, p. 171) diz ainda ser, no seu tempo, o das “[...] câmaras de gás e dos campos de concentração, de Hiroxima e Nagasáqui, dos Cadillacs americanos e Mercedes alemães, do Pentágono e do Kremlin, das cidades nucleares e das comunas chinesas de Cuba, das lavagens da mente e dos massacres [...]”; é um contexto que, de outras formas, continua presente e gerando barbáries.

Essa experiência histórica perde-se no movimento das nuances da fala; torna-se apenas fatos consumados e esquecidos, porque se torna mais importante saber que a “vassoura está no canto” do que compreender a luta diária. Não se compreende, porém, que esse universo empírico, fechado ao imediato também é parte da história esquecida; os poderes que dirigiram as câmaras de gás são os que moldam a experiência restrita (MARCUSE, 1973).

Assim, para a comunicação irracional, é fundamental que o que está para além do imediato, do uso comum não atrapalhe o “universo ordinário da locução”. Para a análise crítica, os termos filosóficos devem ser diferentes dos termos ordinários; devem esclarecer e trazer à tona que os indivíduos são impelidos a determinadas ações, a determinadas nuances da linguagem, pois são guiados pela necessidade social; para viver, são submetidos a padrões, a políticos, a empregos e a vizinhos. O indivíduo é impelido a “[...] identificar a ‘coisa’ (incluindo a própria pessoa, sua mente, seus sentimentos) com as suas funções. Como sabemos disso? Vendo televisão, ouvindo rádio, lendo jornais e revistas, falando com os demais” (MARCUSE, 1973, p. 182).

A fala tanto é expressão do indivíduo como de um contexto em que outros o fazem falar da mesma maneira que falam. O indivíduo, além de expressar seus conhecimentos, seus sentimentos e seus desejos, expressa os conhecimentos, os

sentimentos e os desejos de outros que empregam as palavras, daqueles que ditam a economia, a política, o consumo, a propaganda.

Ao falar a sua própria linguagem, as criaturas falam também a linguagem de seus senhores, de seus benfeitores, de seus anunciantes. Assim, elas não apenas expressam a si mesmas, os seus próprios conhecimentos, sentimentos e aspirações, mas também algo diferente delas mesmas. Ao descreverem ‘por si mesmas’ a situação política, seja a de sua cidade natal, seja a do cenário internacional, elas (e o termo ‘elas’ também inclui a nós os intelectuais que conhecemos a situação e a criticamos) descrevem o que o ‘seu’ meio de comunicação de massa lhes diz – e isso se funde com o que elas realmente pensam, vêem e sentem (MARCUSE, 1973, p. 182).

As palavras usadas na fala não condizem apenas com a língua portuguesa como língua materna, como identidade, como marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro, como requerido na competência 8 da área LCT (BRASIL, 2013c, p. 20); elas condizem com palavras dos anúncios, da política, do cinema – termos que descrevem, da mesma forma, funções quer sejam de pessoas, quer sejam de coisas. A padronização e a estereotipia permitem que a comunicação seja globalizada, perdendo a cultura que poderia diferenciar o amor, o ódio, a alegria, já que os sentimentos são estandardizados, por exemplo, nas telas. Marcuse (1973, p. 183) diz o seguinte:

Tem necessariamente de ser assim, porque a linguagem nada tem de particular e pessoal, ou, antes, porque o particular e pessoal é mediado pelo material lingüístico disponível, que é material social. Mas essa situação impede a linguagem ordinária de preencher a função validadora que ela desempenha na Filosofia analítica. ‘O que as criaturas querem dizer quando dizem ...’ se relaciona com o que não dizem. Ou, o que elas intentam dizer não pode ser considerado em seu sentido imediato – não porque estejam mentindo, mas porque o universo do pensamento e da prática em que vivem é universo de contradições manipuladas.

Para Marcuse (1973), a análise linguística que se resume à exatidão empírica, examinando situações cotidianas e superficiais, desconsiderando o estado das coisas que enreda o indivíduo submete-se à restrição de uma locução decepcionante. O autor diferencia declarações que revelam fatos ou fenômenos, como “tenho comichões” ou “isso me parece vermelho”, de expressões que tratam de contextos em que padrões são estabelecidos, como as seguintes: “ela simplesmente o amava”; “ele é insensível, isso não é justo, o que posso fazer?”.

Revela-se, assim, a linguagem unidimensional que cala a história da palavra; não há espaço para significados diferentes, tampouco para aqueles conflitantes. Eles devem ser mantidos separados para que o leitor não os interprete.

Ao se referir à instrumentalização da razão, Horkheimer (2002, p. 27) explica que quanto mais o pensamento se torna automático, instrumentalizado, menos terá significado próprio. Nisso a linguagem desempenha papel fundamental, porque ela se transformou em um instrumento para o “aparelho de produção da sociedade moderna”, de modo que a sentença deve equivaler a uma operação sem sentido, simbólica e operacional. Em primeiro plano está a função da palavra ou a sua atuação no mundo das coisas, isto é, a função supera o significado. Para o autor, “na era do relativismo, quando até mesmo as crianças olham para as ideias como se fossem anúncios ou explicações, o próprio medo de que a linguagem possa ainda abrigar resíduos mitológicos dotou as palavras de um novo caráter mitológico” (HORKHEIMER, 2002, p. 27).

Nesse sentido, a linguagem administrada é um instrumento para a orientação das massas; ela serve para estocar e para comunicar. Como explica Horkheimer (2002), ela se converte em seu estágio mágico, em que a palavra tem força e pode destruir a sociedade, responsabilizando quem a fala; por isso, não há diferença entre pensamento e ação, afinal, o pensamento é um ato. O indivíduo é repreendido pelo que diz ou pelo que não diz; é classificado e rotulado, sendo que valores que o tornam humano, como a justiça, a igualdade, a felicidade, a tolerância, perdem suas raízes intelectuais, tornando-se objetivos e fins, “[...] mas não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva [...]” (HORKHEIMER; 2002, p. 27).

Ao entendermos a unidimensionalidade do pensamento por meio da linguagem, percebemos que os leitores não são passivos em relação aos conteúdos avaliados; todavia esse ‘leitor do mundo’ é direcionado a enxergar aspectos já definidos; ele é treinado para agir mediante competências e habilidades administradas. Também não podemos esquecer que o leitor, na condição de participante de uma avaliação que o classifica, pode ocupar-se e preocupar-se menos com o conteúdo veiculado e mais com a necessidade de marcar a opção correta.

Isto posto, na sequência, analisamos algumas questões referentes à linguística, com as respectivas competências e habilidades avaliadas.

No Enem de 1998, as questões que envolveram a linguística avaliaram as **competências gerais 1 e 5**, ou seja, dominar a linguagem e elaborar proposta, respectivamente, bem como a **habilidade 6** que exige que o leitor “saiba distinguir as

marcas das variantes linguísticas de ordem sociocultural, geográfica, de registro, de estilo” (BRASIL, 1998b, p. 10-12). É o caso da questão n.º 3. Vale lembrar que, nessa edição da avaliação, a prova ainda não estava dividida por área.

Apresentamos, na sequência, a questão n.º 3, na qual o tema ‘linguística’ se fez presente. Trata-se de uma questão que o Relatório indica como destinada para avaliar as **competência gerais 1 e 5**; em relação à habilidade, a questão destinou-se à avaliação da **habilidade 5**, qual seja, com base na leitura de textos literários consagrados e de dados específicos sobre movimentos estéticos, o candidato deve identificar as principais características dos movimentos literários em que cada texto se situa (BRASIL, 1998b, p. 12). A questão, pelo enunciado, refere-se aos modos de falar.

Figura 3 - Questão n.º 3 do Enem de 1998

<b>ENEM/98</b>	
<p>Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto <i>Aí, Galera</i>, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.</p>	
<b>Aí, Galera</b>	
<p><i>Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?</i></p> <p>- <i>Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.</i></p> <p>- <i>Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.</i></p> <p>- <i>Como é?</i></p> <p>- <i>Aí, galera.</i></p> <p>- <i>Quais são as instruções do técnico?</i></p> <p>- <i>Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.</i></p>	<p>- <i>Ahn?</i></p> <p>- <i>É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.</i></p> <p>- <i>Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?</i></p> <p>- <i>Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?</i></p> <p>- <i>Pode.</i></p> <p>- <i>Uma saudação para a minha progenitora.</i></p> <p>- <i>Como é?</i></p> <p>- <i>Alô, mamãe!</i></p> <p>- <i>Estou vendo que você é um, um...</i></p> <p>- <i>Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?</i></p> <p>- <i>Estereoquê?</i></p> <p>- <i>Um chato?</i></p> <p>- <i>Isso.</i></p>
Correio Braziliense, 13/05/1998.	
<b>03</b>	<p>O texto retrata duas situações relacionadas que fogem à expectativa do público. São elas:</p> <p>(A) a saudação do jogador aos fãs do clube, no início da entrevista, e a saudação final dirigida à sua mãe.</p> <p>(B) a linguagem muito formal do jogador, inadequada à situação da entrevista, e um jogador que fala, com desenvoltura, de modo muito rebuscado.</p> <p>(C) o uso da expressão “galera”, por parte do entrevistador, e da expressão “progenitora”, por parte do jogador.</p> <p>(D) o desconhecimento, por parte do entrevistador, da palavra “estereotipação”, e a fala do jogador em “é pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça”.</p> <p>(E) o fato de os jogadores de futebol serem vítimas de estereotipação e o jogador entrevistado não corresponder ao estereótipo.</p>

Fonte: Brasil (1998a, p. 4).

Essa questão é **considerada de alto nível de desempenho**, ou seja, uma questão difícil, ligada à **habilidade 6** cujo objetivo é avaliar se o leitor sabe distinguir as marcas das variantes linguísticas. Essa forma de conceber o texto coloca o conhecimento subjugado ao fato de saber quem fala e quem não fala utilizando a norma culta. O **texto** de autoria de Luís Fernando Veríssimo apresenta uma situação não usual, cômica; em um rápido contato com ele, é possível identificar as diferenças na linguagem.

A rápida identificação com o conteúdo é uma das características do uso de competências e de habilidades, a qual revela que a leitura atenta pode ser dispensada. Outra característica é a **situação-problema** que, nesse texto, está representada pela localização daquilo que destoa na fala em relação aos personagens. O conteúdo evidencia as marcas linguísticas; para tanto, o leitor precisa distinguir a variação apresentada ao ver as demarcações (travessões) que diferenciam, na conversa, as falas que são do jogador e as do entrevistador. O sujeito não encontrará dificuldade para identificá-las, todavia se trata de uma falsa identificação, como destacado por Repa (2011). O uso da negatividade, em Adorno, refere-se à crítica às falsas identificações, porque somente uma parte do que está aparente no texto é identificado e negado.

Ao avaliar dessa forma, é negada a relação da língua culta com o jogador de futebol, ou seja, está fora do padrão. Essa identificação também é parte importante, mas, mais do que isso, com base nela, o leitor precisaria entrar em contato com o diferenciado, com o que não está aparente e negar aquilo que está identificado como negativo, ou seja, negar que a forma da fala pertence a determinados indivíduos por questões sociais e não por questões regionais tão somente.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 154) evidenciam que a palavra racionalizada torna a linguagem um mero registro dos fatos. “Jogadores de futebol”, como no texto, ou, como exemplifica o autor, “[...] o ponta-esquerda no futebol, o camisa-negra, o membro da Juventude Hitlerista [...]” são termos que designam a função. O texto pode levar à reflexão para além dos termos que designam a função de cada personagem, pois permite a compreensão de que, independentemente da profissão que exercem, os sujeitos deveriam ter acesso ao conhecimento, à linguagem cujo conteúdo é expressão do pensamento e, portanto, da formação humana como um bem universal.

Luís Fernando Veríssimo revela o preconceito linguístico que, muitas vezes, está associado ao indivíduo pobre, além de que, no texto, o jogador explica a linguagem que utiliza para o entrevistador que não a entende. O texto versa sobre a dificuldade que

pessoas que não possuem o conhecimento sobre a língua culta têm de compreender a mensagem, ou seja, possibilita reconhecer os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua. Também deixa transparecer, ao cair o véu, que mesmo aqueles que tenham estudado, no caso, o entrevistador, também não compreendem a língua culta, revelando, assim, uma formação ainda vulnerável.

A experiência formativa está envolvida no conteúdo apresentado, já que há a possibilidade da contradição, do inverso, ou seja, da não identificação. O leitor, porém, possui um hábito já condicionado que pode promover o que Marcuse (1973, p. 29) denomina de “[...] aplanamento do contraste (ou conflito) [...]”, ou seja, que pode igualar as distinções de classe. Afinal, se o jogador de futebol (que poderíamos inferir que se trata de uma pessoa pobre, sem acesso à educação de qualidade, mas que se tornou rico – como é possível ver em qualquer mídia que explora as grandes histórias de superação dos atletas) fala de modo rebuscado e melhor do que o entrevistador, “[...] essa assimilação não indica o desaparecimento de classes, mas a extensão com que as necessidades e satisfações que servem à preservação do estabelecimento é compartilhada pela população subjacente”, sendo essa a forma de as diferenças desaparecerem. A não identificação do texto é negligenciada quando se avalia, especificamente, a identificação linguística pelo comportamento unidimensional, principalmente quando relacionada os enunciados às alternativas. Nesse sentido, um texto que poderia trazer a reflexão, na verdade traz “metas definíveis na prática” (MARCUSE, 1973, p. 15).

Marcuse (1973, p. 71) explica sobre os “caracteres demolidores”, exemplificando com os casos da prostituta, da adúltera, do poeta insubmisso, do tolo; da mesma forma, por meio do conteúdo apresentado, pode-se dizer que o jogador de futebol que utiliza a linguagem culta, o que significaria uma aberração, contraria a ordem estabelecida.

O Brasil é considerado o ‘país do futebol’; por isso, é um texto que se torna significativo, já que se aproxima da realidade. No entanto, cobra-se que o leitor preste atenção nas diferenças de linguagem, evidenciando que o conteúdo é tolhido pela exigência das competências e das habilidades, ou seja, o leitor precisa dominar a linguagem e saber distinguir as marcas variantes da língua, mas não precisa inferir que a linguagem retrata as diferenças sociais.

Essa irracionalidade é a “falsa consciência” de sua racionalidade que se torna a verdadeira consciência (MARCUSE, 1973, p. 31). O indivíduo não se identifica com o

que lhe é negado, no caso da questão, com a apropriação da norma culta da língua; ele a aceita, identifica-se “com a sua existência [...] e tem nela seu próprio desenvolvimento e satisfação”.

O texto, como podemos observar, traz conhecimento, mas, caso seja retirada a tensão, quer dizer, a contradição, serve como afirmação da ordem. A força subversiva se acomoda na vida diária, na vivência.

Para essa questão, há um **enunciado** geral que chama a atenção do leitor para o texto posterior, bem como outro enunciado específico referente à questão n.º 3, que se refere a uma frase a ser completada por uma alternativa correta. O enunciado geral explica que se trata de uma adequação ao uso da linguagem em determinados contextos, devendo o leitor “saber adequar”, isto é, classificar a fala, descobrir aquilo que não seria esperado na conversa entre o jogador e o entrevistador e que, portanto destoa; nota-se que é somente para descobrir; o candidato não precisa refletir sobre essa diferença, pois, na verdade, como o próprio enunciado enfatiza, “o autor brinca” com a situação da linguagem inversa. Apesar de crônica, a reflexão se esconde sob a máscara daquilo que diverte o leitor, porém o enunciado não deixa perceber isso. Sobre esses aspectos, a moldagem do comportamento tem a diversão como mecanismo da indústria cultural, portanto a significação do texto se esvazia.

O enunciado da questão n.º 3 segue o mesmo modelo do enunciado geral, destacando que o texto apresenta duas situações diferentes de linguagem: “o texto retrata duas situações relacionadas que fogem à expectativa do público. São elas: [...]” (BRASIL, 1998a, p. 4). Dessa forma, ao leitor basta atentar-se à informação de que são “duas situações” que devem ser encontradas, ou seja, responde às orientações de ‘reconhecer’, de ‘organizar’ e de ‘classificar’, sem a necessidade de refletir sobre o conteúdo.

Esses enunciados podem assemelhar-se a jogos de passatempo que apresentam duas figuras para que sejam encontrados os erros, ou seja, as mínimas diferenças entre elas. A atenção restringe-se à aparência do objeto, não ao conteúdo, o qual merece ser analisado, compreendido, relacionado a outros fatos, enfim, o qual requer pensamento e reflexão. No exemplo apresentado na Figura 3, ao leitor cabe identificar a fala que não está adequada ao contexto, assim como em atividades nas quais é solicitado que o animal seja relacionado ao seu habitat e em tantas outras situações cujas respostas são exemplos de instrumentalização, daquilo que não exige reflexão sobre a possibilidade de ser diferente ou reflexão sobre o porquê de assim ser.

Na questão do Enem apresentada como exemplo, exige-se a percepção superficial e a aplicação, dispensando o conhecimento e a reflexão sobre o conteúdo do texto. Como o leitor já está sendo treinado na sociedade das imagens em que o pensamento não é requisitado nem bem-vindo, na avaliação é preciso apenas decodificar a leitura e ver o que corresponde e o que não corresponde, corroborando o comportamento uniforme sob o discurso do respeito à diversidade, à diferença.

As **alternativas** da questão requerem minimamente que o participante volte ao texto e identifique que se trata de uma inadequação da linguagem. Em relação à resposta correta (b), ela não requer – tampouco há tempo para – a reflexão sobre o estereótipo em relação ao jogador de futebol. O nível da questão é classificado como alto, mesmo que as alternativas disponibilizadas ao leitor exijam apenas o uso de diferentes linguagens e a organização de informações em situações concretas. O fato de a questão ser considerada difícil já seria preocupante pelo nível de raciocínio que exige, ou melhor, que não exige; mais preocupante ainda é saber que o seu nível de complexidade foi definido mediante o pré-teste, ou seja, é uma questão para a qual poucos apresentam a resposta considerada correta. Bem, de qualquer forma, resta-nos uma esperança: será que o baixo acerto no pré-teste está relacionado ao fato de os respondentes não concordarem com a alternativa elaborada como correta?

Essa é uma das formas que retratam a “finura da razão”, já que, mediante um modo operacional e behaviorista, os comportamentos oposicionistas são negligenciados. Finca-se o “hábito de pensamento” que atende aos poderes existentes (MARCUSE, 1973, p. 35). Concomitantemente, quanto maior a insistência nessa forma de moldar o pensamento, menor são os esforços para libertar o indivíduo da realidade dada.

Nesse sentido, é ainda Marcuse (1973, p. 163-164) que nos ajuda a pensar sobre uma análise comprometida de antemão, a qual fraqueja diante do pensamento positivo do “é isto ou aquilo”; o anormal deve ser identificado para ser corrigido, não para ser questionado. Utiliza-se a técnica da indústria cultural que institui uma imagem, bastando associar a linguagem a indivíduos cujas funções sociais são diferentes. Aplicando isso ao texto analisado<sup>34</sup>, era necessário somente identificar a “fala” do jogador, classificado como “um ser primitivo com dificuldade de expressão”, sem refletir sobre o próprio fato.

---

<sup>34</sup> É importante ressaltar que o texto escrito por Luís Fernando Veríssimo é, justamente, uma forma de protesto; porém, na prova do Enem, foi utilizado como reiteração da ordem, não como resistência.

Há um raciocínio tecnológico que requer “identificar as coisas e suas funções” (MARCUSE, 1973, p. 94). Enquanto para o povo se defende a linguagem familiar e as expressões próprias de cada um, a linguagem daqueles que detêm o poder é outra, é intraduzível, até mesmo por aqueles que têm acesso ao ensino, não porque seja a língua culta difícil de ser compreendida e aprendida, mas porque a linguagem dos poderosos também não corresponde à cultura. A exemplo, a Constituição Federal reconhece que todos são iguais perante a lei. Acontece que os direitos já estão delimitados a alguns que não conseguem compreender o próprio texto e a outros pela própria incapacidade de leitura do texto. Não queremos dizer, com isso, que a Constituição deveria ser escrita em linguagem informal, mas que todos a quem o próprio texto confere direitos iguais tivessem garantida a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outra questão que retrata a variação linguística na prova de 1998 é a de número 17. Trata-se de uma questão cujo nível de dificuldade é classificado como médio. Está entre as questões que avaliam a **habilidade 5**, que, mesmo indicando a leitura de textos literários com ênfase em característica dos movimentos, está para avaliar a identificação das formas do falar.

**Figura 4 - Questão n.º 17 do Enem de 1998**

**A discussão sobre gramática na classe está “quente”. Será que os brasileiros sabem gramática? A professora de Português propõe para debate o seguinte texto:**

**PRA MIM BRINCAR**

*Não há nada mais gostoso do que o mim sujeito de verbo no infinito. Pra mim brincar. As cariocas que não sabem gramática falam assim. Todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática.*

*— As palavras mais feias da língua portuguesa são quiçá, alhures e miúde.*

(BANDEIRA, Manuel. Seleta em prosa e verso. Org: Emanuel de Moraes. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. Pág. 19)

**17** Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegaram à seguinte conclusão:

(A) uma das propostas mais ousadas do Modernismo foi a busca da identidade do povo brasileiro e o registro, no texto literário, da diversidade das falas brasileiras.

(B) apesar de os modernistas registrarem as falas regionais do Brasil, ainda foram preconceituosos em relação às cariocas.

(C) a tradição dos valores portugueses foi a pauta temática do movimento modernista.

(D) Manuel Bandeira e os modernistas brasileiros exaltaram em seus textos o primitivismo da nação brasileira.

(E) Manuel Bandeira considera a diversidade dos falares brasileiros uma agressão à Língua Portuguesa.

**Fonte:** Brasil (1998a, p. 8).

Considerada como **desempenho médio**, com 34% de acertos, o **texto** retrata a importância dada pelo autor modernista – Manuel Bandeira – à diversidade da língua brasileira para a literatura. A linguagem coloquial, nesse período, pretendia expressar a língua popular, com o intuito de aproximar a literatura daqueles que não tinham acesso

a ela. Trata-se de metalinguagem em que é possível fazer que o leitor perceba a linguagem que explicita a própria linguagem.

A linguagem do texto é de fácil identificação do leitor; também o é a sua realidade, pois apenas três palavras fogem à linguagem popular: *quicá*, *alhures* e *miúde*. Embora a mensagem do texto trate dos cariocas que “não sabem a gramática”, “*pra mim brincar*” faz parte da linguagem cotidiana do povo brasileiro. Dessa forma, a **situação-problema** evidencia as linguagens culta e coloquial, bastando ao leitor se identificar com a linguagem. Mesmo que o enunciado trate do conhecimento gramatical, ele retrata a forma regional de se falar, cabendo ao leitor identificar o modo de falar dos cariocas, bem como reconhecer a “feitura” das palavras rebuscadas da linguagem culta.

No **enunciado** “A discussão sobre gramática na classe está ‘quente’. Será que os brasileiros sabem gramática? [...]” (BRASIL, 1998a, p. 8), utiliza-se a linguagem informal, talvez, para se aproximar da linguagem cotidiana do candidato.

Outro ponto a ser destacado é o sentido que as palavras ‘discussão’ e ‘debate’ têm no enunciado, já que não há espaço para tais ações. Elas podem dar ao leitor a ideia de participação, entretanto as alternativas estão dadas e o tempo para a realização de cada questão não permite, sequer, a sua releitura, já que, considerando a duração da prova e o número de questões que a compõe, o participante tem, aproximadamente, três minutos para realizar cada uma delas<sup>35</sup>.

A palavra ‘discussão’ é um substantivo feminino cuja definição é esta: “ação de defender uma opinião contrária a outra, ação ou efeito de discutir, de examinar, de contestar” (HOUAISS, n.p., 1998). Ela se tornou um clichê; perdeu o seu significado diante de comportamentos padronizados, ou seja, está adequada ao contexto pragmático (MARCUSE, 1973, p. 95), como defende Macedo (2005a), para quem as situações-problema vão além de acúmulo de conceitos, pois dizem respeito ao domínio de um “conteúdo procedimental”, como citado anteriormente.

O **outro enunciado** da mesma questão, “Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegaram à seguinte conclusão:” (BRASIL, 1998a, p. 8), remete à sensação de que, além de o leitor estar participando do debate, fá-lo em um contexto familiar. Essa forma de comunicação com o leitor reforça

---

<sup>35</sup> Atualmente, o candidato tem cinco horas e meia no primeiro dia para realizar a prova de redação e responder às questões referentes às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias, totalizando 90 questões, sendo 45 de cada área. A resolução da prova começa às 13h30 e termina às 19h. Contando que a redação leva, em média 1h40, para se produzida, bem como o tempo necessário para o preenchimento do cartão de respostas, o tempo médio para realizar as questões objetivas é de, aproximadamente, 3min.

a ideia de que houve um debate e que a solução foi encontrada em grupo. Após essa ambientação do leitor, a avaliação requer dele o uso da **competência 5** – elaborar propostas. Afinal, que propostas podem ser elaboradas se o aluno deve escolher uma das alternativas apresentadas? Novamente, há indícios de que o enunciado impele o leitor a ler as alternativas, evitando o seu retorno ao texto.

Embora o enunciado enfatize o uso da gramática mediante a indagação “será que os brasileiros sabem gramática?”, percebemos que as **alternativas** não estão relacionadas às regras gramaticais, como podemos inferir pelo título do texto que trata do emprego do pronome ‘mim’ antes do verbo no infinitivo, ocupando a posição de sujeito – “pra mim brincar”. As alternativas dizem respeito à diversidade da língua; sobre o Modernismo, destaca-se o fato de ele considerar as falas regionais, sem caracterizá-lo como manifestação artística. É importante observar, ainda, que as questões podem ser respondidas sem a leitura atenta do texto. Em relação à gramática, qual é o debate “quente” mencionado pelo enunciado? As alternativas não oportunizam a reflexão gramatical, tampouco possibilitam o debate. O texto fala por si mesmo, ou seja, utiliza o recurso da metalinguagem.

A partir de 2009, como explicitamos anteriormente, as avaliações passaram a ter competências e habilidades por áreas. Nesse sentido, apresentamos, na sequência, questões que avaliam a **competência de área 6**, a qual se refere a três aspectos linguísticos: “a identificação dos elementos coesivos que atuam no desenvolvimento e na configuração de um gênero ou tipo textual”; a análise da função predominante da linguagem”; “a constituição da língua como forma de identidade e registro do patrimônio cultural”, que correspondem, respectivamente, às **habilidades 18, 19 e 20** (BRASIL, 2013c, p. 19), portanto buscam identificar, reconhecer e analisar as funções da linguagem.

As questões destinadas à avaliação linguística também destinam-se à avaliação da **competência de área 8** que diz respeito à identificação da língua e que busca “compreender a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”, variando em habilidades relacionadas ao identificar, ao relacionar e ao reconhecer: **H 25**: “identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”; **H 26**: “relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social”; **H 27**: “reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação” (BRASIL, 2013c, p. 20). Apesar

de estarem ligadas à identificação e aos usos social e comunicativo, tais aspectos, embora sejam importantes, não são suficientes para levar o leitor à reflexão.

A mesma forma de natureza linguística utilizada em 1998 é aplicada na avaliação de 2009. A questão 92 do Enem de 2009 exige que o leitor reconheça o uso da norma culta em diferentes situações comunicativas. Vejamos:

**Figura 5 - Questão n.º 92 do Enem de 2009**

**Questão 92**

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?

Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado).

Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido

- A - à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.
- B - à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.
- C - ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).
- D - à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.
- E - ao seu interesse profissional em financiar o veículo de Júlio.

**Fonte:** Brasil (2009, p. 2).

Considerada de **desempenho fácil**, a questão 92 avalia a comunicação e a compreensão da diversidade linguística em contextos específicos. O **texto** apresenta a linguagem em um contexto de trabalho, ou seja, a **situação-problema** remete a um diálogo entre um cliente e um funcionário de uma agência bancária sobre a obtenção de crédito para a compra de um veículo. O texto evidencia a passagem da linguagem formal para a informal, o que requer do leitor a “malícia”, como ressalta Macedo (2005a), para identificar o motivo dessa mudança.

O item avalia a capacidade de o leitor “relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social” (BRASIL, 2013c, p. 20). No caso da questão, a linguagem foi adequada quando o cliente se identificou como amigo da funcionária que passou a utilizar uma “linguagem personalizada” para uma comunicação eficaz, com o uso, por exemplo, dos seguintes termos: “cê”, “cara”, “tá”, “inda”, “tivesse”, “pra”, “Julinho”, os quais, geralmente, são utilizados em diálogos com pessoas mais próximas. Essa linguagem “promove a auto-identificação dos indivíduos com as funções

desempenhadas por eles e pelos demais”; trata-se de uma “comunicação funcional e manipulada” (MARCUSE, 1973, p. 99). O autor ainda acrescenta que

[...] o comportamento lingüístico bloqueia o desenvolvimento conceptual, se êle milita contra a abstração e a mediação, se se rende aos fatos imediatos, repele o reconhecimento dos fatores que estão por trás dos fatos e, assim, repele o reconhecimento dos fatos, bem como do conteúdo histórico destes [...] (MARCUSE, 1973, p. 102).

A linguagem cotidiana é marcada pelo comércio; ela é familiar, como explica Adorno (2008a, p. 97) em *Moral e estilo*. Também em *Atendimento ao cliente*, Adorno (2008, p. 197) faz uma analogia à linguagem infantil, na qual pode ser reconhecida a lógica mercadológica e cujo objetivo é se assemelhar à linguagem de uma situação ou a um conto cujo intento é encantar a presa, como bem exemplifica o autor: “Sopinha boa, gostosa a sopinha? Que lhe faça bem, faça bem”. Um feitiço emaranhado na linguagem íntima, chamada de materna, que se apresenta agradável para ser a via mais “adequada” para se atingir o objetivo. E, no caso da questão do Enem, o objetivo não é a manifestação de carinho ao amigo, mas a possibilidade de realizar um empréstimo, ou seja, a linguagem da indústria cultural para vender.

Na conversa entre gerente e cliente para a venda de um automóvel, o **enunciado** solicita isto ao leitor: “Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido”. O enunciado indica que a resposta adequada é aquela na qual se observa a mudança na forma de a gerente falar, ou seja, a resposta já está no próprio enunciado. Novamente, a avaliação consiste em identificar a mudança na linguagem, na adequação ao contexto. Embora a resposta corresponda à competência requerida, o desempenho esperado pela avaliação foca na identificação, ou seja, afasta-se da compreensão do objeto em sua totalidade.

Em relação às **alternativas**, apenas uma delas indica a mudança na linguagem, como requer o enunciado, portanto não é difícil de ser identificada. Soma-se a isso o fato de a resposta – alternativa a – não exigir do leitor a reflexão sobre a situação, bastando-lhe o domínio sobre a língua como requer a competência de área 8, ou seja, identificação, uso e adequação.

**Figura 6 - Questão n.º 122 do Enem de 2009**

Quando eu falo com vocês, procuro usar o código de vocês. A figura do índio no Brasil de hoje não pode ser aquela de 500 anos atrás, do passado, que representa aquele primeiro contato. Da mesma forma que o Brasil de hoje não é o Brasil de ontem, tem 160 milhões de pessoas com diferentes sobrenomes. Vieram para cá asiáticos, europeus, africanos, e todo mundo quer ser brasileiro. A importante pergunta que nós fazemos é: qual é o pedaço de índio que vocês têm? O seu cabelo? São seus olhos? Ou é o nome da sua rua? O nome da sua praça? Enfim, vocês devem ter um pedaço de índio dentro de vocês. Para nós, o importante é que vocês olhem para a gente como seres humanos, como pessoas que nem precisam de paternalismos, nem precisam ser tratadas com privilégios. Nós não queremos tomar o Brasil de vocês, nós queremos compartilhar esse Brasil com vocês.

TERENA, M. Debate. MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000 (adaptado).

**Questão 122**

**Na situação de comunicação da qual o texto foi retirado, a norma padrão da língua portuguesa é empregada com a finalidade de**

- A - demonstrar a clareza e a complexidade da nossa língua materna.
- B - situar os dois lados da interlocução em posições simétricas.
- C - comprovar a importância da correção gramatical nos diálogos cotidianos.
- D - mostrar como as línguas indígenas foram incorporadas à língua portuguesa.
- E - ressaltar a importância do código linguístico que adotamos como língua nacional.

**Fonte:** Brasil (2009, p. 13).

Acerca dessa questão, não temos a indicação do nível de desempenho com base no mapa de itens, contudo é semelhante à questão anterior, na medida em que é necessário que o leitor identifique a linguagem em sua norma culta. Trata-se de um **texto** adaptado de Edgar Morin, um dos autores que fundamenta as orientações de como devem ser as questões do Enem. Como vimos anteriormente, esse autor procura formas de promover a mudança de comportamento nos alunos, todavia não se refere à possibilidade de alterar a forma de organização da sociedade. O texto requer um dos “sete saberes necessários à educação do futuro”, tão defendidos pelo autor: “*ensinar a compreensão para a interação humana*”. A história e a situação atual dos indígenas são reduzidas à forma de comunicação e à adequação da linguagem.

Marcuse (1973, p. 181) afirma que a filosofia analítica difunde um clima de denúncia em que o intelectual é chamado a falar, ou seja, é preciso esclarecer o que diz e o porquê diz diante de uma linguagem suspeita.

[...] Você não fala como nós, como o homem comum, mas como um estranho que não pertence ao nosso meio. Temos de reduzi-lo às suas devidas proporções, desmascarar os seus truques, expurgá-lo. Vamos ensiná-lo a dizer o que tem em mente, a ‘ser claro’, a ‘pôr as cartas na mesa’. Naturalmente, não nos impomos a você, à sua liberdade de pensamento e de palavra; você poderá pensar como quiser. Mas, se

falar, terá de nos comunicar o seu pensamento – na nossa ou na sua linguagem. Certamente você poderá falar a sua própria linguagem, mas esta deve ser traduzível e será traduzida. Poderá fazer poesia – está certo. Adoramos a poesia. Mas queremos entender a sua poesia e só poderemos fazê-lo se compreendermos os seus símbolos, suas metáforas e imagens em termos da linguagem ordinária [...].

Marcuse (1973, p. 181) se refere ao intelectual, cuja compreensão exige a linguagem ordinária, o que reforça que a própria linguagem é manipulável. Assim, a linguagem do indígena foi adaptada: “quando eu falo com vocês, procuro usar o código de vocês”, isto é, controla-se o modo como falam os povos de culturas diferentes, a fim de que não se tornem uma ameaça, pois é preciso compreender os símbolos e as metáforas de que esses povos dispõem para manter sob domínio aquilo que foge às regras da sociedade unidimensional.

O foco da questão é avaliar o conhecimento em relação à utilização da norma padrão por parte do avaliado, contudo não há como ignorar o fato de que o texto faz parte de debates atuais; ele, porém, está envolvido em uma **situação-problema** que induz o leitor a pensar na igualdade e no preconceito de forma superficial, deixando de lado a história e a contradição.

No texto, um indígena utiliza a língua culta. Apresenta-se ao leitor que o índio mudou, porque tem acesso ao conhecimento de outros povos, colocando-o na posição de quem não quer “tomar as terras”, mas compartilhá-las. De acordo com esse texto, o índio não compartilha a sua cultura, as suas memórias e as suas experiências, mas as terras que, inclusive, não possui; passa-se a falsa ideia de coesão social, de que não existe conflito entre índios e brancos e de que quem poderia gerar conflitos seriam os índios, porque poderiam não querer compartilhar as terras com pessoas de diferentes lugares do mundo que vieram instalar-se ali e, para isso, precisaram expulsar, matar, catequizar e invadir. Pela forma de comunicação, as diferenças entre os índios e os não índios desaparecem; assim, o leitor poderá perceber que são iguais principalmente quanto às condições materiais e ao conhecimento.

Quando a avaliação apresenta um dado conhecimento a ser avaliado por meio das competências e das habilidades, os textos não estão livres de ideologias, da mesma forma que, por exemplo, nos próprios livros didáticos, há a condução de uma formação definida socialmente.

A frase “[...] nós não queremos tomar o Brasil de vocês, nós queremos compartilhar esse Brasil com vocês [...]” remete-nos ao aforismo *Melange*, por meio do

qual Adorno (2008a, p. 98) expressa que “a técnica dos campos de concentração visa assemelhar os prisioneiros aos seus guardiões e fazer das vítimas assassinos [...]”, ou seja, o índio é colocado na condição do civilizador, invertendo, desse modo, a própria história. Assim, seria possível a “paz planetária” tão exaltada em documentos de organismos internacionais e em teóricos orgânicos, para a manutenção da coesão social. Nesse sentido, Adorno (2008a, p. 99) ainda ressalta que uma política

[...] não deveria propagar a igualdade abstrata das raças nem mesmo como ideia. Deveria, ao invés, assinalar a má igualdade hoje, a identidade dos interesses armamentistas e cinematográficos, e contra isso conceber as condições melhores como aquelas em que é possível ser diferente sem medo. Quando asseguramos ao negro que ele é igual ao branco, quando ele afinal não o é, secretamente tornamos a fazer-lhe injustiça [...]. O cadinho das raças foi um arranjo do capitalismo industrial desabrido. A idéia de estar incluído nele evoca o martírio mais do que a democracia.

Se tomarmos esse texto como uma crítica a Morin, a centralização da igualdade entre os índios e os não índios seria uma forma de amenizar o “mal-estar na civilização”. Como um “crítico da cultura”, Morin “desloca o ataque” e, como argumenta Adorno (1998, p. 7),

[...] onde há desespero e incomensurável sofrimento, o crítico da cultura vê apenas algo de espiritual, o estado da consciência humana, a decadência da norma [...]. Mas o crítico da cultura incorpora a diferença no aparato cultural que gostaria de suplantar, aparato que precisa, ele mesmo, dessa diferença para poder se apresentar como cultura. É próprio da pretensão da cultura à distinção, por meio da qual ela procura se dispensar da prova das condições materiais de vida, nunca se julgar distinta o suficiente.

A cultura do não índio deve integrar-se à “camada superior” e destituir-se daquilo que a torna singular, devendo tornar-se subjetivamente iguais (ADORNO, 2005, p. 12). E é mediante a linguagem que essa pseudoigualdade ocorre.

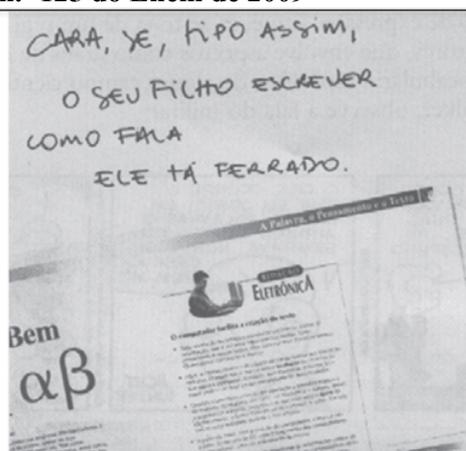
O **enunciado** da questão 122 – “Na situação de comunicação da qual o texto foi retirado, a norma padrão da língua portuguesa é empregada com a finalidade de” (BRASIL, 2009, p. 13) – revela ser importante que o leitor compreenda qual discurso pertence a quem, bem como que identifique para quem o índio fala. O recurso argumentativo não é considerado; destacam-se a finalidade da língua, a forma como ela é utilizada e a situação de comunicação, de modo a aproximar o índio do não índio. Esse

enunciado também não exige a retomada do texto para a escolha da alternativa considerada correta.

Nas **alternativas**, o código linguístico se sobressai na situação de comunicação. A alternativa correta – B – ressalta as “posições simétricas” entre os interlocutores, portanto anula a possibilidade de análise histórica e de compreensão da tradição e da experiência, pois não destaca as diferenças entre os índios e os não índios. Enaltece-se a harmonia, sem a contradição que poderia levar o leitor a extrapolar o texto e a pensar nas imposições sofridas pelos indígenas.

O reforço do código linguístico como língua nacional é algo importante a ser considerado, pois são formas de controle sobre culturas. É um modo de identificação, não pela contradição, mas como forma de harmonia que oculta as condições objetivas, portanto se trata da identificação em si, que coloca os desiguais em posições simétricas, como a própria alternativa correta propõe, escondendo o que distancia os povos, isto é, o poder de uns sobre os outros.

**Figura 7 - Questão n.º 125 do Enem de 2009**



Veja, 7 maio 1997.

Na parte superior do anúncio, há um comentário escrito à mão que aborda a questão das atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua. Esse comentário deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem, enfatizando ser necessário

- A - implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua .
- B - conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.
- C - dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção.
- D - empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita.
- E - utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso.

**Fonte:** Brasil (2009, p. 14).

A **questão** apresenta um **texto** com um aviso que registra uma linguagem informal, geralmente usada por adolescentes e por pessoas mais jovens. Não tivemos acesso ao nível de dificuldade de classificação do item. Em relação ao conteúdo que se pretende avaliar, considerando-se a **competência 8** – compreensão da língua portuguesa –, podemos afirmar que o objetivo da questão não é avaliar o conhecimento sobre a língua escrita; inclusive, o leitor não precisa ler o anúncio localizado na sequência da anotação manuscrita para relacionar o seu conteúdo ao comentário escrito à mão. Mediante a escrita não formal da língua, passa-se a mensagem da necessidade de se escrever bem, utilizando, novamente, o recurso da metalinguagem, ou seja, usa-se a linguagem para falar da própria linguagem.

A metalinguagem, nesse texto que evidencia a escrita de norma não culta para falar sobre a necessidade de se escrever corretamente, pode ser considerada pertencente ao “universo da locução no qual os opostos são reconciliados [...] essa união se expressa na suave conjunção linguística de partes da locução em conflito”. Embora o autor se refira a palavras e a expressões, o texto contempla essa mesma configuração: “a unificação dos opostos que caracteriza o estilo comercial e político é uma das muitas formas pelas quais a locução e a comunicação se tornam imunes à expressão de protesto e recusa” (MARCUSE, 1973, p. 96-97). Por isso, vale dizer que a própria avaliação do Enem avalia nesta questão e, em muitas outras, somente a linguagem informal.

Em *Sopa de pedras*, Adorno (2008a, p. 97) afirma que “[...] somente a fala que subsume em si a escrita libera a fala humana da mentira de que já seja humana”. Essa ideia é fundamental para compreendermos que a fala é controlada. Quando a burguesia usa a linguagem para contrapor as determinações de seus senhores, traz a independência e a autodisciplina, mas a linguagem dos subalternos é determinada, esvaindo-se, com ela, também a justiça. Adorno deixa claro que o fato de o sujeito falar não o caracteriza como humano. As desigualdades culturais implicam diretamente a formação. Interessante como Adorno se refere ao fato de a pobreza material repercutir na própria linguagem e, por meio dela, aquele a quem é negada a riqueza social macular, aviltar a cultura (linguagem culta), ou seja, o pobre, no modo como fala, “mata” a linguagem como se, assim, conseguisse afrontar a morte do seu corpo, imposta pela impossibilidade de nutri-lo com o pão material que lhe é negado, apesar de participar da sua produção.

[...] A fala proletária é ditada pela fome. O pobre mastiga as palavras para saciar-se nelas. Do espírito objetivo delas ele espera o alimento forte que a sociedade lhe nega; ele enche a boca que não tem o que morder. Destarte ele se vinga na linguagem. Ele desonra o corpo da linguagem que não lhe permitem amar e repete com força impotente a vergonha que lhe foi infligida [...]. [...] Se a palavra escrita codifica o estranhamento das classes, então este não é revogável por regressão à palavra falada, mas só no modo conseqüente da mais rigorosa objetividade da linguagem (ADORNO, 2009, p. 97).

O texto escrito à mão é, provavelmente, dirigido a um receptor adulto, um pai ou uma mãe, levando-se em conta a possibilidade da inferência a ser feita com base na expressão “seu filho”. A gíria “cara” é empregada a pessoas em geral, independentemente do gênero, portanto por ser destinada ao pai, à mãe ou a qualquer responsável. A expressão “tá ferrado” funciona como um aviso que responsabiliza quem não sabe escrever corretamente, já que isso, por exemplo, pode justificar o fato de o indivíduo não conseguir um emprego. Embora possa funcionar como uma ameaça, não há elementos explícitos para que o leitor perceba isso. A questão avalia principalmente a capacidade de decodificação; nela, mais uma vez, os fatos imediatos se sobrepõem aos seus fatores; a locução funcional a serviço da subordinação. Como ressalta Marcuse (1973, p. 102), é uma “[...] linguagem irreconciliavelmente anticrítica e antidialética. Nela, a racionalidade operacional e behaviorista absorve os elementos transcendentais, negativos e de oposição da Razão”.

A imagem de um anúncio é ressaltada pelo enunciado geral que assim determina:

Na parte superior do anúncio, há um comentário escrito à mão que aborda a questão das atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua. Esse comentário deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem, enfatizando ser necessário (BRASIL, 2009, p. 14).

Novamente, percebemos um enunciado utilizado para que o leitor o complete com uma das alternativas já dadas, a qual enfatiza o uso da linguagem. Que posição crítica seria possível mediante o enunciado apresentado? Os olhos do leitor, após a leitura do enunciado, são direcionados ao comentário de um anúncio totalmente ilegível. Dessa forma, podemos dizer que o texto foi colocado na prova apenas para construir um contexto.

Fica evidente, na imagem, que a mensagem escrita à mão foi feita por uma pessoa que domina a norma culta e que a frase – “cara, se, tipo assim, o seu filho escrever como fala ele tá ferrado” – seria familiar aos participantes, promovendo neles a sensação de o texto fazer parte da sua vida real.

O **enunciado** não oferece elementos para que o leitor reflita sobre a mensagem; permite apenas que ela seja decodificada. Ele funciona como um aviso aos jovens em relação ao uso que eles fazem da linguagem, nesse caso, da língua escrita, fechando o pensamento mediante a seguinte menção: “ênfatizando ser necessário” saber que é preciso escrever corretamente.

Em relação às **alternativas**, ao escolher a resposta (alternativa D), o leitor deve compreender que se trata de um manuscrito que crítica a forma de os jovens escreverem como falam. Novamente, a norma culta da escrita é exaltada como uma adequação necessária. Em relação ao enunciado, as alternativas não exigem que o leitor reflita sobre o porquê de a maioria se apoiar na oralidade para produzir a escrita, tratando-se de uma forma que se apresente como natural. Pode parecer que o escrever bem dependeria tão somente do indivíduo e não do ensino, já que as alternativas possibilitam somente a compreensão de ter “maior desenvoltura”; “segurança”; “o conhecimento de gêneros mais formais”; de “empregar vocabulário adequado”; de “utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão”. Observa-se, ainda, que o anúncio sequer foi mencionado nas alternativas.

**Figura 8 - Questão n.º 109 do Enem de 2011**

<p>Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. Exercitar-se, nesses casos, com acompanhamento médico e moderação, é altamente recomendável.</p> <p style="text-align: right;"><small>ATALIA, M. Nossa vida. Época. 23 mar. 2009.</small></p>	<p>As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que</p> <p><b>A</b> a expressão “Além disso” marca uma sequenciação de ideias.</p> <p><b>B</b> o conectivo “mas também” inicia oração que exprime ideia de contraste.</p> <p><b>C</b> o termo “como”, em “como morte súbita e derrame”, introduz uma generalização.</p> <p><b>D</b> o termo “Também” exprime uma justificativa.</p> <p><b>E</b> o termo “fatores” retoma coesivamente “níveis de colesterol e de glicose no sangue”.</p>
--	---

Fonte: Brasil (2011, p. 11).

Considerada de **desempenho acima da média**, com 54% de acertos, o **texto**, originalmente, foi veiculado pela revista *Época* e traz um assunto discutido cotidianamente em diferentes suportes e em diferentes meios de comunicação. Na

avaliação, sua leitura demanda que o participante reconheça a **situação-problema**, qual seja: a importância de se alimentar de maneira saudável e da prática moderada de exercícios físicos com acompanhamento médico. É utilizado para que o leitor identifique elementos coesivos, englobando, assim, a função da linguagem. Embora o texto tenha como conteúdo a saúde, o objetivo é avaliar a **competência de área 6** – “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” – e a **habilidade 18** – “Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos” – (BRASIL, 2013c, p.19).

A questão traz o seguinte **enunciado**: “As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que” [...], ou seja, ele solicita que o leitor busque as expressões no texto que o tornem coeso.

O conteúdo retrata a vida saudável, novamente colocando a saúde aliada à prática de exercícios físicos com moderação e à alimentação, ou seja, as expressões que conferem sentido ao texto, por exemplo, a expressão “além disso”, estão afastadas do significado do conteúdo retratado.

As **alternativas** buscam avaliar a construção do sentido no texto. Dessa forma, o leitor precisa reconhecer os elementos de ligação, como “além disso”, “mas também”, “como”, “também”, “portanto”. Se o conteúdo do texto não é objeto de reflexão, podemos pensar que o conteúdo sobre a progressão temática para a sua organização e para a sua estruturação está sendo avaliado como um fim em si mesmo; assim, temos a cisão entre conteúdo e forma. Embora os argumentos sejam no sentido de que a aprendizagem da língua tenha de acontecer em situações reais, por meio de textos que circulam socialmente em diferentes suportes, na avaliação, os aspectos específicos da organização textual são tratados por si, independentemente do conteúdo do texto para o qual esses elementos são necessários para que a própria escrita exerça a sua função de comunicação de um conteúdo.

**Figura 9 - Questão n.º 107 do Enem de 2011**

<p style="text-align: center;">Não tem tradução</p> <p>[...] Lá no morro, se eu fizer uma falseta A Risoleta desiste logo do francês e do inglês A gíria que o nosso morro criou Bem cedo a cidade aceitou e usou [...] Essa gente hoje em dia que tem mania de exibição Não entende que o samba não tem tradução no idioma francês Tudo aquilo que o malandro pronuncia Com voz macia é brasileiro, já passou de português Amor lá no morro é amor pra chuchu As rimas do samba não são <i>I love you</i> E esse negócio de <i>alô, alô boy e alô Johnny</i> Só pode ser conversa de telefone</p> <p style="font-size: small;">ROSA, N. In: SOBRAL, João J. V. A tradução dos sambas. <i>Revista Língua Portuguesa</i>. Ano 4, nº 54. São Paulo: Segmento, abr. 2010 (fragmento).</p>	<p>As canções de Noel Rosa, compositor brasileiro de Vila Isabel, apesar de revelarem uma aguçada preocupação do artista com seu tempo e com as mudanças político-culturais no Brasil, no início dos anos 1920, ainda são modernas. Nesse fragmento do samba <i>Não tem tradução</i>, por meio do recurso da metalinguagem, o poeta propõe</p> <p><b>A</b> incorporar novos costumes de origem francesa e americana, juntamente com vocábulos estrangeiros. <b>B</b> respeitar e preservar o português padrão como forma de fortalecimento do idioma do Brasil. <b>C</b> valorizar a fala popular brasileira como patrimônio linguístico e forma legítima de identidade nacional. <b>D</b> mudar os valores sociais vigentes à época, com o advento do novo e quente ritmo da música popular brasileira. <b>E</b> ironizar a malandragem carioca, aculturada pela invasão de valores étnicos de sociedades mais desenvolvidas.</p>
--	--

Fonte: Brasil (2011, p. 10).

Esse item avalia a **habilidade 25** cujo objetivo é identificar as marcas linguísticas em diferentes textos. A **situação-problema** está na valorização da fala brasileira como identidade nacional, por meio de um **texto** que traz uma canção de Noel Rosa que expressa a linguagem da favela; solicita ao leitor a identificação e a familiaridade com a linguagem e a valorização da língua falada nos morros como forma de expressão e de reconstrução da história e da memória. A tomada da consciência sobre a violência em uma narrativa poderia permitir a experiência formativa, contudo as atrocidades veiculadas como entretenimento são embaralhadas ao destino e incorporadas como forma de liberdade de expressão.

É importante refletir essa questão à luz de Adorno e Horkheimer (1985, p. 155), ao explicar sobre a expressão norte-americana *fad*, utilizada para aludir a modas que surgem como surtos; ela também se refere a fenômenos gerenciados por “[...] chefes totalitários da publicidade [...]”. Se, pelo alto-falante, fascistas gritam “insuportável”, no dia seguinte, o povo repete; é a “repetição universal dos termos designando as decisões tomadas [...]”, tal como na canção, cujo trecho diz: “a gíria que o nosso morro criou/ bem cedo a cidade aceitou e usou”. A repetição sem a autorreflexão espalha termos linguísticos que não são independentes, apesar da falsa aparência de os ser; são palavras que rompem a experiência da singularidade de palavras que estavam ligadas a pessoas. A palavra foi esvaziada do seu conceito que remete ao objeto e é preenchida com a

mesma frieza de uma palavra estampada em um anúncio. Pessoas usam palavras que não compreendem. Os sucessos musicais ganham popularidade justamente na magia do que não é entendido.

O compositor alerta para a linguagem imposta, uma cultura americanizada que se espalha. Ele traz, no conteúdo da canção, a elaboração da história; no entanto, o conteúdo é colocado em segundo plano quando o que se avalia é a identificação e a valorização tão somente da língua cotidiana e local, destacando-a como identidade de um povo, para o qual o morro não é uma opção, mas uma condição quando não se tem acesso à moradia digna. O que é uma possibilidade de crítica, de desenvolvimento de uma estética para a resistência transforma-se em naturalização de uma forma de ser do brasileiro: pobre, mas alegre.

O **enunciado** direciona o olhar para a língua como identidade:

As canções de Noel Rosa, compositor brasileiro de Vila Isabel, apesar de revelarem uma aguçada preocupação do artista com seu tempo e com as suas mudanças político-culturais no Brasil, no início dos anos de 1920, ainda são modernas. Nesse fragmento do samba *Não tem tradução*, por meio do recurso da metalinguagem, o poeta propõe [...] (BRASIL, 2011, p. 10).

A forma de apresentação do enunciado traz informações sobre o compositor, utilizadas apenas para contextualizá-lo, sem abrir espaço para as preocupações do artista em relação às mudanças político-culturais do país que permanecem sem soluções, apesar de um século nos separar do momento de criação da canção.

É possível dividir esse enunciado em duas partes: na primeira, como já destacamos, fala-se do compositor preocupado com as mudanças que estavam acontecendo no seu tempo – fim da década de 1920; a segunda não faz o leitor refletir sobre a primeira parte, muito menos evidencia que se trata de metalinguagem – uma canção de samba que fala sobre o samba –, já que, posteriormente, nas **alternativas**, retratará apenas a valorização da fala. Sendo assim, nem mesmo o conteúdo do recurso da metalinguagem é enfatizado, assim, não se explora essa informação e aquilo que é solicitado fica reduzido à língua como identidade do Brasil, principalmente a língua não culta.

Isso não significa que discordamos da valorização dos diversos dialetos brasileiros, contudo, quando pensamos em avaliação do conhecimento, a expectativa é que o leitor saiba identificar as variedades linguísticas, bem como compreender a sua valorização, principalmente nas camadas mais pobres da população. De certa forma,

reitera-se a ideia de que se trata da cultura do morador do morro, sem pensar na distância física entre o morro e o asfalto, bem como na desigualdade social que está na base dessa distância. A linguagem na sua imersão cotidiana se sobrepõe à reflexão sobre o direito de cada indivíduo de se apropriar da língua culta, o que fica evidenciado, posteriormente, nas alternativas, ou seja, a própria crítica que se faz presente na canção é tomada como afirmação da realidade.

Perde-se a possibilidade de conduzir o leitor à reflexão acerca das questões político-culturais que é possibilitada pela canção, já que as alternativas giram em torno da incorporação de costumes, do respeito e da valorização da fala como identidade e patrimônio linguístico e como uma forma de expressão da “malandragem carioca”.

Não podemos esquecer-nos que estamos tratando de avaliação e, por isso, o contexto pedagógico é diferente do contexto do ensino. Mesmo assim, não podemos deixar de questionar o fato de que a avaliação expressa o que se espera em termos de aprendizagem. Se assim o é, as questões do Enem são o retrato do que se tem como projeto de formação para os alunos da educação básica brasileira.

**Figura 10 - Questão n.º 130 do Enem de 2011**

<p><b>MANDIOCA – mais um presente da Amazônia</b></p> <p><i>Aipim, castelinha, macaxeira, maniva, maniveira.</i> As designações da <i>Manihot utilissima</i> podem variar de região, no Brasil, mas uma delas deve ser levada em conta em todo o território nacional: <i>pão-de-pobre</i> – e por motivos óbvios.</p> <p>Rica em fécula, a mandioca — uma planta rústica e nativa da Amazônia disseminada no mundo inteiro, especialmente pelos colonizadores portugueses — é a base de sustento de muitos brasileiros e o único alimento disponível para mais de 600 milhões de pessoas em vários pontos do planeta, e em particular em algumas regiões da África.</p> <p><small>O melhor do Globo Rural. Fev. 2005 (fragmento).</small></p>	<p>De acordo com o texto, há no Brasil uma variedade de nomes para a <i>Manihot utilissima</i>, nome científico da mandioca. Esse fenômeno revela que</p> <p><input checked="" type="radio"/> A existem variedades regionais para nomear uma mesma espécie de planta.</p> <p><input type="radio"/> B mandioca é nome específico para a espécie existente na região amazônica.</p> <p><input type="radio"/> C “pão-de-pobre” é designação específica para a planta da região amazônica.</p> <p><input type="radio"/> D os nomes designam espécies diferentes da planta, conforme a região.</p> <p><input type="radio"/> E a planta é nomeada conforme as particularidades que apresenta.</p>
---	---

**Fonte:** Brasil (2011, p. 18).

Da mesma forma que no item anterior, essa questão avalia a identificação das marcas linguísticas. O **texto** traz informações sobre as diferentes designações que a *Manihot utilissima* recebe nas diferentes regiões do Brasil. O título *Mandioca – mais um presente da Amazônia* refere-se ao conteúdo do texto cujo uso pode ser uma forma de lidar com o problema da fome no mundo, já que essa raiz com a qual a Amazônia presenteou o mundo é a base do sustento de milhões de famintos no Brasil e no mundo. A **situação-problema** delinea a realidade precária da vida da maioria dos seres humanos, portanto o leitor logo reconhece essa informação, porque é retratada diariamente em diversos meios de comunicação e, assim, ele a recebe com naturalidade,

pois o pensamento já se acostumou com informações que dispensam a reflexão. Nesse item, o leitor é direcionado a identificar as marcas linguísticas como forma de identidade regional, retirando-lhe a história e a cultura retratada na linguagem.

Sobre a variedade da língua, a questão traz o seguinte **enunciado**: “De acordo com o texto, há no Brasil uma variedade de nomes para *Manihot utilissima*, nome científico da mandioca”. Nele, o mando é para que o leitor foque sua atenção na variedade linguística, sem a necessidade de retomar o conteúdo do texto. A ênfase no ensino por competências leva o indivíduo a centrar-se apenas em um aspecto daquilo que lê, sem ter a possibilidade de perceber o objeto em sua totalidade. Não faz refletir sobre o conteúdo que, nesse caso, menciona o porquê de a mandioca ser a base do sustento de muitos brasileiros; apesar de não estar sendo avaliado, ressaltamos que a identificação fecha o pensamento.

A **alternativa** indicada como a correta – “A) existem variedades regionais para nomear uma mesma espécie de planta” – atende à expectativa de que ao leitor compete identificar a diversidade linguística. O contexto sobre a fome mencionado no texto limitou-se a criar uma situação-problema cuja solução não exige do indivíduo a leitura completa do texto, já que o primeiro parágrafo fornece a resposta. Outro aspecto é que, sendo as alternativas descoladas do texto, ele deixa de ser necessário para a resolução da questão. A ênfase recai sobre a variação linguística, seguindo a mesma proposta de questões já analisadas, inclusive solicitando a localização de informações explícitas no texto.

A **competência de área 8** – “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2013c, p. 20) – passou a ser avaliada a partir de 2009, contudo as competências gerais (ou os eixos cognitivos) não foram abandonadas, por isso, a competência de área 8 se relaciona com DL, CA e EP. Entendemos que o domínio da leitura considerado pela prova consiste na identificação das diferentes falas, bem como na comunicação. No entanto, questionamos o seguinte: como “construir argumentação” e “elaborar propostas” mediante os enunciados e as alternativas disponíveis se eles não extrapolam o texto?

Não estamos, com essa questão, desconsiderando a importância da identificação linguística, mas, quando se requer do “leitor do mundo”, como denomina a avaliação, o domínio das diferentes expressões, sem a compreensão do porquê das diferenças linguísticas, a formação se limita ao cotidiano; não alcança a totalidade. Ainda devemos

lembrar que não estamos referindo-nos apenas aos dialetos regionais; estamos dizendo que a aprendizagem da gramática, como cultura universal, é uma aprendizagem que deve ser oportunizada a todos. Negar ao “leitor do mundo” a norma culta da língua nativa sob a justificativa do respeito à diversidade linguística pode levar a uma educação que nega o saber àqueles para os quais são igualmente negadas as condições econômicas, políticas e culturais. As capacidades linguísticas e de comunicação não devem ser subjugadas, ou seja, não podemos negar a importância de o sujeito saber identificar as variantes da língua; esse conhecimento, porém, precisa ser paralelo à reflexão crítica sobre o conteúdo necessário para ser “leitor do mundo”, que também requer o domínio da leitura e da escrita. O conhecimento da língua culta não é suficiente para que o leitor reconheça no conteúdo as formas determinantes da sociedade e dos meios que massificam e negam ao sujeito a possibilidade de compreensão das contradições de qualquer objeto, ou seja, a forma sem conteúdo é mera instrumentalização, todavia, sem a forma – no caso das questões analisadas, a linguagem –, inviabiliza-se a comunicação sobre o objeto.

Nas questões do Enem, observamos que, mesmo em situações em que a norma culta se faz presente na literatura e na arte, a proposta incide na identificação, quer seja linguística, quer seja dos gêneros textuais, compactuando com o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual afirma o seguinte:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados [...] (BRASIL, 2018b, p. 490).

Essa concepção de formação e de aprendizagem não é exclusividade de avaliações de larga escala; ela está presente em propostas de ensino de livros didáticos analisadas por Galuch e Crochík (2018, p. 136):

Se, em língua portuguesa os conteúdos referentes ao domínio do código, de gramática e ortografia, são diluídos em propostas de trabalho com gêneros textuais, dando-nos indícios de que se concebe

que a imersão do aluno no texto é suficiente para que, por si, aprenda as convenções da escrita e consiga generalizá-las para o uso na produção de diferentes gêneros textuais; em outras áreas, como se pode observar na proposta anteriormente descrita, os conteúdos específicos também podem ser negligenciados em favor do trabalho centrado na produção de variados gêneros textuais.

Nesse sentido, é possível recorrer a Adorno (2008a, p. 43) que, em *English spoken*, explica que a decodificação ou o contato com o texto não significam a compreensão do seu conteúdo. Ele diz que recebia muitos livros de senhoras de diferentes nacionalidades que frequentavam a sua casa; elas lhe levavam livros escritos em diversas línguas e muito bem ilustrados. A sua indignação estava no fato de que essas damas não pensavam se ele sabia ou não a língua na qual o livro estava redigido e que, portanto, não teria acesso ao conteúdo dele. Adorno diz isto: “[...] a peculiar inacessibilidade dos livros, que me assaltavam com figuras, grandes títulos e vinhetas indecifráveis, me fazia crer que nunca eram propriamente livros e sim anúncios, talvez de máquinas como as que meu tio produzia na sua fábrica de Londres”.

Os argumentos de Adorno são relevantes para refletirmos sobre a importância que o reconhecimento de diferentes gêneros textuais tem recebido nas propostas para a educação básica e, conseqüentemente, nas avaliações nos últimos anos. Nas edições do Enem de 1998, de 2009 e de 2011, encontramos elementos com os quais podemos ilustrar nossa afirmação.

### 5.3.2 - Gêneros textuais: padronização da linguagem

As questões que retratam os gêneros textuais na prova de 1998 avaliam as **competências 1 e 3**, respectivamente, dominar a linguagem e resolver situações-problema, bem como a **habilidade 2**, segundo o qual o leitor deve

saber ler um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica em função do tempo: identificar o valor da variável em dado instante ou em que instante a variável assume um dado valor; identificar trechos em que este valor é crescente, decrescente ou constante; analisar qualitativamente, em cada trecho, a taxa de variação (BRASIL, 1998b, p. 11).

Também há questões que avaliam a **habilidade 3** e as **competências DL, SP, CA e EP**.

dado um diagrama de distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica: traduzir as informações disponíveis na linguagem ordinária; identificar a representação de informações gráficas de diferentes maneiras; reorganizar as informações possibilitando interpolações ou extrapolações tendo em vista finalidades específicas (BRASIL, 1998b, p. 11).

Outras questões, ainda, avaliam as competências gerais ou eixo cognitivos DL e SP, por meio da **habilidade 4**.

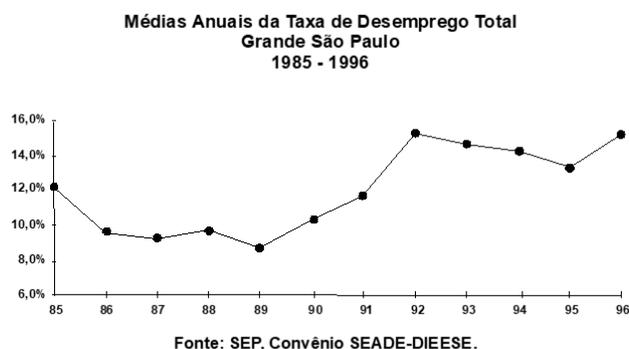
Dada uma situação-problema no âmbito de determinada área de conhecimento, apresentada em linguagem comum, relacioná-la com sua formulação em diferentes linguagens; reciprocamente, dada uma destas formulações, relacioná-la a uma situação-problema descrita por um texto (BRASIL, 1998b, p. 11).

A **habilidade 10** atende à **competência geral 2 (CA)** relativa à compreensão de fenômenos. Assim, o leitor será avaliado na sua competência de “descrever transformações planetárias (litosfera e biosfera), origem e evolução da vida, crescimento de diferentes populações” (BRASIL, 1998b, p. 13). Por fim, na prova de 1998, a **habilidade 16** prioriza o gênero textual e atende às competências gerais SP, CA e EP. A Figura 11 apresenta um exemplo da prova de 1998.

a partir da análise de diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental na atmosfera, na hidrosfera ou na litosfera: [...] prever possíveis efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo que decorram das alterações ambientais apresentadas [...] (BRASIL, 1998b, p. 14).

**Figura 11 - Questão n.º 15 do Enem de 1998**

Um estudo sobre o problema do desemprego na Grande São Paulo, no período 1985-1996, realizado pelo SEADE-DIEESE, apresentou o seguinte gráfico sobre taxa de desemprego.



Pela análise do gráfico, é correto afirmar que, no período considerado,

- (A) a maior taxa de desemprego foi de 14%.
- (B) a taxa de desemprego no ano de 1995 foi a menor do período.
- (C) a partir de 1992, a taxa de desemprego foi decrescente.
- (D) no período 1985-1996, a taxa de desemprego esteve entre 8% e 16%.**
- (E) a taxa de desemprego foi crescente no período compreendido entre 1988 e 1991.

Fonte: Brasil (1998a, p. 7).

Para a análise dessa questão, recorremos a Adorno (2005, p. 8) ao dizer que “[...] à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo [...] o que impera é a funcionalidade do texto”. A questão 15 do Enem de 1998 apresenta um **texto** que traz um conteúdo importante em relação ao problema da sociedade entre os períodos de 1985 e de 1996. O exercício tem uma função informativa crucial, pois representa a realidade.

Essa realidade, entretanto, é apresentada em si mesma. A **competência 1**, requerida para a questão, avalia a capacidade de o leitor demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso de diferentes linguagens, a qual é expressa pela **habilidade 2**, ou seja, a capacidade de identificar trechos em que o valor é crescente, decrescente ou constante. Nessa questão, o que é solicitado ao leitor está explícito, bastando-lhe saber como um gráfico é organizado. Avalia-se a funcionalidade, a decodificação, a identificação, mas não se solicita a compreensão do conteúdo objetivado no gráfico.

A questão permite que o indivíduo tenha “ares de informado, de estar a par de tudo” (ADORNO, 2005, p. 15), pois lhe foi possibilitada a leitura da informação sobre o desemprego, superficialmente, visto que, para acertar a questão, o leitor não precisa conhecer a economia do período. A questão pauta-se em uma informação organizada sob a forma de gráfico e não requer que o participante confronte ideias e desvele os fatores que perpassam esse fato. São hábitos de pensar modelados que criam estereótipias, ou seja, formas textuais padronizadas que produzem no indivíduo a sensação de estar bem informado, apesar de apenas necessitar da leitura formal do gráfico.

Na sociedade unidimensional, a linguagem da administração total, como trata Marcuse (1973, p. 93), impede a tensão e a contradição “na expressão desses hábitos de pensar, a tensão entre aparência e realidade, fato e fator, substância e atributo, tende a desaparecer”.

A expressão apresentada – taxa de desemprego – “é transmitida num estilo que é criação lingüística autêntica; uma sintaxe na qual a estrutura da sentença é abreviada e condensada de tal modo que não é deixada tensão alguma, ‘espaço’ algum entre as partes da sentença”. Embora o autor esteja falando de abreviações, de siglas, a frase “taxa de desemprego” remete a algo estático: é uma “taxa”. Trata-se de um raciocínio tecnológico que faz “considerar o nome das coisas como indicativos, ao mesmo tempo,

do seu modo de funcionar [...]. Isso é um raciocínio tecnológico, que tende a ‘identificar as coisas e suas funções’” (MARCUSE, 1973, p. 94).

Trata-se de um gênero que anuncia um problema – a taxa de desemprego – sem compreendê-lo no seu movimento e como expressão da sociedade; o limite é a forma como um gráfico deve ser lido, independentemente do seu conteúdo. Ao leitor avaliado cabe antecipar essa técnica de leitura do gênero gráfico para saber a resposta. Conhecer a estrutura de um texto é importante para a interpretação do leitor, mas, ao transformar em apenas domínio de linguagens, como sugere a competência 1, cuja ênfase está na forma, destitui a potencialidade do leitor em relação ao conteúdo. Não há interação leitor-texto, há opções prontas para serem escolhidas.

A mobilização de conhecimentos requerida pelo exame manifesta-se por meio da estrutura de competências e habilidades do participante que o possibilita ler (perceber) o mundo que o cerca, simbolicamente representado pelas situações-problema; interpretá-lo (decodificando-o, atribuindo-lhe sentido) e, sentindo-se ‘provocado’, agir, ainda que em pensamento (atribui valores, julga, escolhe, decide, entre outras operações mentais) (BRASIL, 2002, p. 38).

Quanto a ter competência relacional, Macedo (2005b, p. 31) explica que não estão analisando as competências das máquinas, mas as dos sujeitos. O excerto apresentado na sequência, apesar de longo, é importante para entendermos que a avaliação exige ação, diálogo, interação do leitor com o texto, todavia não é isso que observamos nas questões.

A competência mais importante para nós é, sem dúvida, a relacional, até porque ela expressa a dimensão indissociável e interdependente das competências relativas ao sujeito e ao objeto. Relacional em suas três versões ou possibilidades de expressão. Há uma relação interpessoal que solicita o desenvolvimento de competências transversais muito importantes. Autonomia, respeito, tolerância, responsabilidade, construção e respeito a regras sociais, amizade, compromisso, etc. são qualidades que regulam, em sua direção positiva, as relações entre as pessoas. Mas sabemos o quanto a inveja, o ciúme, a rivalidade, a competição, os interesses pessoais e mesquinhos podem regular, igualmente, nossas tomadas de decisão. A segunda forma de competência relacional é a relativa aos objetos. Temos destruído a natureza, intoxicado os rios, a atmosfera, depredado bens públicos, maltratado nossos corpos e abandonado regras e princípios que a humanidade e a natureza levaram séculos e séculos para construir. Quantos outros séculos necessitarão para reconstruí-los? Ignoramos as leis físicas, químicas, sociais e políticas que explicam a regularidade dos fenômenos e qualificam formas de intervenção ou gerenciamento melhores do que outros. Não temos

sabido cuidar dos objetos que nos são mais caros. Temos cedido ao apelo tecnológico que, em nome da globalização, uniformiza, simplifica e define um padrão único que, pouco a pouco, haverá de descaracterizar o multifário das expressões e formas humanas e sociais de resolverem problemas de nossa sobrevivência nos distintos lugares de nossa terra. Em uma palavra, não temos sabido definir e aplicar as competências transversais que expressam cuidado e respeito com os objetos que nos são importantes. A terceira forma de competência relacional diz respeito às tarefas ou ao trabalho humano diante das pessoas e dos objetos. No presente texto, e na perspectiva da prova do Enem, analisamos as competências transversais requeridas para as tarefas a serem avaliadas. E quanto às outras tarefas ou às outras competências transversais ligadas a nossa relação com tarefas: concentração, disciplina, respeito, cooperação, autonomia, cumprimento de metas, prazos, etc.? [...] temos que observar se a questão expressa-se em um contexto de dilemas, ou seja, em que a pessoa deve se posicionar, julgar, interpretar? Para isso, temos que verificar se as alternativas coordenam-se com o enunciado e expressam esse espírito de responsabilizar-se pela resposta, julgar e interpretar, diante dos indicadores disponíveis (seja no plano da questão, seja no plano das reflexões ou raciocínio da pessoa que está respondendo à questão). Temos que verificar se a questão nos compromete com uma resposta. E se essa resposta, mesmo que em um contexto artificial, de simulação, como é o caso de uma avaliação escolar, nos projeta para uma situação de vida real em que suas conseqüências seriam prejudiciais para a natureza, para a vida (MACEDO, 2005, p. 31-32).

Mesmo com esse discurso e com críticas em relação a avaliar sujeitos e não máquinas, mesmo que se defenda que o sujeito deve ter espaço para agir, para julgar, para se posicionar, entre outras ações, percebemos uma “[...] narrativa [que] continua em segurança dentro da estrutura bem redigida de uma história de algum interesse humano, conforme definida pelas diretrizes da editora” (MARCUSE, 1973, p. 99).

A reflexão sobre o conteúdo do texto não se põe como necessidade central, já que, na questão, a pontuação independe dessa perspectiva. Embora o estilo e a proposta do texto sejam informar, pode haver uma reflexão sobre o seu conteúdo, caso fosse objeto de atenção do leitor, o que geraria, no caso da avaliação, um outro enunciado, um outro objetivo. Se assim o fosse, poderíamos dizer que a leitura envolveria experiência. Reconhecer a estrutura do texto é considerado como indicativo da capacidade de ser “leitor do mundo”, mas, como o “mundo” está borrado no texto, suas entranhas não se mostram por si, resta a vivência da leitura; não a experiência do leitor.

A questão é **considerada de nível fácil**, de acordo com a tabela apresentada no Relatório de 1998, pois 63% dos participantes a acertaram, situando-se no grupo daquelas cujo desempenho foi regular/bom (BRASIL, 1998b, p. 48).

A expressão “taxa de desemprego” poderia ser confrontada com emprego para além do positivo, ou seja, para além da linguagem da administração total, buscar a locução como forma de mediação e de oposição, negando a funcionalidade que afasta os “elementos não-conformistas da estrutura e do movimento da palavra” (MARCUSE, 1973, p. 93).

A mediação que leva à autorreflexão crítica pelo processo de comunicação, como na dialética platônica, explicada por Marcuse (1973, p. 132), requer conceitos abertos em que “[...] os termos ‘ser’, ‘não-ser’, ‘movimento’, ‘o um e os muitos’, ‘identidade’ e ‘contradição’ mostram suas ambiguidades sem ser definidos por inteiro”. Dessa forma, o diálogo, o agir e a interação não meramente formais poderiam ser instalados, isto é, as ideias poderiam ser postas em diálogo com o interlocutor, o qual poderia, pela reflexão, ter uma experiência formativa.

Espera-se que ele vá além do que lhe é apresentado – pois o orador, em sua proposição, vai além da disposição inicial dos termos. Esses termos têm muitos significados porque as condições às quais se referem têm muitas facetas, implicações e efeitos que não podem ser isolados e estabilizados. Seu desenvolvimento lógico corresponde ao processo da realidade, ou *Sache selbst*. As leis do pensamento são leis da realidade, ou, antes, se tornam leis da realidade se o pensamento compreende a verdade da experiência imediata como a aparência da outra verdade, que é a das verdadeiras Formas da realidade – das Idéias. Assim, há contradição em vez de correspondência entre pensamento dialético e a realidade em questão; o verdadeiro julgamento não julga a realidade em seus próprios termos, mas em termos que visualizam sua subversão. E nessa subversão a realidade chega à sua própria verdade (MARCUSE, 1973, p. 132).

Assim, a técnica/estrutura deixa lugar para a “distinção, desenvolvimento e diferenciação de significado [...]” (MARCUSE, 1973, p. 99). No caso do texto utilizado na questão do Enem em discussão, a possibilidade de uma leitura emancipadora está em promover ao indivíduo a consciência verdadeira capaz de, por meio de dados estatísticos, evidenciar o próprio significado da “taxa de desemprego”, de refletir sobre os critérios utilizados para calcular tal índice, de compreender a necessidade de os homens se reproduzirem por meio de um contrato de exploração de uns sobre os outros, quando a riqueza social já permite a dignidade a todos.

Quando, de acordo com Roland Barthes, citado por Marcuse (1973, p. 105), a *langage de la connaissance* (ou, em nossas palavras, a linguagem do conhecimento)

“desvenda um universo fechado de locução e sua estrutura petrificada”, possibilita-se a consciência crítica.

A questão sobre o gênero gráfico destaca as médias anuais de desemprego em São Paulo no período de 1985 a 1996; o enunciado assim diz: “Pela análise do gráfico, é correto afirmar que, no período considerado [...]”. Ao analisa-lo, é interessante nos atentarmos ao trecho “Pela análise do gráfico”, que indica ser pelo gênero textual que se espera que o candidato compreenda o desemprego e não o contrário. O desemprego se resume a dados estatísticos, observando-se a instrumentalização da razão, da desigualdade, da exploração e de tantos outros aspectos para os quais a vida não importa; o pensamento se reduz a entender a técnica de traduzir em gráfico as condições humanas. Não estamos, com isso, dizendo que esse conhecimento seja desnecessário; o que estamos colocando em questão é o fato de a ele ser atribuído a expressão de um pensamento reflexivo e crítico.

Ao analisarmos o **enunciado**, encontramos indícios de que, se o leitor “competente” for atento, facilmente identificará a repetição da expressão “do período 1985-1996” tanto no enunciado como na **alternativa** correta: “D) no período 1985-1996, a taxa de desemprego esteve entre 8% e 16%”. Isso mostra que há “pistas” que conduzem o leitor treinado a ficar atento a detalhes que não revelam compreensão acerca do conteúdo, mas sagacidade para obter êxito.

**Figura 12 - Questões n.º 22 e n.º 23 do Enem de 1998**

No quadro abaixo estão as contas de luz e água de uma mesma residência. Além do valor a pagar, cada conta mostra como calculá-lo, em função do consumo de água (em m<sup>3</sup>) e de eletricidade (em kwh). Observe que, na conta de luz, o valor a pagar é igual ao consumo multiplicado por um certo fator. Já na conta de água, existe uma tarifa mínima e diferentes faixas de tarifação.

Companhia de Eletricidade	
Fornecimento	Valor - R\$
401 KWH x 0,13276000	53,23

Companhia de Saneamento			
TARIFAS DE ÁGUA / M <sup>3</sup>			
Faixas de consumo	Tarifa	Consumo	Valor - R\$
até 10	5,50	tarifa mínima	5,50
11 a 20	0,85	7	5,95
21 a 30	2,13		
31 a 50	2,13		
acima de 50	2,36		
		<b>Total</b>	<b>11,45</b>

**22** Suponha que, no próximo mês, dobre o consumo de energia elétrica dessa residência. O novo valor da conta será de:

(A) R\$ 55,23  
 (B) R\$ 106,46  
 (C) R\$ 802,00  
 (D) R\$ 100,00  
 (E) R\$ 22,90

---

**23** Suponha agora que dobre o consumo d'água. O novo valor da conta será de:

(A) R\$ 22,90  
 (B) R\$ 106,46  
 (C) R\$ 43,82  
 (D) R\$ 17,40  
 (E) R\$ 22,52

Fonte: Brasil (1998a, p. 9).

O **texto** atende às **competências 1 e 3**, DL e EP, respectivamente, bem como a **habilidade 4**. Trata-se da leitura do gênero textual que se refere a contas de fornecimento de energia elétrica e de água tratada cuja principal característica é a descrição do consumo de ambos os serviços em um determinado período. Mais uma vez, a avaliação remete à formação para a cidadania, mas a exigência para o acerto dispensa a reflexão crítica sobre o conteúdo a que o texto diz respeito. Embora se busque a interdisciplinaridade, o conteúdo avaliado é o formal; a compreensão histórica – a experiência – ganha pouco ou nenhum espaço em questões dessa natureza. De certa forma, limita-se à função de avaliar competências leitoras de textos de diferentes gêneros. Há, porém, outro aspecto importante a ser analisado: os níveis de complexidade das questões.

As questões 22 e 23 apresentam três **enunciados** para o texto. O geral indica ao avaliado que ele deverá aplicar a multiplicação para encontrar “o valor a pagar”, dando uma explicação de como estão organizadas as duas contas de pagamento, mencionando os aspectos de como se calcula o valor dos serviços prestados, não de como se chega ao valor.

O enunciado da questão 22 também já traz a resposta: “suponha que, no próximo mês, dobre o consumo de energia elétrica dessa residência. O novo valor da conta será



- 25** Após observar o material fornecido pelo professor, os alunos emitiram várias opiniões, a saber:
- I. os macacos antropóides (orangotango, gorila e chimpanzé e gibão) surgiram na Terra mais ou menos contemporaneamente ao Homem.
  - II. alguns homens primitivos, hoje extintos, descendem dos macacos antropóides.
  - III. na história evolutiva, os homens e os macacos antropóides tiveram um ancestral comum.
  - IV. não existe relação de parentesco genético entre macacos antropóides e homens.

Analisando a árvore filogenética, você pode concluir que:

- (A) todas as afirmativas estão corretas.
  - (B) apenas as afirmativas I e III estão corretas.
  - (C) apenas as afirmativas II e IV estão corretas.
  - (D) apenas a afirmativa II está correta.
  - (E) apenas a afirmativa IV está correta.
- 26** Foram feitas comparações entre DNA e proteínas da espécie humana com DNA e proteínas de diversos primatas. Observando a árvore filogenética, você espera que os dados bioquímicos tenham apontado, entre os primatas atuais, como nosso parente mais próximo o:
- (A) Australopithecus.
  - (B) Chimpanzé.
  - (C) Ramapithecus.
  - (D) Gorila.
  - (E) Orangotango.

- 27** Se fosse possível a uma máquina do tempo percorrer a evolução dos primatas em sentido contrário, aproximadamente quantos milhões de anos precisaríamos retroceder, de acordo com a árvore filogenética apresentada, para encontrar o ancestral comum do homem e dos macacos antropóides (gibão, orangotango, gorila e chimpanzé)?
- (A) 5
  - (B) 10
  - (C) 15
  - (D) 30
  - (E) 60

Fonte: Brasil (1998a, p. 10-11)

Nessa questão, cabe ao leitor resolver a **situação-problema** que envolve a identificação da evolução da espécie, a qual está expressa no gênero gráfico<sup>36</sup>, requerendo do leitor a **competência 2** (CF) e a **habilidade 10** para descrever situações planetárias, assim como a evolução da vida (BRASIL, 1998b, p. 13). A ilustração embasa três questões: a 25, considerada de médio desempenho, e a 26 e a 27, ambas de alto desempenho.

Charles Darwin propôs a relação de parentesco da espécie humana que determinou os seres humanos e os diferenciou como uma espécie. O gráfico, portanto, traz a história das etapas das espécies, embasado no conhecimento das teorias evolucionista e filogenética; ao pedir, entretanto, para o leitor “descrever” essa evolução, retira-se a possibilidade de se pensar sobre a própria evolução em um contexto amplo da história, não somente como algo biológico.

A habilidade 10, solicitada na questão, exige que o leitor fique atento para poder descrever as transformações planetárias, sem permitir reflexão sobre elas. Em se

<sup>36</sup> É válido destacar que a árvore filogenética foi construída por meio de um gráfico, pautando-se nos eixos matemáticos para passar a informação.

tratando da leitura de gráfico, qualquer conteúdo poderia ser utilizado; em se tratando da compreensão sobre a evolução do homem, a questão se limita ao aspecto biológico, não expandindo para critérios sociais. Como afirma Marcuse (2001, p. 80), “o caminho da desumanidade é assim facilitado”; como se apresenta, a questão ratifica a civilização a que somos expostos diariamente, aquela que mostra o comportamento socialmente necessário e impele o sujeito à heteronomia.

Com um **enunciado** geral e outros específicos, uma árvore filogenética é dada ao leitor para que ele responda às questões 25, 26 e 27. O enunciado geral – “O assunto na aula de Biologia era a evolução do Homem. Foi apresentada aos alunos uma árvore filogenética, igual à mostrada na ilustração, que relacionava primatas atuais e seus ancestrais” (BRASIL, 1998a, p. 10) – dá a sensação de contexto para envolver a questão, mencionando que se refere à disciplina de biologia e que destaca a evolução do Homem, o que implica conhecer a história; no entanto, o item requer do candidato a leitura da ilustração de modo a relacionar as espécies.

No item 25, considerado de desempenho médio, com 54% de acertos na avaliação, o enunciado reforça ao leitor que se trata de uma atividade escolar em que, “Após observar o material fornecido pelo professor, os alunos emitiram várias opiniões a saber” (BRASIL, 1998, p. 10), ou seja, fixa-se em uma situação mediante a qual os alunos foram solicitados a emitir opiniões com base na identificação das espécies apresentada no gráfico, ou seja, a opinião aparece em primeiro plano em relação ao conhecimento, ou, como diz Adorno (1969, p. 142, tradução nossa) ao abordar a diferença entre conhecimento e opinião, “[...] Eles não têm nenhum método para decidir quando suas opiniões devem ser consideradas conhecimento e seus conhecimentos, opiniões [...]”; quando esse limite é estreito, a opinião toma o lugar do conhecimento e, separada do objeto, segue o princípio do menor esforço. Somente a relação do pensamento e do objeto é que permitiria a reflexão, pelo processo dialético entre sujeito e objeto, em que ambos os polos são prioritários.

Com a informação do item 26 – “Foram feitas comparações entre DNA e proteínas da espécie humana com DNA e proteínas de diversos primatas. Observando a árvore filogenética, você espera que os dados bioquímicos tenham apontado, entre os primatas atuais, como nosso parente mais próximo o [...]” (BRASIL, 1998a, p. 11) –, o leitor, mesmo diante do conteúdo da filogenética, espera uma suposição, dando a ideia de informalidade e, ao mesmo tempo, o próprio conceito de “esperar” se distancia do seu significado; ele serve para uma orientação que anula a diferença entre pensamento e

ação (HORKHEIMER, 2002). Ou seja, o verbo “esperar”, que significa não agir, não tomar decisões, funciona, na questão, como algo que se espera do objeto, anulando, assim, a relação com o leitor e o que se quer avaliar. A linguagem é limitada, como explicamos com Marcuse (1973, p. 163) anteriormente; o esforço está no objeto que se deixa facilmente ser pseudoconhecido.

Como mencionamos, a questão envolve o leitor de forma que dê a impressão de que fala diretamente para ele; nesse sentido, o uso do pronome “você” funciona para criar essa aproximação; é a linguagem familiarizada para que “[...] as coisas e as funções sobrepostas, padronizadas e gerais [se apresentem] como ‘especialmente para você’[...]” (MARCUSE, 1973, p. 99). É um item considerado de alta dificuldade, com 37% de acertos, contudo ao leitor cabe somente a identificação, inclusive tratando a sigla DNA (ácido desoxirribonucleico) como se fosse do cotidiano, ou seja,

As abreviaturas denotam aquilo e somente aquilo que está institucionalizado de tal maneira que a conotação transcendente é retirada. O significado é fixado, falsificado e cumulado. Uma vez transformado em vocábulo oficial, constantemente repetido no uso geral, ‘sancionado’ pelos intelectuais, terá perdido todo valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível (MARCUSE, 1973, p. 100-101).

Marcuse (1973, p. 102) utiliza a filosofia da gramática para ver até que ponto ela indica uma abreviação do pensamento, a exemplo do que temos no exercício: no caso do DNA, retira-se, ao priorizar a identificação na árvore filogenética, o conteúdo que carrega que são as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e o funcionamento de todos os seres vivos. Assim, a linguagem torna-se funcional.

No item 27,

Se fosse possível a uma máquina do tempo percorrer a evolução dos primatas em sentido contrário, aproximadamente quantos milhões de anos precisaríamos retroceder, de acordo com a árvore filogenética apresentada, para encontrar o ancestral comum do homem e dos macacos antropóides (gibão, orangotango, gorila e chimpanzé? (BRASIL, 1998a, p. 11),

ao leitor é oferecido um faz de conta da máquina do tempo, recaindo na localização e na leitura de um dado disponível no gráfico. É também uma questão considerada de nível alto, com 30% de acertos, embora a resposta esteja na própria questão – a ligação feita pela árvore.

Em relação às **alternativas** temos, para o item 25, a resposta B que diz respeito às opiniões dadas pelos alunos por meio da leitura do gráfico; cabe ao leitor escolher qual das “opiniões” condiz com o que realmente é apresentado no gráfico. No item 26, ao leitor são oferecidas alternativas com os nomes das espécies; também a leitura superficial do gráfico levará o leitor a identificar entre as alternativas dadas que é o Chimpanzé. Assim, como no item 27, a resposta – C – é de fácil localização, já que ao candidato basta verificar as ligações dadas no gráfico e ler o enunciado, no qual já contém a resposta. Essas questões de apenas identificação são consideradas de nível médio e alto.

**Figura 14 - Questão n.º 35 do Enem de 1998**

Um dos índices de qualidade do ar diz respeito à concentração de monóxido de carbono (CO), pois esse gás pode causar vários danos à saúde. A tabela abaixo mostra a relação entre a qualidade do ar e a concentração de CO.

Qualidade do ar	Concentração de CO – ppm* (média de 8h)
Inadequada	15 a 30
Péssima	30 a 40
Crítica	Acima de 40

\* ppm (parte por milhão) = 1 micrograma de CO por grama de ar  $10^{-6}$  g

Para analisar os efeitos do CO sobre os seres humanos, dispõe-se dos seguintes dados:

Concentração de CO (ppm)	Sintomas em seres humanos
10	Nenhum
15	Diminuição da capacidade visual
60	Dores de cabeça
100	Tonturas, fraqueza muscular
270	Inconsciência
800	Morte

**35** Suponha que você tenha lido em um jornal que na cidade de São Paulo foi atingido um péssimo nível de qualidade do ar. Uma pessoa que estivesse nessa área poderia:

(A) não apresentar nenhum sintoma.  
 (B) ter sua capacidade visual alterada.  
 (C) apresentar fraqueza muscular e tontura.  
 (D) ficar inconsciente.  
 (E) morrer.

**Fonte:** Brasil (1998a, p. 13).

As tabelas apresentam o conteúdo de química relacionando a qualidade do ar à saúde para avaliar as **competências 3 e 5** e a **habilidade 16**<sup>37</sup>. Para isso, a questão apresenta um ‘texto’ sobre a perturbação ambiental, o qual será usado pelo leitor, que deve ser capaz de relacionar a qualidade do ar à concentração de monóxido de carbono e à saúde dos seres humanos.

É relevante observar que o **enunciado** informa sobre o conteúdo, levando-nos, mais uma vez, a indícios de que a importância não está em o aluno se apropriar de uma

<sup>37</sup>**Competência 3** – “Enfrentar situações-problema”. **Competência 5** – “Elaborar propostas”. **H16** – “a partir da análise de diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental na atmosfera, na hidrosfera ou na litosfera: [...] prever possíveis efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo que decorram das alterações ambientais apresentadas [...]” (BRASIL, 1998b, p. 14).

cultura por meio da qual é possível fazer uma análise das ambiguidades da civilização, da ciência e do progresso. Os homens produziram conhecimento sobre o monóxido de carbono (CO); elaboraram tabela periódica para classificar os elementos químicos; conheceram os efeitos desse gás à saúde, quando em alta concentração no ar; desenvolveram métodos e fórmulas para calcular e para registrar a concentração de CO no ar; sistematizaram diferentes formas de registrar o conhecimento, como é o caso da tabela.

Retomando reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), percebemos que a linguagem se esvai, já que, se descolada do texto, é racionalizada, a exemplo da tabela, ao classificar a qualidade do ar como inadequada, péssima e crítica. A resposta da questão apresentada pelo Enem requer apenas a leitura e a descrição dos fatos em um texto cujas informações estão explícitas; não é necessário ter conhecimento sobre CO, tampouco entender o conceito de gás, de ligações química, do próprio carbono – inclusive, essencial para a vida –, uma vez que basta saber ler um quadro em que há a classificação.

Se, por um lado, a industrialização e os automóveis, por exemplo, são expressões do desenvolvimento tecnológico e da civilização, como possibilidade de uma vida melhor para os homens; por outro lado, deles advêm condições para doenças e para a própria morte. Essas questões não são objeto de reflexão no item do Enem; mesmo que o CO altere a capacidade visual dos seres humanos em ambientes cujo gás esteja em concentração acima de 30 ppm, o fato de o aluno obter o acerto nessa questão não significa que ele consiga enxergar isso, ou seja, o objeto na sua relação com a sociedade. Nesse caso, não se trata apenas de visão alterada, mas de falta de luz, de pensamento, para uma reflexão crítica sobre a própria cultura e sobre a civilização. Temos, portanto, a avaliação da razão instrumentalizada e não a avaliação de um conhecimento capaz de analisar a instrumentalização da razão. Tal como o CO, que, apesar de inodoro, é tóxico, portanto, perigoso, a pseudocultura passa despercebida e impossibilita a experiência.

A competência avaliada requer que o leitor seja capaz de “prever possíveis efeitos [...]” (BRASIL, 1998b, p. 14), considerando, tal como na questão anterior, a resposta com base nos dados expostos no texto. Além disso, a habilidade exigida é a leitura de tabela, não a compreensão do conteúdo apresentado por meio de um gênero textual, logo, a ênfase está na forma de expor as informações e de apreender a

decodificá-la, não no modo de entender o conteúdo, independentemente da forma como está organizado.

Nesse sentido, vemos a padronização da linguagem em contextos extraescolares e a incorporação pela escola dessa forma de comunicação como um “conteúdo” a ser ensinado. Daí, a padronização da linguagem acaba guiando um ensino da forma sem conteúdo, o que requer o ensino do aprender a aprender localizar informações em textos de diferentes gêneros, mesmo que não haja a compreensão do conteúdo.

Voltando ao texto da questão 35 do Enem de 1998, vemos que, em vez de se pensar o porquê da concentração de CO no ambiente cujo contexto histórico coincide com a produção acelerada em busca de produção de riquezas e de lucro sem a preocupação com a natureza, quer seja o ar, quer seja o próprio homem como natureza, ela requer do aluno a atenção para compreender a classificação e a relação entre as informações sistematizadas em duas tabelas. Assim, como afirma Marcuse (2001, p. 89), temos o seguinte “resultado: os conteúdos culturais tornaram-se pedagógicos e edificantes, algo relaxante – um veículo de adaptação”. Dessa forma, os elementos da oposição, ou seja, de uma cultura que envolve conhecimentos historicamente produzidos são integrados em uma forma racional e cotidiana que enfraquece a possibilidade de reflexão.

As **alternativas** são compostas por dados; apenas com o cruzamento das informações das duas tabelas, o leitor chegará à resposta apontada como a correta. É um item cujo nível de dificuldade é alto, com 52% de acerto<sup>38</sup> (BRASIL, 1998a, p. 49); esse ‘nível alto’, entretanto, significa apenas identificação e relação do que está dado nos quadros. Isso quer dizer que a consciência é enredada e, ao passar longe do objeto, “sabota o conhecimento”, porque é preciso que o leitor reconheça o nível e o termo que o indica, no caso da questão, ‘péssimo’; para chegar à resposta, bastava ao candidato cruzar os dados da primeira tabela com os da segunda e ver que está na faixa em que o indivíduo tem a sua capacidade visual reduzida, a única possível dentro dos limites de quantidade de CO. Isso ratifica o que Adorno descreve como “passar ao largo do seu objeto”, já que, em vez de apresentar conhecimento e de provocar a reflexão sobre a concentração do gás, traz os efeitos isolados, remetendo-nos a esta passagem de Adorno e Horkheimer (1985, p. 23): “[...] o mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas

---

<sup>38</sup> Embora esteja assim indicado no relatório, esse número de acerto não condiz com o nível alto, mas sim com o médio.

também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina”.

Para o tema gênero textual, encontramos nas questões das provas de 2009 e de 2011 a seguinte competência de área: **competência de área 7**, a qual avalia a capacidade de o leitor “confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens e manifestações específicas”, com as seguintes habilidades:

**habilidade 21** Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos; **habilidade 22** Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos; **habilidade 23** Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados; **habilidade 24** Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. (BRASIL, 2009, p. 19, grifo nosso).

Figura 15 - Questões n.º 126 e n.º 127 do Enem de 2009

**Sr. Prefeito,  
junte-se a nós na  
luta contra a dengue.  
A sua participação  
é fundamental.**

A dengue é um dos grandes desafios que enfrentamos na área de saúde no Brasil, mas, felizmente, é possível controlá-la. Para isso, é necessário que os governos estaduais e municipais e o governo federal trabalhem juntos. Nesse sentido, a sua atuação como prefeito é fundamental. Organize mutirões, envolvendo líderes comunitários da sua cidade, para lutar contra a dengue. No site [www.combatadengue.com.br](http://www.combatadengue.com.br) há todas as informações necessárias para auxiliá-lo, inclusive com materiais para *download* de uso livre. A mobilização social é a chave para o sucesso no combate à dengue.

Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde SUS ANCS Ministério da Saúde BRASIL REPÚBLICA DE SÃO PAULO GOVERNO FEDERAL

**Questão 126**  
O texto exemplifica um gênero textual híbrido entre carta e publicidade oficial. Em seu conteúdo, é possível perceber aspectos relacionados a gêneros digitais. Considerando-se a

função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação presentes no texto, infere-se que

- A - a utilização do termo *download* indica restrição de leitura de informações a respeito de formas de combate à dengue.
- B - a diversidade dos sistemas de comunicação empregados e mencionados reduz a possibilidade de acesso às informações a respeito do combate à dengue.
- C - a utilização do material disponibilizado para *download* no site [www.combatadengue.com.br](http://www.combatadengue.com.br) restringe-se ao receptor da publicidade.
- D** - a necessidade de atingir públicos distintos se revela por meio da estratégia de disponibilização de informações empregada pelo emissor.
- E - a utilização desse gênero textual compreende, no próprio texto, o detalhamento de informações a respeito de formas de combate à dengue.

#### Questão 127

Diante dos recursos argumentativos utilizados, depreende-se que o texto apresentado

- A - se dirige aos líderes comunitários para tomarem a iniciativa de combater a dengue.
- B - conclama toda a população a participar das estratégias de combate ao mosquito da dengue.
- C** - se dirige aos prefeitos, conclamando-os a organizarem iniciativas de combate à dengue.
- D - tem como objetivo ensinar os procedimentos técnicos necessários para o combate ao mosquito da dengue.
- E - apela ao governo federal, para que dê apoio aos governos estaduais e municipais no combate ao mosquito da dengue.

Fonte: Brasil (2009, p. 15).

O **texto** traz uma **situação-problema** que gira em torno de ações práticas e do reconhecimento do uso social do gênero. O leitor é avaliado no que se refere à identificação do gênero textual e da sua finalidade, bem como a ter a competência para entender que o objetivo de quem o produziu é promover mudanças de comportamento e de hábito no público a que se destina.

Dessa forma, a **situação-problema** refere-se a estratégias, ou seja, à luta contra a dengue que passa pela realização de mutirões, pela mobilização social, pelo próprio povo – o que não deixa de ser uma forma de combate e uma forma de responsabilidade que todos devem ter. Quer dizer, não estamos defendendo que se retire a responsabilidade de o indivíduo participar de ações contra a dengue, mas destacar que a reflexão sobre o tema do texto não faz menção ao saneamento básico; não discute assuntos como o esgotamento sanitário, a limpeza e a drenagem de lixo, os lixos depositados em regiões esquecidas do Brasil e as doenças advindas da água sem tratamento. A atuação do prefeito, como está no panfleto, é organizar mutirões. Ao cidadão – o leitor – cabe saber para quem o panfleto é escrito, pouco importando o

assunto que veicula. Determinados assuntos ocupam lugar de destaque, porque são facilmente indicados como responsabilidade dos sujeitos tratados como cidadãos.

Os **enunciados** das questões medem, respectivamente, a habilidade 21 e a 23, por meio de um texto de gênero textual híbrido (carta e publicidade oficial), em que também são identificados elementos de gêneros digitais. Novamente, orienta-se o leitor para o uso social da escrita. No item 126, o texto explica que se trata de um gênero textual híbrido entre carta e publicidade oficial em cujo conteúdo é possível perceber aspectos relacionados a gêneros digitais. Considerando-se a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e de informação presentes no texto, infere-se que, com esse enunciado, o leitor não precisa ocupar-se em pensar sobre os desafios que a saúde enfrenta no Brasil, tampouco sobre a prática do combate à dengue. O leitor, simplesmente, precisa identificar outro gênero textual – o digital – dentro dos gêneros carta e publicidade, ou seja, deve atentar-se à estrutura e ao *site* em negrito para conseguir responder à questão. No item 127, mediante os recursos argumentativos utilizados, depreende-se que o item direciona o leitor para a verificação do público-alvo do texto, dispensando o pensar sobre o seu conteúdo, bem como sobre o que se objetiva com esta afirmação: “a mobilização social é a chave para o sucesso” (BRASIL, 2009, p. 15).

Com um texto cujo título é “Sr. Prefeito, junte-se a nós na luta contra a dengue. A sua participação é fundamental.”, as **alternativas** do item 126 oferecem ao leitor informações não relacionadas ao conteúdo do texto, mas à utilização do material e à possibilidade de acesso a esse material, isto é, à forma. Já as **alternativas** do item 127 podem confundir o leitor, já que todas contêm informações corretas a respeito do gênero apresentado – carta e texto publicitário oficial –, todavia a alternativa apontada como verdadeira (C) pode ser identificada por meio da identificação do vocativo inicial, “Sr. Prefeito” (BRASIL, 2009, p. 15).

O texto, assim como os enunciados e as alternativas trazem as “características do operacionalismo”, ou seja, o modo de funcionar se sobressai; “[...] isso é raciocínio tecnológico, que tende a ‘identificar as coisas e suas funções’”. Ao leitor competente é oferecido um “universo behaviorista” (MARCUSE, 1973, p. 94-95). O uso do gênero textual é anunciado e padronizado, esperando-se do leitor um comportamento igualmente anunciado e padronizado. Esses aspectos remetem à explicação de Marcuse (2001), fazendo-nos perceber que a experiência dos estudantes se torna estreita, mutilada por uma lógica depurada e por fatos incompletos.

Figura 16 – Questão n.º 102 do Enem de 2011

<p><b>QUESTÃO 102</b></p>  <p>Disponível em: <a href="http://www.cbsp.com.br">www.cbsp.com.br</a>. Acesso em: 26 jul. 2010 (adaptado).</p>	<p>O anúncio publicitário está intimamente ligado ao ideário de consumo quando sua função é vender um produto. No texto apresentado, utilizam-se elementos linguísticos e extralinguísticos para divulgar a atração "Noites do Terror", de um parque de diversões. O entendimento da propaganda requer do leitor</p> <p><input type="radio"/> A a identificação com o público-alvo a que se destina o anúncio.</p> <p><input type="radio"/> B a avaliação da imagem como uma sátira às atrações de terror.</p> <p><input type="radio"/> C a atenção para a imagem da parte do corpo humano selecionada aleatoriamente.</p> <p><input checked="" type="radio"/> D o reconhecimento do intertexto entre a publicidade e um dito popular.</p> <p><input type="radio"/> E a percepção do sentido literal da expressão "noites do terror", equivalente à expressão "noites de terror".</p>
---	---

Fonte: Brasil (2011, p. 8).

Também na questão 102, o **texto** solicita a caracterização do gênero propaganda, cuja **situação-problema** consiste em reconhecer a que o anúncio se refere, bem como remete à competência de identificar as diferentes linguagens e manifestações específicas. Objetiva-se que o leitor reconheça o entretenimento, sem necessitar refletir ou confrontar opiniões como requer a competência 7. Reiteramos que não se trata de defesa à extinção do entretenimento ou de considerarmos a identificação um conhecimento desnecessário, mas de refletir sobre o limite que a identificação representa para a experiência. Nesse sentido, as palavras de Giovinazzo (2007, p. 47) são elucidativas:

[...] Adorno (1969) refere-se aos momentos que paralisam a atividade do sujeito, em que ele permanece mais preocupado em constatar e descrever, enquadrando os dados em noções prévias, do que em refletir sobre a realidade e sobre si mesmo – o que, por si só, já seria um passo da crítica à sociedade burguesa, pois pode pôr em evidência aquilo que essa sociedade não é, mas que está inscrito na sua história [...].

Ao articular o consumo e o papel da publicidade, o **enunciado** da questão 102 propõe que o anúncio publicitário está intimamente ligado ao ideário de consumo, já que a sua função é vender um produto. No texto apresentado, utilizam-se elementos linguísticos e extralinguísticos para divulgar a atração "Noites do Terror" de um parque de diversões. O leitor precisa identificar os elementos linguísticos e extralinguísticos que compõem o anúncio, sem precisar pensar sobre a relação entre a publicidade e o

consumo. Não é menos importante apontar que o início do enunciado afirma que a publicidade está ligada ao consumo; na sua segunda parte, menciona que a propaganda serve à divulgação, de modo a distanciar a propaganda e a publicidade do consumo.

Por meio do anúncio publicitário “Quem é morto sempre aparece”, as **alternativas** apresentadas se misturam entre identificação do público-alvo, identificação do corpo humano, gênero sátira, gramática e, finalmente, a alternativa correta relaciona algo que não foi destacado no enunciado – a publicidade com um dito popular. Observa-se que as alternativas, além de não conduzirem à reflexão sobre o conteúdo do texto, também o próprio gênero retratado na questão, a propaganda, não é seu objeto de atenção. Dessa forma, “o conceito ritualizado é tornado imune à contradição” ou, ainda, retira-se o conteúdo do significado de anúncio publicitário, unificando os opostos e conectando-os em uma composição sólida e familiar. Podemos dizer também que essa questão expressa, de certa forma, o que diz Marcuse (1973, p. 96) sobre o fato de vivermos em “uma sociedade que se pode dar ao luxo de dispensar a lógica e brincar com a destruição, uma sociedade com o domínio tecnológico da mente e da matéria”.

**Figura 17 - Questão n.º 124 do Enem de 2011**

 <p>Disponível em: <a href="http://www.cesp.com.br">http://www.cesp.com.br</a>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).</p>	<p>O texto é uma propaganda de um adoçante que tem o seguinte mote: “Mude sua embalagem”. A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais, com vistas a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> A ridicularizar a forma física do possível cliente do produto anunciado, aconselhando-o a uma busca de mudanças estéticas.</li> <li><input type="radio"/> B enfatizar a tendência da sociedade contemporânea de buscar hábitos alimentares saudáveis, reforçando tal postura.</li> <li><input type="radio"/> C criticar o consumo excessivo de produtos industrializados por parte da população, propondo a redução desse consumo.</li> <li><input checked="" type="radio"/> D associar o vocábulo “açúcar” à imagem do corpo fora de forma, sugerindo a substituição desse produto pelo adoçante.</li> <li><input type="radio"/> E relacionar a imagem do saco de açúcar a um corpo humano que não desenvolve atividades físicas, incentivando a prática esportiva.</li> </ul>
--	--

**Fonte:** Brasil (2011, p. 15).

Esse item avalia a **habilidade 21**, ou seja, a habilidade de reconhecer a finalidade de anúncio publicitário multimodal, correspondendo ao parâmetro de dificuldade 520,5, portanto um nível superior à média, com 64% de acertos dos participantes na prova do ano de 2011 (BRASIL, 2015, p. 131-133). O **texto** publicitário, com linguagens verbal e não verbal, cuja **situação-problema** destaca a mudança de hábito em relação ao uso do açúcar, faz menção à forma corporal considerada padrão de beleza na atualidade.

A leitura das imagens contribui para que o leitor construa o significado do texto, mas, como a habilidade requer, o participante precisa identificar que se trata do gênero textual propaganda e reconhecer os recursos verbais e não verbais utilizados para convencer o público-alvo a mudar o seu comportamento. O apelo feito pelas imagens, com o texto que segue a imagem do adoçante anunciado cujo ângulo visto é o lateral – “mude sua embalagem” –, sugerindo um corpo magro – o corpo perfeito –, leva-nos a entender que “[...] o que importa é subjugar o cliente que se imagina como distraído ou relutante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 153).

Além do convencimento por meio do texto injuntivo – “mude sua embalagem” – o leitor recebe a informação de que o próprio corpo é uma embalagem e é incitado a mudar o seu comportamento por meio de ações controladas. Observa-se que, embora a propaganda seja de um alimento (adoçante, que, inclusive, é o primeiro na lista dos mais prejudiciais à saúde), o destaque não é em relação à saúde daqueles que, realmente, não podem ingerir açúcar; a ênfase é dada ao padrão de beleza, quer dizer, trata-se de um modo de educar os sentidos pela repetição de uma ideia que vai tornando-se a verdade a ser seguida.

A compreensão dessa questão ganha elementos a seu favor mediante os seguintes argumentos de Adorno e Horkheimer (1985, p. 153):

Pela linguagem que fala, ele próprio dá sua contribuição ao caráter publicitário da cultura. Pois quanto mais completamente a linguagem se absorve na comunicação, quanto mais as palavras se convertem de veículos substanciais do significado em signos destituídos de qualidade, quanto maior a pureza e a transparência com que transmitem o que se quer dizer, mais impenetráveis elas se tornam. A desmitologização da linguagem, enquanto elemento do processo total de esclarecimento, é uma recaída na magia.

A palavra perde o seu significado e passa a designar. A identificação do sujeito com a embalagem é a forma reificada, é a mimese, já que o leitor está na condição de consumidor, sendo a identificação com a mercadoria a intenção primordial e única. Pela Indústria Cultural, os sujeitos se transformam em meros consumidores de qualquer coisa, ou seja, de tudo e de nada, pois o consumo abrange, para além da própria ação, também o desejo daqueles que não conseguem adquirir o produto cujo gosto foi formado para querer tê-lo.

Além disso, na sociedade industrial desenvolvida, a personalidade está ligada também ao ideal de beleza que, por sua vez, está ligado à mudança de comportamento em relação ao consumo, sendo a publicidade o mecanismo da indústria cultural. Nesse sentido, não podemos esquecer-nos da crítica de Adorno e Horkheimer (1985, p. 153), quando dizem que “[...] *personality* significa [...] pouco mais do que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livres do suor nas axilas e das emoções. Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural [...]”. A propaganda atinge o indivíduo, pois atinge as suas necessidades que não estão ligadas à razão; assim, mesmo que o indivíduo saiba que aquilo que é veiculado não pertence à realidade, ele acata o conteúdo e transforma em necessidade sua o que lhe é oferecido como o último lançamento, o último modelo, o último padrão de beleza física.

O **enunciado** da questão 124 do Enem de 2011 diz que “O texto é uma propaganda de um adoçante que tem o seguinte mote: ‘Mude sua embalagem’” (BRASIL, 2011, p. 15). A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais. O enunciado já informa o leitor que se trata de uma propaganda e que há estratégias verbal e não verbal para o convencimento de quem a lê. Desse modo, resta ao leitor identificar as imagens e relacionar o pacote de açúcar a um corpo cujo padrão não é o aceito e a embalagem de adoçante, visto de perfil, ao padrão ideal de corpo, sem qualquer reflexão sobre a ambiguidade presente, já que, ao mesmo tempo que os consumidores são convencidos para consumir determinados alimentos, são cobrados a ter um padrão de beleza para o qual existem tantos outros produtos.

Para entendermos esse contexto, vale destacar a explicação de Marcuse (2001, p. 104-105), segundo o qual a literatura não comunica o estado das coisas existentes, mas corresponde a outros critérios, valores e princípios. Para ele, “[...] esse mundo aparece no mundo estabelecido; penetra na destruição da vida cotidiana, na experiência que cada um tem de si e dos outros, no meio social e natural”. Retomando o conteúdo do texto da questão 124 do Enem de 2011, percebemos que o interesse é transmitir uma mensagem que provoca mudança no comportamento do sujeito, no sentido de que ele passe a buscar um padrão físico; assim, cria-se um estereótipo, ao contrário de uma preocupação verdadeira com a saúde, já que, como já dito anteriormente, o adoçante é um dos alimentos mais prejudiciais a ela.

As **alternativas** giram em torno da forma física, de hábitos alimentares, do consumo excessivo de produtos industrializados e, no caso da alternativa correta, da

associação da embalagem do açúcar ao corpo fora de forma. A resposta apontada como correta possui três elementos que a identificam, portanto, para acertá-la, o leitor “competente e treinado” deve estar atento a esses elementos: açúcar, imagem e adoçante, ou seja, o próprio enunciado informa a resposta mediante as linguagens verbal e não verbal. Em última análise, vemos, no Enem, a reprodução de uma cultura que institui valores a serem incorporados nas relações sociais (MARCUSE, 2001).

**Figura 18 - Questão n.º 126 do Enem de 2011**

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <p><b>SE NO INVERNO É DIFÍCIL ACORDAR, IMAGINE DORMIR.</b></p> </div> <p>Com a chegada do inverno, muitas pessoas perdem o sono. São milhões de necessitados que lutam contra a fome e o frio. Para vencer esta batalha, eles precisam de você. Deposite qualquer quantia. Você ajuda milhares de pessoas a terem uma boa noite e dorme com a consciência tranquila.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Veja. 05 set. 1999 (adaptado).</p>	<p>O produtor de anúncios publicitários utiliza-se de estratégias persuasivas para influenciar o comportamento de seu leitor. Entre os recursos argumentativos mobilizados pelo autor para obter a adesão do público à campanha, destaca-se nesse texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> A a oposição entre individual e coletivo, trazendo um ideário populista para o anúncio.</li> <li><input type="radio"/> B a utilização de tratamento informal com o leitor, o que suaviza a seriedade do problema.</li> <li><input type="radio"/> C o emprego de linguagem figurada, o que desvia a atenção da população do apelo financeiro.</li> <li><input type="radio"/> D o uso dos numerais “milhares” e “milhões”, responsável pela supervalorização das condições dos necessitados.</li> <li><input checked="" type="radio"/> E o jogo de palavras entre “acordar” e “dormir”, o que relativiza o problema do leitor em relação ao dos necessitados.</li> </ul>
---	---

Fonte: Brasil (2011, p. 16).

O **texto** retrata o exercício da solidariedade, logo, cabe ao leitor resolver a **situação-problema** de reconhecer estratégias argumentativas para o convencimento do público, atendendo à **competência de área 7** e à **habilidade 24**<sup>39</sup>. Trata-se do gênero anúncio, ligado ao cotidiano, no qual se pede que os cidadãos participem de ações solidárias para amenizar o sofrimento daqueles que, por falta de condições objetivas, passam fome e frio. Assim, são levados a acreditarem que terão sua consciência tranquila se praticarem a solidariedade, ou seja, é uma forma de formar uma personalidade que crê na responsabilidade do próprio indivíduos por problemas que podem ser amenizados, porém não completamente resolvidos por ações individuais. Mais uma vez, a solução da questão limita-se ao reconhecimento do conteúdo textual.

No aforismo *Não se aceita troca*, Adorno (2008a, p. 38-39) explica a prática da *charity*, isto é, da “caridade administrada que remenda de modo planejado os ferimentos visíveis da sociedade”. O autor exemplifica por meio do significado da ação

<sup>39</sup> **Competência de área 7** – “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”. **H24** – “Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras”. (BRASIL, 2013c, p. 19).

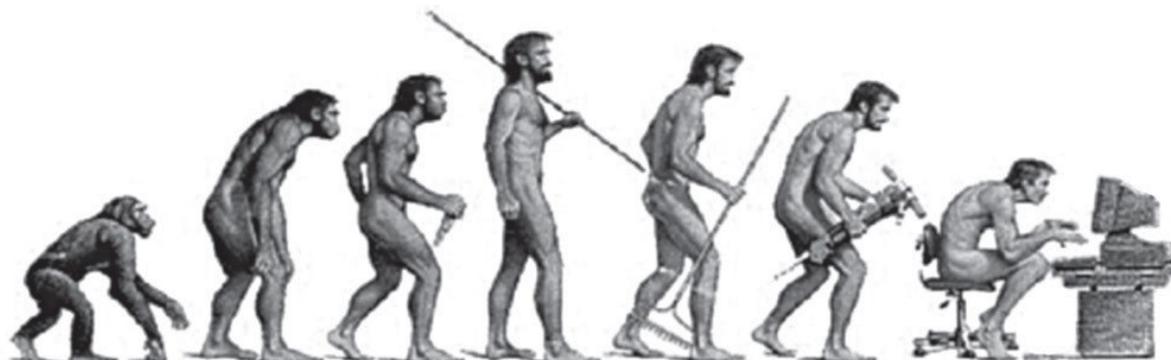
de presentear alguém; aqui, podemos pensar que a caridade é um ato que demanda sair da zona de conforto, pensar no outro, ter o tempo para o outro e pensar o outro como sujeito e não como objeto. As doações não deveriam ser “encalhes” que necessitam de algum depósito. A consciência tranquila ressaltada no anúncio está ligada ao menor gesto possível para com o outro – “Deposite qualquer quantia.” (BRASIL, 2011, p. 16) –, o que poderia remeter ao seguinte discurso: “aqui está o seu tareco, faça com ele o que quiser, se não lhe agrada pouco me importa [...]”.

O discurso propagandista utiliza o envolvente apelo por meio da emoção, bem ao modelo hitlerista e, ainda, um apelo que exige uma consciência primitiva, que afasta a própria consciência (CROCHÍK, 2006, p. 130). Também é preciso evidenciar que o leitor não está interessado, no momento da avaliação, em pensar em tantas pessoas com frio, porque o interesse em pontuar na prova está acima de qualquer ser humano que esteja passando necessidades naquele momento. A sensibilidade, assim como nossa inteligência, “foi embotada” (CROCHÍK, 2006, p. 135).

No **enunciado**, é importante destacar, mais uma vez, a presença da palavra estratégia. Tal como na questão anterior, o conhecimento do leitor avaliado deve basear-se em estratégias. O enunciado dá a impressão de que fornece reflexão crítica, quando fala das “estratégias persuasivas”, todavia acontece aquilo que Adorno (1995) afirma ao se referir à democracia: quanto mais se fala nela, menos ela está presente. Nesse sentido, temos enunciados que buscam moldar a mente humana, com a aparência de um direcionamento crítico; atrás desse véu, eles escondem a real permanência do indivíduo na situação de aceitar as condições postas. O leitor não precisa pensar no conteúdo exposto pelo anúncio; ele é direcionado a pensar nas estratégias persuasivas e na moldagem do comportamento.

Mediante as possibilidades de respostas já escolhidas, o leitor precisa apenas compreender que uma das estratégias está na utilização da figura de linguagem, isto é, a persuasão se faz por meio das palavras antônimas “acordar e dormir”.

**Figura 19 - Questões n.º 133 e n.º 134 do Enem de 2011**



Disponível em: <http://www.wordinfo.info>. Acesso em: 27 abr. 2010.

**QUESTÃO 133**

O argumento presente na charge consiste em uma metáfora relativa à teoria evolucionista e ao desenvolvimento tecnológico. Considerando o contexto apresentado, verifica-se que o impacto tecnológico pode ocasionar

- A o surgimento de um homem dependente de um novo modelo tecnológico.
- B a mudança do homem em razão dos novos inventos que destroem sua realidade.
- C a problemática social de grande exclusão digital a partir da interferência da máquina.
- D a invenção de equipamentos que dificultam o trabalho do homem, em sua esfera social.
- E o retrocesso do desenvolvimento do homem em face da criação de ferramentas como lança, máquina e computador.

**QUESTÃO 134**

O homem evoluiu. Independentemente de teoria, essa evolução ocorreu de várias formas. No que concerne à evolução digital, o homem percorreu longo trajeto da pedra lascada ao mundo virtual. Tal fato culminou em um problema físico habitual, ilustrado na imagem, que propicia uma piora na qualidade de vida do usuário, uma vez que

- A a evolução ocorreu e com ela evoluíram as dores de cabeça, o estresse e a falta de atenção à família.
- B a vida sem o computador tornou-se quase inviável, mas se tem diminuído problemas de visão cansada.
- C a utilização demasiada do computador tem proporcionado o surgimento de cientistas que apresentam lesão por esforço repetitivo.
- D o homem criou o computador, que evoluiu, e hoje opera várias ações antes feitas pelas pessoas, tomando-as sedentárias ou obesas.
- E o uso contínuo do computador de forma inadequada tem ocasionado má postura corporal.

Fonte: Brasil (2011, p. 19).

O **texto** retrata o gênero charge, explora um texto não verbal que faz alusão à teoria evolucionista e favorece a reflexão do leitor em relação a como o avanço tecnológico tem provocado severas implicações na sua postura física. Exige-se do leitor a busca pela história da evolução e a relação com a mudança dos instrumentos físicos e com a tecnologia. Nessa questão, a reflexão requer do leitor a compreensão da história do homem, de suas lutas, de suas conquistas, todavia é suficiente a mera identificação, requerida ao contemplar a **competência de área 7** e **habilidade 22**<sup>40</sup>, ou seja, a capacidade de relacionar, mas sem a possibilidade de extrapolar o texto, submetendo o candidato a refletir apenas sobre a mudança corporal do ser humano e não sobre a história da humanidade; além disso, não se proporciona a reflexão de que, por trás de

<sup>40</sup> **Competência de área 7** – “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”. **H22** – “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos” (BRASIL, 2013c, p. 19).

cada espécie, há uma sociedade que ele modifica e que é modificado por ela. A identificação do gênero faz pensar no aforismo *Lojinha de brinquedo*, no qual Adorno (2008a, p. 224) explica:

Quando uma criança vê os saltimbancos cantarem, os músicos tocarem, as mocinhas trazerem água, os cocheiros rodarem, ela pensa que tudo isso acontece por gosto pela coisa; ela nem pode imaginar que essas pessoas também comem e bebem, vão para a cama e se levantam. Nós, no entanto, sabemos do que se trata [...]. A qualidade das coisas passa da essência à aparência acidental do seu valor [...].

Ao leitor avaliado cabe a compreensão do gênero textual a que a teoria da evolução das espécies é subjugada, perdendo-se o conteúdo e a essência do que se apresenta. A tomada de consciência, apesar de possível, não é requerida; independentemente do gênero textual, o que encaminha a leitura são ações que exigem do leitor competências e habilidades que não estão ligadas à compreensão do conteúdo da leitura. A forma unidimensional de pensamento foge ao que Adorno (2012, p. 15) denomina como “[...] qualidade ensaística [...]”, por meio da qual é possível ir além daquilo que está dito; por exemplo, ao utilizar a adversativa “mas”, o avaliado está enredado naquilo que se apresenta, não precisa pensar “mas se...”. O ensaio adorniano nos mostra a abertura do texto, ou seja, a permissão para o leitor inferenciar. Também são elucidativas as palavras de Marcuse (2001, p. 85) sobre a eliminação do conteúdo:

[...] tal eliminação bloqueia um espaço vital importante ao desenvolvimento da autonomia e da oposição e destrói um refúgio e uma barreira contra o totalitarismo [...]. A divisão em ciências naturais, sociais ou comportamentais e humanas aparece como muito superficial, já que a separação do objeto (*Gegestand*), pelo menos nas duas últimas décadas, é mais do que questionável – o embaraço, reflete a situação geral.

Nesse sentido, o que Marcuse (2001) põe em evidência para a reflexão é a dimensão humana que transcende a possibilidade histórica, permitindo pensar, inclusive, na desvalorização das ciências humanas pelo comportamento social. Assim diz o autor:

[...] e fazem delas verdadeiramente ciências ‘não-científicas’ *por não se referirem ao comportamento*, por tratarem principalmente de valores pessoais, emocionais, metafísicos, poéticos, que só se tornam

'científicos' quando traduzidos em termos operacionais? (MARCUSE, 2001, p. 86, grifo do autor).

Em vez abordar o conhecimento acerca do ser humano por meio da teoria da evolução das espécies, avalia-se o comportamento tecnológico para a compreensão da humanidade.

Sobre os **enunciados**, no início, o item 133 considera a história, mas reduz a possibilidade da leitura quando fecha o pensamento para o que a tecnologia pode ocasionar, o seu impacto, nesse caso, negativo para a espécie humana. Aparentemente, é um enunciado que promove a crítica, todavia se trata de uma crítica superficial que direciona o leitor a pensar na tecnologia por ela mesma e não a tecnologia a serviço da exploração. Assim, transforma a possibilidade do pensamento histórico em identificação do plano imediato. O enunciado da questão 134 também orienta o leitor para identificar que a tecnologia ocasionou um problema postural, físico, quer dizer, ambas as questões fazem uma crítica sem a possibilidade de se pensar na modificação do homem, que, além de física, é psíquica, pelos instrumentos, bem como na contradição entre evolução e regressão.

Esses apontamentos nos remetem às reflexões de Marcuse (1973, p. 110) a respeito do “caráter terapêutico do conceito operacional”. Na questão 134 do Enem de 2011, encontramos um gênero textual que coloca o pensamento a serviço das condições sociais existentes quando isola os fatos, mostrando apenas o que é possível observar em termos de características físicas e posturais do homem.

Com base na charge sobre a evolução da espécie, ao leitor são oferecidas **alternativas**, como as do item 133, que retratam posicionamentos críticos em relação ao uso da tecnologia, contudo se limitam à exclusão digital, à dependência tecnológica que são considerações importantes, mas não há qualquer menção às mudanças de comportamento para além desse aspecto.

As alternativas do item 134 recaem no cotidiano e envolvem discursos comumente repetidos como a relação do uso do computador com o estresse; o distanciamento que o uso excessivo do computador provoca entre as pessoas, inclusive entre pais e filhos; os problemas físicos provocados pelo uso contínuo do computador, como problema de visão, lesão por esforço repetitivo, obesidade, sedentarismo; finalmente, a resposta correta que se refere ao uso contínuo do computador como a causa de problemas posturais. Embora, aparentemente, trate-se de uma questão

interdisciplinar, o conteúdo da avaliação refere-se apenas àquilo possível de ser observado na imagem, ou seja, para ser respondida, não é necessário ter qualquer conhecimento sobre a evolução da espécie humana.

Assim, os gêneros textuais, não apenas os publicitários, as propagandas, os panfletos, entre outros que circulam socialmente, são estudados e avaliados com o objetivo de identificação e de reconhecimento, ou seja, ao se tratar prioritariamente de gêneros de uso cotidiano que promovem *slogans* e determinam atitudes, repele-se a contradição possível.

Há gêneros que promovem a reflexão, tais como a lenda, a fábula, a narrativa de ficção científica, o romance, o conto, as resenhas críticas, os poemas, cujos conteúdos poderiam compor a avaliação. Muitos, mesmo na condição de gêneros literários, permitem a reflexão acerca de mecanismos e de usos ideológicos sutis, como as fábulas; nesses textos, há denúncia de situações e de atitudes das relações humanas. O clássico permitiria contrapor atitudes para além do narcisismo latente em nossa época e evocar a história em que é possível considerar o conformismo e a resignação da humanidade.

Não podemos negar a importância de os gêneros que circulam socialmente serem estudados e serem inseridos nas avaliações, porém isso não pode significar o abandono do desenvolvimento da consciência e da autorreflexão as quais podem permitir a leitura crítica do conteúdo veiculado e não apenas as formas que caracterizam tais textos. Embora estejamos tratando de avaliação, ela avalia o ensino oferecido nas escolas, sendo assim, ela reproduz, testa e ratifica as propostas de ensino. Fazemos um parêntese aqui e retomamos que, mesmo sendo uma avaliação, essa forma retrata o ensino e vice-versa, não só em relação aos gênero textuais, mas aos outros temas analisados nesta pesquisa. Como exemplo do que estamos afirmando, transcrevemos um trecho do caderno de fundamentação teórico-metodológica do Enem:

A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame (BRASIL, 2005, p. 8).

Assim, a forma reificada aos moldes dos gêneros textuais também faz parte de textos que retratam a cultura, a arte e a diversidade; ressalta Crochik (2006, p. 137) que “[...] a democratização dos bens culturais acabou ‘nivelando por baixo’ a educação [...]”. A padronização estabelecida pela indústria cultural se espalha naquilo que poderia

libertar o indivíduo: a arte e a cultura, as quais perpetuam a racionalização. Se houve um momento em que os artistas realizavam as suas obras como forma de expressão contra o sofrimento e para confrontar a tradição e a massificação das obras, seja por meio da literatura, da música, da dança, da pintura, da escultura etc., agora se tornaram estilo que se mistura e faz parte do sofrimento. Dessa forma, “[...] o denominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração [...]” (CROCHÍK, 2006, p. 122).

Recorremos a Adorno (2008a) em *Não disponível*, quando explica que os filisteus não se indignavam contra a radicalidade da obra, dizendo que não a entendiam, conseqüentemente, não havia resistência. Para o autor, essa é a derradeira relação negativa com a verdade, então, “[...] com um sorriso o objeto perturbador é catalogado com seus similares, os valores de uso, entre os quais se tem escolha e que podem ser rejeitados sem arcar sozinho com a responsabilidade por isso” (ADORNO, 2008a, p. 213).

Também em *In nuce*, Adorno (2008a, p. 219) mostra alguns itens que caracterizam a arte, definindo-a como “[...] magia, liberada da mentira de ser verdade”; assim, antes estar na tradição significava “[...] experimentar a obra de arte como algo reconhecido, vigente; participar dela nas reações de todos aqueles que a viram antes. Falhando isso, a obra fica exposta na sua nudez e falibilidade [...]”.

A sociedade administrada torna o que, na arte, deveria expressar a repulsa pelo existente em *progrom*; são como uivos “[...] tão frios quanto os negócios. Eles expropriam os sons naturais da lamentação e fazem deles o elemento de sua técnica [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 170).

As manifestações do ser humano podem ser controladas; os judeus “[...] achavam que era o anti-semitismo que vinha desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 158).

A cultura estabelece uma relação com o mercado e se distancia da sua essência, como se fosse “[...] algo distinto da luta imediata pela autopreservação individual [...]”; ela se restringe à mera comunicação (ADORNO, 1998, p. 14). A cultura, nesse sentido, está para o princípio da harmonia, retirando-lhe o seu núcleo, a sua essência, a negação. O entretenimento assume o lugar na cultura e preenche o “[...] vácuo da consciência expropriada [...]”, tornando-se central o interesse maior pelo nome dos autores e seus

romances do que pelas “[...] doutrinas específicas que um filme sugere [...]” (ADORNO, 1998, p. 20).

A cultura subordinada à realidade existente faz que o antagonismo desapareça. Dessa forma, aquilo que era oposição, alteridade e transcendência é absorvido à ordem estabelecida. Ocorre a “dessublimação repressiva” em que os elementos de oposição são liquidados pelo progresso da racionalidade (MARCUSE, 1973, p. 69). Essas reflexões nos levam à análise de questões que dizem respeito à arte, à cultura e à diversidade.

### 5.3.3 - Arte, cultura e diversidade: negação da experiência

Essa unidade de análise é assim denominada, pois as competências avaliam a capacidade do leitor em relação a esses três elementos, por isso, podem aparecer juntas.

Destinam-se à avaliação dessas questões, em 1998, a **competência 2**, “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento, para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”, e a **competência 5**, “recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço” (BRASIL, 1998, p. 10).

As habilidades solicitadas são a **habilidade 18** cujo foco é avaliar a capacidade de o leitor “identificar os elementos que compõem a diversidade artística e cultural, manifestos no tempo e no espaço e que caracterizam a condição humana como fenômeno diverso e complexo”; a **habilidade 20**, cujo intuito é avaliar se o candidato é capaz de comparar diferentes processos de formação socioeconômica, identificando-os em seu contexto histórico e estabelecendo entre eles uma sequência temporal; a **habilidade 21** que, por vez, diz respeito a “contextualizar eventos históricos numa sequência temporal”, dado “um quadro informativo sobre uma realidade histórico-geográfica” (BRASIL, 1998b, p. 14-15).

Em 2009 e em 2011, as questões avaliaram a **competência de área 4** que exige do leitor “compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade”. Em relação às habilidades, foram cobradas a **habilidade 12** que se refere ao reconhecimento de “diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais”; a **habilidade 13** cujo objetivo é propor a análise das diversas produções

artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos; a **habilidade 14** que remete ao reconhecimento do “valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos” (BRASIL, 2013, p. 19).

Em outras questões, a arte está relacionada a textos literários, mensurando a **competência de área 5**: competência de “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”, tratando-se de uma competência ligada a textos literários.

Apresentamos, a seguir, a análise da **habilidade 16** que relaciona informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. Antes, porém, retomamos os conceitos de cultura e de civilização. A primeira é entendida como aquela que possibilita ao indivíduo a compreensão da sociedade e da sua dominação; está nela, portanto, a possibilidade de a autonomia acontecer. Já a segunda leva o homem à heteronomia, a comportamentos socialmente necessários para uma adaptação sem reflexão (MARCUSE, 2001).

Em primeiro momento, destacamos a cultura que, em nosso entendimento, está mais voltada à civilização. Como Marcuse (1973) esclarece, existe uma fusão entre economia, cultura e política, sendo que as duas últimas estão subordinados à primeira.

Na avaliação de 1998, temos um exemplo de como a cultura e a política estão sob os encantos da economia. Observamos, na questão seguinte, a referência que se tem de cultura, amalgamando-a aos produtos oportunistizados pela globalização. O texto busca avaliar **as competências 2 e 5**; assim, mesmo que seja informado ao leitor sobre os conhecimentos de história e de geografia, uma forma de interdisciplinaridade em conjunto com o que o enunciado solicita, o leitor precisa pensar na diversidade cultural e na influência da globalização.

**Figura 20 - Questões n.º 45 e n.º 46 do Enem de 1998**

Você está fazendo uma pesquisa sobre a globalização e lê a seguinte passagem, em um livro:

**A SOCIEDADE GLOBAL**

*As pessoas se alimentam, se vestem, moram, se comunicam, se divertem, por meio de bens e serviços mundiais, utilizando mercadorias produzidas pelo capitalismo mundial, globalizado.*

*Suponhamos que você vá com seus amigos comer Big Mac e tomar Coca-Cola no Mc Donald's. Em seguida, assiste a um filme de Steven Spielberg e volta para casa num ônibus de marca Mercedes.*

*Ao chegar em casa, liga seu aparelho de TV Philips para ver o videoclipe de Michael Jackson e, em seguida, deve ouvir um CD do grupo Simply Red, gravado pela BMG Ariola Discos em seu equipamento AIWA.*

*Veja quantas empresas transnacionais estiveram presentes nesse seu curto programa de algumas horas.*

Adap. Praxedes et alii, 1997. O MERCOSUL. SP, Ed. Ática, 1997.

- 45** Com base no texto e em seus conhecimentos de Geografia e História, marque a resposta correta.
- (A) O capitalismo globalizado está eliminando as particularidades culturais dos povos da terra.
  - (B) A cultura, transmitida por empresas transnacionais, tornou-se um fenômeno criador das novas nações.
  - (C) A globalização do capitalismo neutralizou o surgimento de movimentos nacionalistas de forte cunho cultural e divisionista.
  - (D) O capitalismo globalizado atinge apenas a Europa e a América do Norte.
  - (E) Empresas transnacionais pertencem a países de uma mesma cultura.
- 46** A leitura do texto ajuda você a compreender que:
- I. a globalização é um processo ideal para garantir o acesso a bens e serviços para toda a população.
  - II. a globalização é um fenômeno econômico e, ao mesmo tempo, cultural.
  - III. a globalização favorece a manutenção da diversidade de costumes.
  - IV. filmes, programas de TV e música são mercadorias como quaisquer outras.
  - V. as sedes das empresas transnacionais mencionadas são os EUA, Europa Ocidental e Japão.
- Destas afirmativas estão corretas:
- (A) I, II e IV, apenas.
  - (B) II, IV e V, apenas.
  - (C) II, III e IV, apenas.
  - (D) I, III e IV, apenas.
  - (E) III, IV e V, apenas.

**Fonte:** Brasil (1998a, p. 16).

O **texto** envolve um contexto atual de globalização para os produtos e para os serviços mundiais. Diferentes marcas – por exemplo, Coca-Cola, *Mc Donald's*, *Philips*, entre outras – fazem parte do cotidiano de todos. O leitor se sente no contexto, porque é tratado como ‘você’, ou seja, ele faz parte e tem acesso a tudo o que está descrito. Esse texto avalia a **habilidade 18**, que se relaciona ao fenômeno diverso e complexo que caracteriza a condição humana. Assim, destacam-se as marcas Coca-Cola e *Mc Donald's*, por exemplo, como diversidade cultural; a **situação-problema** expressa a globalização como forma de cultura; como diversidade o beber Coca-Cola, assistir na TV *Philips*, escutar *SimplyRed*, ir ao cinema ver Steven Spielberg, ou seja, o fato de haver não haver fronteiras para o consumo de bens e de serviços é conceituado como diversidade.

De certa forma, a expressão da integração, da adaptação é descrita como diversidade, porque as mesmas mercadorias estão ao alcance de todos, o que significa o desenvolvimento dos mesmos gostos e das mesmas necessidades ou, como destacado anteriormente, todos participam de um processo semelhante de desenvolvimento da personalidade. Observa-se que as mercadorias não têm fronteiras, inclusive a cultura como mercadoria. No entanto, a cultura que poderia levar à reflexão sobre esse processo, a cultura que poderia possibilitar o entendimento das contradições não se faz presente quer seja em âmbito local, quer seja em âmbito global. Em *Sempre falar disso*, Adorno (2008a, p. 60) afirma que não pensar

[...] a cultura organizada retira das pessoas a última possibilidade de experiência em si. O esclarecimento entregue pronto transforma em produtos de massa não apenas a reflexão espontânea como também as percepções analíticas, cuja força iguala a energia e o sofrimento com que são obtidas [...].

É a imagem de *Idea, novelty e surprise* (ideia, novidade e surpresa) explicada por Adorno e Horkheimer (1985, p. 126, tradução nossa). Para os autores, a arte está na esfera do consumo e, portanto, tudo deve ter a ideia de movimento, do novo, mas, na verdade, tudo sempre traz a repetição. Esse texto, lido em conjunto com as alternativas, chama de cultura o capitalismo globalizado, contudo o texto transmite ao leitor a seguinte informação: “veja quantas empresas transnacionais estiveram presentes nesse seu curto programa de algumas horas” (BRASIL, 1998a, p. 16), limitando a possibilidade de o indivíduo avaliar os fatores que estão envolvidos naquilo que o texto está chamando de diversidade.

É avaliado se o leitor compreende o texto com a demanda de produtos e de seu consumo; se aceita a produção que se mantém ativa e sempre inovadora em um mercado globalizado que profetiza a harmonia planetária, já que o discurso que impera é o da cultura, diga-se mercadorias, à venda democraticamente para todos.

Mesmo que se trate de avaliação, não há como não realizar um paralelo com o que poderia ser avaliado para além da unidimensionalidade. A avaliação reproduz o ensino e a sociedade em que se misturam a “arte leve” e a “arte séria” ou o inverso disso. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 127), esse é o objetivo da indústria cultural, assim, a totalidade e a repetição são elementos de sua “fórmula falsa”.

As questões 45 e 46 de 1998 têm três **enunciados** que permeiam o texto, sendo um geral que coloca o leitor na condição de pesquisador: “Você está fazendo uma

pesquisa sobre a globalização e lê a seguinte passagem, em um livro:” e dois específicos referentes às questões 45 e 46. O enunciado da questão 45 diz “Com base no texto e em seus conhecimentos de Geografia e História, marque a resposta correta”. Já a questão 46 solicita ao leitor: “A leitura do texto ajuda você a compreender que” (BRASIL, 1998a, p. 16). Os enunciados são amplos e permitem que o leitor volte ao texto para responder às alternativas.

A questão 45 é considerada de nível médio, com 40% de acertos (BRASIL, 1998b, p. 49). Nela, há uma brincadeira com as expressões: as **alternativas** ora trazem “capitalismo globalizado”, ora a expressão é invertida para “globalização do capitalismo”. A **resposta A** avalia se o leitor entende que o capitalismo globalizado elimina as particularidades culturais dos povos, como se fossem os próprios produtos os responsáveis por esse processo e não a condição desigual de acesso às riquezas. Não se trata apenas de eliminar as particularidades e de retirar a cultura, mas de excluir e de segregar quem não tem acesso, portanto as alternativas não avaliam os conhecimentos histórico e geográfico da sociedade. Elas reduzem as possibilidades para o bem ou para o mal, sem possibilitar que o leitor identifique quem faz parte do capitalismo globalizado, bem como o poder unidimensional que enreda a subjetividade autônoma e cultural em uma subjetividade hegemônica; fazem, ainda, o leitor pensar nas instituições que formam essa globalização e prometem uma vida feliz na sociedade do consumo.

A questão 46 é considerada de alto desempenho, com 28% de acertos (BRASIL, 1998b, p. 49). Suas alternativas conceituam a globalização como fenômeno econômico e cultural que iguala mercadorias como filmes, programas de TV e músicas a outras quaisquer, solicitando aos leitores a relação entre as empresas mencionadas e os seus respectivos países. Mais uma vez, observamos a negligência em relação à possibilidade de reflexão e de aprofundamento, limitando-se à demanda por identificação.

Ainda em relação à diversidade, busca-se a cidadania também em outros textos, como no da figura 19 que se refere à permanência da negligência em relação aos negros.

**Figura 21 - Questão n.º 58 do Enem de 1998**

Você está estudando o abolicionismo no Brasil e ficou perplexo ao ler o seguinte documento:

**Texto 1**

*Discurso do deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira – Brasil 1879*

*No dia 5 de março de 1879, o deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira, discursando na Câmara, afirmou que era preciso que o poder público olhasse para a condição de um milhão de brasileiros, que jazem ainda no cativeiro. Nessa altura do discurso foi aparteado por um deputado que disse: “BRASILEIROS, NÃO”.*

Em seguida, você tomou conhecimento da existência do Projeto Axé (Bahia), nos seguintes termos:

**Texto 2**

*Projeto Axé, Lição de cidadania – 1998 – Brasil*

*Na língua africana lorubá, axé significa força mágica. Em Salvador, Bahia, o Projeto Axé conseguiu fazer, em apenas três anos, o que sucessivos governos não foram capazes: a um custo dez vezes inferior ao de projetos governamentais, ajuda meninos e meninas de rua a construírem projetos de vida, transformando-os de pibetes em cidadãos.*

*A receita do Axé é simples: competência pedagógica, administração eficiente, respeito pelo menino, incentivo, formação e bons salários para os educadores. Criado em 1991 pelo advogado e pedagogo italiano Cesare de Florio La Rocca, o Axé atende hoje a mais de duas mil crianças e adolescentes.*

*A cultura afro, forte presença na Bahia, dá o tom do Projeto Erê (entidade criança do candomblé), a parte cultural do Axé. Os meninos participam da banda mirim do Olodum, do Ilé Ayê e de outros blocos, jogam capoeira e têm um grupo de teatro.*

*Todas as atividades são remuneradas. Além da bolsa semanal, as crianças têm alimentação, uniforme e vale-transporte.*

**58** Com a leitura dos dois textos, você descobriu que a cidadania:

- (A) jamais foi negada aos cativos e seus descendentes.
- (B) foi obtida pelos ex-escravos tão logo a abolição fora decretada.
- (C) não era incompatível com a escravidão.
- (D) ainda hoje continua incompleta para milhões de brasileiros.
- (E) consiste no direito de eleger deputados.

**Fonte:** Brasil (1998a, p. 21).

São dois **textos** que retratam o povo afrodescendente, sendo o **texto 1** datado de **1879** e o **texto 2** datado de 1998, ano da aplicação da prova do Enem; ambos demonstram a persistência da escravidão. A **situação-problema** que envolve os dois textos liga-se ao fato de o leitor estar perplexo ao identificar, assim como requer o enunciado, que a cidadania não é para todos.

O primeiro texto leva a história ao leitor, contudo essa história é colocada em segundo plano, porque, na sequência, apresenta-se o outro texto que destaca um projeto cuja lição de cidadania é exaltada. Essa lição se resume ao vale-transporte, ao uniforme e à alimentação. Embora tenhamos consciência de que, para muitas famílias, isso é condição de sobrevivência, a questão é que os direitos são substituídos, como dissemos em outro momento, por migalhas (CALAZANS, 1990, p. 13). Há uma grande ruptura, uma grande lacuna entre um texto e outro, que possibilitaria a reflexão sobre a história da escravidão, mas essa lacuna é guiada pela competência e pela competência que o

texto requer do leitor, a **competência 2** e a **habilidade 21**<sup>41</sup>, as quais dizem respeito à contextualização de eventos históricos (BRASIL, 1998, p. 15). Embora solicitem do avaliado os conhecimentos de história e de geografia, direcionam-no para uma compreensão sem aprofundamento. Tomemos como exemplo o texto 2 que conduz o leitor à compreensão de que a educação é a solução para os problemas sociais, atribuindo à competência pedagógica a condição de projeto que pode ser realizado por alguém que administre com eficiência, tornando-se, assim, uma “lição de cidadania”. Não negamos a importância de projetos como esse; há que se pensar, porém, que, dessa maneira, a educação se distancia de políticas públicas e o exercício da cidadania se contradiz, inclusive, quanto à definição da Constituição de 1988.

Mediante o tema abolicionismo, a questão 58, considerada de nível baixo, com 66% de acertos (BRASIL, 1998b, p. 49), tem três **enunciados**, dos quais dois são gerais e um é específico; ambos se baseiam nos dois textos, um com um discurso proferido em 1879 e outro que expõe o “Projeto Axé, Lição de cidadania”, de 1988. O enunciado do primeiro texto – “Você está estudando o abolicionismo no Brasil e ficou perplexo ao ler o seguinte documento” – cria um contexto de estudo e afirma que a reação do leitor é de perplexidade, ou seja, limita a reflexão de quem lê o texto. O segundo enunciado, que introduz o segundo texto, também rompe com a possibilidade de reflexão que poderia ter sido promovida pelo primeiro texto (BRASIL, 1998a, p. 21).

O leitor, estudando abolicionismo, conforme o primeiro enunciado, passa a tomar conhecimento de um Projeto do ano de 1998. Quanta história, quantas lutas separam os dois textos? A avaliação não inclui a história, mas projetos solidários. O enunciado específico da questão 58 diz: “Com a leitura dos dois textos, você descobriu que a cidadania”, tentando relacionar os dois textos, porém impossibilita a reflexão por dois motivos: a) quando diz “você descobriu”. Nesse caso, o leitor, na condição de estudante, “descobriu” algo alheio ao conhecimento sobre o abolicionismo; b) quando menciona a “cidadania”. Daí, nosso questionamento: qual é a ligação entre cidadania e abolicionismo?

A questão 58 simplificou a história do abolicionismo à cidadania. Seria possível falar em cidadania em 1879? O que significa ser cidadão? É a transformação dos ‘pivetes’? É fazer que as crianças de cultura afrodescendente participem da ‘banda

---

<sup>41</sup> **Competência 2** – “Compreender Fenômenos”. **H 21** – “Dado um quadro informativo sobre uma realidade histórico-geográfica: destacar fatores sociais, econômicos, políticos e culturais constitutivos desses eventos em configurações sociais específicas” (BRASIL, 1998b, p. 15).

mirim do Olodum?’ Que elas possam jogar capoeira e ter um grupo de teatro? É ter uma bolsa semanal, uma alimentação, um uniforme e um vale-transporte? Os itens apresentados ao candidato são sobre cidadania, mas não fazem que o leitor precise retomar a leitura dos dois textos, porque as **alternativas** não avaliam o que foi dito neles, a não ser quando mencionam as palavras abolição e escravidão. O leitor precisa descobrir que a cidadania “Ainda hoje continua incompleta para milhões de brasileiros”. Incompleta em quê? Para quem? O texto remete à cultura afro que, inclusive, é desconsiderada nas próprias alternativas. A maquiagem que se faz das imperfeições que impedem os direitos humanos está na capoeira, no uniforme, no vale-transporte, pequenas partes do direito que reproduzem a ideologia dominante. Dessa forma, enfraquece-se a resistência. Por mais que o trabalho do “Projeto Axé” seja concreto, justo e importante, se não for relacionado ao movimento político e aos direitos garantidos pela Constituição e se, ainda, não estiver relacionado à história da escravidão, ficará restrito a poucos. Não se avalia, portanto, o conteúdo da história e da cultura; nem mesmo há a necessidade de retomar a compreensão e a leitura dos textos.

A partir de 2009, encontramos textos literários, assim como pinturas que retratam a diversidade e a cultura.

**Figura 22 - Questão n.º 95 do Enem de 2009**

<p><b>Questão 95</b></p> <p>No programa do balé Parade, apresentado em 18 de maio de 1917, foi empregada publicamente, pela primeira vez, a palavra <i>sur-realisme</i>. Pablo Picasso desenhou o cenário e a indumentária, cujo efeito foi tão surpreendente que se sobrepôs à coreografia. A música de Erik Satie era uma mistura de <i>jazz</i>, música popular e sons reais tais como tiros de pistola, combinados com as imagens do balé de Charlie Chaplin, caubóis e vilões, mágica chinesa e <i>Ragtime</i>. Os tempos não eram propícios para receber a nova mensagem cênica demasiado provocativa devido ao repicar da máquina de escrever, aos zumbidos de sirene e dinamo e aos rumores de aeroplano previstos por Cocteau para a partitura de Satie. Já a ação coreográfica confirmava a tendência marcadamente teatral da gestualidade cênica, dada pela justaposição, colagem de ações isoladas seguindo um estímulo musical.</p> <p><small>SILVA, S. M. O surrealismo e a dança. GUINSBURG, J.; LEIRNER (Org.). O surrealismo. São Paulo: Perspectiva, 2008 (adaptado).</small></p>	<p>As manifestações corporais na história das artes da cena muitas vezes demonstram as condições cotidianas de um determinado grupo social, como se pode observar na descrição acima do balé Parade, o qual reflete</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> a falta de diversidade cultural na sua proposta estética.</li> <li><input type="radio"/> a alienação dos artistas em relação às tensões da Segunda Guerra Mundial.</li> <li><input checked="" type="radio"/> uma disputa cênica entre as linguagens das artes visuais, do figurino e da música.</li> <li><input type="radio"/> as inovações tecnológicas nas partes cênicas, musicais, coreográficas e de figurino.</li> <li><input type="radio"/> uma narrativa com encadeamentos claramente lógicos e lineares.</li> </ul>
---	---

**Fonte:** Brasil (2009, p. 3).

O item traz um **texto** importante que retrata uma das vanguardas artísticas europeias, o surrealismo, ocorrida no período da Segunda Revolução Industrial, na segunda metade do século XIX, a qual promoveu mudanças e aperfeiçoamento técnico e científico em relação à Primeira Revolução Industrial. O surrealismo é um movimento literário e artístico, iniciado em 1924, caracterizado por expressões espontâneas e cotidianas. O texto é utilizado para avaliar a **competência de área 4** e a **habilidade 14**<sup>42</sup>, portanto a **situação-problema** é colocada para avaliar se o leitor reconhece a diversidade cultural apresentada. Assim, embora o texto exija o conhecimento da história, dos movimentos literários e artísticos – conhecimentos que poderiam requerer do leitor a atenção para as mudanças da sociedade ocorridas mediante a Revolução Industrial e também a Primeira Guerra Mundial –, quando fechado em competências e em habilidades, a possibilidade de avaliar esses conhecimentos é retirada e, em seu lugar, entram a identificação, o reconhecimento de fenômenos, tais como a inovação tecnológica aplicada na cena. Resta, portanto, a evidência na inovação.

No relatório, não identificamos o nível de desempenho desse item, mas o trazemos aqui para exemplificar como textos artísticos e literários são avaliados. O **enunciado** traz o seguinte: “as manifestações corporais na história das artes da cena muitas vezes demonstraram as condições cotidianas de um determinado grupo social, como se pode observar na descrição acima do balé Parade, o qual reflete” (BRASIL, 2009, p. 3). Desse modo, direciona a atenção do leitor para a arte da dança, bem como o avisa que essa arte diz respeito a um determinado grupo social, uma arte em que as condições cotidianas são sobrepostas à história, ou seja, trata-se de representação do movimento literário e artístico. O conteúdo do surrealismo é desconsiderado, já que ressaltam-se as condições imediatas.

O texto oferece **alternativas** em torno da diversidade cultural, da disputa cênica e das narrativas. A única alternativa que poderia avaliar o leitor na possibilidade de reflexão e de conteúdo sobre o movimento literário e artístico seria a B, porém coloca os artistas na condição de alienados, tendo em vista as tensões da Segunda Guerra Mundial. Assim, mesmo sendo uma alternativa errada, ela desvaloriza a arte, enquanto a alternativa certa valoriza as inovações tecnológicas. O conhecimento sobre o

---

<sup>42</sup>**Competência de área 4** – “Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade”. **H14** – “Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos” (BRASIL, 2013c, p.19).

Surrealismo fica em segundo plano; o leitor não precisa conhecer o movimento surrealista para responder à questão.

Para Marcuse (1973, p. 73), “[...] no domínio da cultura, o novo totalitarismo se manifesta precisamente num pluralismo harmonizador, no qual as obras e as verdades mais contraditórias coexistem pacificamente com indiferença”. A representação dos tiros de pistola, os aeroplanos, os zumbidos das sirenes e a máquina de escrever representam o mundo cada vez mais complexo; pelo Surrealismo, é possível interferir, de maneira fantasiosa, nessa realidade, de modo a possibilitar a reflexão em relação ao subconsciente e ao irracional. A base para o Surrealismo está na análise de Freud sobre o sonho, contudo as formas que expressam os sentimentos e os impulsos humanos são pacificadas e harmonizadas como condição de um grupo social e reduzidas a inovações tecnológicas.

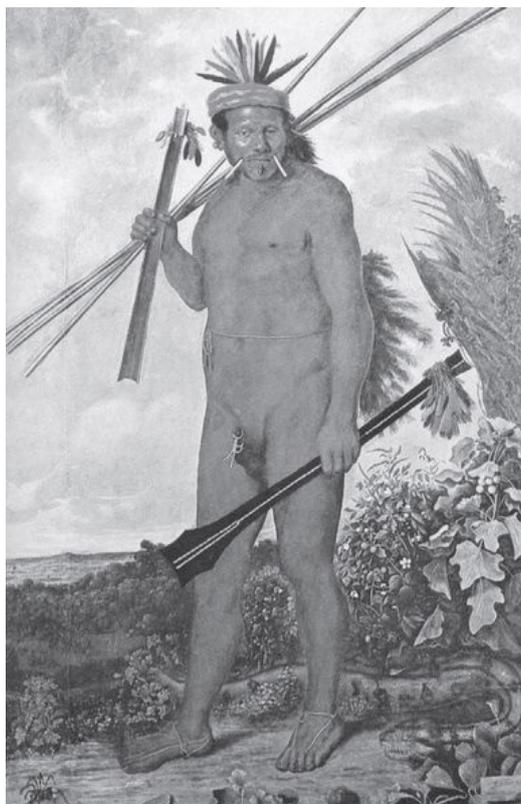
Em relação à arte, a exemplo do balé Parade, é interessante a abordagem de Marcuse (1973, p. 78), segundo o qual

[...] o divertimento e aprendizado não são opostos; o divertimento pode ser uma das maneiras mais eficazes de se aprender. Para ensinar o que o mundo contemporâneo realmente é por trás do véu ideológico e material e como pode ser transformado, o teatro deve romper a identificação do espectador com os acontecimentos no palco. Não são necessários empatia e sentimento, mas distância e reflexão.

Como ainda ressalta Marcuse (1973), “[...] a linguagem poética é uma linguagem de cognição – mas uma cognição que subverte o positivo [...]”.

Outra questão traz a arte literária e a pintura que retratam a figura do índio como forma de tratar a cultura.

**Figura 23 - Questão n.º 112 do Enem de 2009**



ECKHOUT, A. "Índio Tapuia" (1610-1666). Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2009.

A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir, nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.

CAMINHA, P. V. **A carta**. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em: 12 ago. 2009.

Ao se estabelecer uma relação entre a obra de *Eckhout* e o trecho do texto de Caminha, conclui-se que

- A - ambos se identificam pelas características estéticas marcantes, como tristeza e melancolia, do movimento romântico das artes plásticas.
- B - o artista, na pintura, foi fiel ao seu objeto, representando-o de maneira realista, ao passo que o texto é apenas fantasioso.
- C - a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador.
- D - o texto e a pintura são baseados no contraste entre a cultura europeia e a cultura indígena.
- E - há forte direcionamento religioso no texto e na pintura, uma vez que o índio representado é objeto da catequização jesuítica.

**Fonte:** Brasil (2009, p. 9).

A questão 112 considera a **competência de área 4** e a **habilidade 13**<sup>43</sup>, assim, avalia a **situação-problema** que apresenta uma pintura e um **texto**, nos quais o índio é caracterizado de forma realista para a época da colonização. Nas obras, há um conteúdo significativo da história; a carta de Caminha e a pintura deixam claro quem era o índio, portanto ambas se complementam. O enunciado, porém, conclama o leitor a identificar que os textos tratam da colonização do índio, contudo, ao negar o próprio aspecto da arte – as técnicas da pintura de *Eckhout*, bem como da escrita de Caminha –, avalia-se a competência de o leitor identificar as características do povo indígena.

A pintura e a literatura são reduzidas à identificação do processo colonizador, não havendo necessidade de o leitor esforçar-se para perceber o conteúdo cultural expresso nessas obras. Elas não apenas significam o processo de colonização, mas expressam o momento de uma sociedade, inclusive expressam a técnica das artes como importante registro etnográfico, lembrando que *Eckhout* foi o primeiro artista a pintar no Brasil, ou seja, *in locus*.

Não tivemos acesso ao nível de desempenho da questão, mas, embora o **enunciado** peça que o leitor estabeleça relação “entre a obra de *Eckhout* e o trecho do texto de Caminha” (BRASIL, 2009, p. 9), significa o fechamento do pensamento, sobretudo ao mencionar que se está concluindo, como se duas obras fossem apresentadas para se chegar a uma conclusão e não à reflexão. Nesse sentido, a narrativa fica presa à estrutura, assim, “[...] não deixa lugar para distinção, desenvolvimento e diferenciação de significado [...]” (MARCUSE, 1973, p. 99), quer dizer, está em um universo de locução funcional que anula a possibilidade de “[...] elementos transcendentais, negativos e de oposição da Razão” (MARCUSE, 1973, p. 103).

A **alternativa** correta dada para a questão – C – destaca que “a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador” (BRASIL, 2009, p. 9), deixando transparecer, mais uma vez, o fechamento do pensamento, já que conduz o leitor a pensar que os índios sofreram a colonização, eliminando o movimento de luta dos índios e da condição passiva. Isso corrobora o que Marcuse (1973, p. 103) chama de “[...] supressão da história, e isso não constitui assunto acadêmico, mas político. É a supressão do próprio passado da sociedade – e do seu futuro [...]”.

---

<sup>43</sup> **Competência de área 4** – “Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade”. **H13** – “Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos” (BRASIL, 2013c, p. 19).

**Figura 24 - Questão n.º 108 do Enem de 2011**

<p>A dança é um importante componente cultural da humanidade. O folclore brasileiro é rico em danças que representam as tradições e a cultura de várias regiões do país. Estão ligadas aos aspectos religiosos, festas, lendas, fatos históricos, acontecimentos do cotidiano e brincadeiras e caracterizam-se pelas músicas animadas (com letras simples e populares), figurinos e cenários representativos.</p> <p>SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. <i>Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física</i>. São Paulo: 2009 (adaptado).</p>	<p>A dança, como manifestação e representação da cultura rítmica, envolve a expressão corporal própria de um povo. Considerando-a como elemento folclórico, a dança revela</p> <p><b>A</b> manifestações afetivas, históricas, ideológicas, intelectuais e espirituais de um povo, refletindo seu modo de expressar-se no mundo.</p> <p><b>B</b> aspectos eminentemente afetivos, espirituais e de entretenimento de um povo, desconSIDERANDO fatos históricos.</p> <p><b>C</b> acontecimentos do cotidiano, sob influência mitológica e religiosa de cada região, sobrepondo aspectos políticos.</p> <p><b>D</b> tradições culturais de cada região, cujas manifestações rítmicas são classificadas em um <i>ranking</i> das mais originais.</p> <p><b>E</b> lendas, que se sustentam em inverdades históricas, uma vez que são inventadas, e servem apenas para a vivência lúdica de um povo.</p>
--	---

Fonte: Brasil (2011, p. 8).

Em *Convite à dança*, Adorno (2008a, p. 57) explica sobre a capacidade de gozo e de entusiasmo. Analogamente a Schiller, “no entanto a vida é bela”, a exortação a *happiness*, o **texto** analisado traz o folclore como expressão positiva, festiva ou a dança na cultura indígena, assim ao medir a **competência de área 4** e a **habilidade 14**<sup>44</sup>, a **situação-problema** demanda o reconhecimento das manifestações artísticas de diversos povos, sem, no entanto, avaliar possíveis formas de o leitor pensar e compreender para além do texto em que a positividade demonstrada pela energia do corpo diante da vida expressa aquilo que lhes foi negado. Embora o texto informe, no início, que a dança é um elemento cultural da humanidade, sobressaem-se as características representadas pelas músicas animadas e pelos figurinos. A dança é forma de luta para a sobrevivência, mas é reduzida ao saber estético e à diversidade da estética artística.

É forma de reflexão trazer a antinomia representada na arte, como Adorno (1998, p. 23) explica:

[...] para a crítica imanente uma formação bem-sucedida não é, porém, aquela que reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a idéia de harmonia, ao imprimir na sua estrutura mais íntima, de maneira pura e firme, as contradições. Diante dessas formações, perde sentido o veredito de que algo é ‘mera ideologia’.

<sup>44</sup>**Competência de área 4** – “Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade”. **H14** – “Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos” (BRASIL, 2013c, p. 19).

É condição para a consciência possibilitar que as formas de expressão pela arte revelem mais do que um “homem natural”. Ao retratar a arte como expressão positiva de um povo, rejeita-se a própria cultura e, por esse caminho, tenta-se resolver o “[...] eterno conflito entre sociedade e indivíduo” (ADORNO, 1998, p. 22-23).

Tal como explica Marcuse (1973, p. 75), “[...] as maneiras pelas quais o homem e as coisas são levados a se apresentar, cantar, soar e falar são maneiras de refutar, interromper e recriar sua existência real [...]”, mas se conservam como utopia, pois são integradas em harmonia com a sociedade e tornam-se diversidades de um povo, as manifestações transformam-se em uma “[...] Consciência Feliz [...]” (MARCUSE, 1973, p. 88).

O **enunciado** da questão 108 do Enem de 2011 determina ao leitor pensar a dança como expressão corporal, induzindo a resposta e fixando o pensamento na diversidade artística, retirando-se da própria tradição a história, como se a diversidade e as tradições fossem isoladas da sociedade. Não é necessário que o avaliado retome o texto, porque o enunciado contém os elementos que conduzem à alternativa, porque anuncia que se trata de uma manifestação e de uma expressão.

As **alternativas** levam ao candidato várias informações a respeito da dança como um acontecimento do cotidiano; como religião; como tradições culturais; como manifestações rítmicas classificadas como as mais originais em um *ranking*; como lendas. Na alternativa correta, as palavras “manifestações” e “expressar-se” são pistas de acerto, já que repetem as palavras mencionadas no enunciado: “expressão” e “manifestação”.

Para Adorno (1998, p. 26), “[...] enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação auto-suficiente [...]”, como vimos nas questões que avaliam a capacidade de o leitor perceber a arte como estética e como forma de expressar a diversidade dos povos, a possibilidade de superar a reificação ficará reduzida.

A arte reduzida à identificação torna-se instrumento a serviço do “[...] universo de locução e do comportamento [...]” que atende ao universo da realidade tecnológica (MARCUSE, 1973, p. 165).

Essa arte retratada nas questões, principalmente em relação à dança e à tecnologia aplicadas no surrealismo, traz, de forma positiva, a harmonia e o cotidiano de pessoas. Esse mesmo sentido de totalidade, de integração é absorvido pela tecnologia por meio de uma “[...] rede densamente interconectada [...]” que promove uma “[...]”

claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada [...]”. Quanto mais integração, mais tendências à desagregação que está camuflada em uma vida aparentemente civilizada e ordenada (ADORNO, 1995, p. 122). A fusão entre tecnologia e identidade de um povo gera no leitor a sensação de harmonia entre as culturas diferentes e a preservação da identidade.

A arte e a cultura, antes representantes da prática emancipatória, da reflexão, da manifestação e da luta, tornam-se homogêneas e identificadas com a própria tecnologia que se instala como forma de cultura, ou seja, refere-se à civilização, como explicamos anteriormente.

Vejamos, na sequência, o item que retrata o uso de computadores em tribos indígenas como forma de impacto social.

**Figura 25 - Questão n.º 128 do Enem de 2011**

<p style="text-align: center;"><b>Palavra indígena</b></p> <p><i>A história da tribo Sapucaí, que traduziu para o idioma guarani os artefatos da era da computação que ganharam importância em sua vida, como mouse (que eles chamam de angojhá) e windows (oventã)</i></p> <p>Quando a internet chegou àquela comunidade, que abriga em torno de 400 guaranis, há quatro anos, por meio de um projeto do Comitê para Democratização da Informática (CDI), em parceria com a ONG Rede Povos da Floresta e com antena cedida pela <i>Star One</i> (da Embratel), Potty e sua aldeia logo vislumbraram as possibilidades de comunicação que a <i>web</i> traz.</p> <p>Ele conta que usam a rede, por enquanto, somente para preparação e envio de documentos, mas perceberam que ela pode ajudar na preservação da cultura indígena.</p> <p>A apropriação da rede se deu de forma gradual, mas os guaranis já incorporaram a novidade tecnológica ao seu estilo de vida. A importância da internet e da computação para eles está expressa num caso de rara incorporação: a do vocabulário.</p> <p>— Um dia, o cacique da aldeia Sapucaí me ligou. “A gente não está querendo chamar computador de “computador”. Sugeriu a eles que criassem uma palavra em guarani. E criaram <i>aiú irú rive</i>, “caixa pra acumular a língua”. Nós, brancos, usamos <i>mouse</i>, <i>windows</i> e outros termos, que eles começaram a adaptar para o idioma deles, como <i>angojhá</i> (rato) e <i>oventã</i> (janela) — conta Rodrigo Baggio, diretor do CDI.</p> <p style="font-size: small; text-align: center;">Disponível em: <a href="http://www.revistalingua.uol.com.br">http://www.revistalingua.uol.com.br</a>. Acesso em: 22 jul. 2010.</p>	<p>O uso das novas tecnologias de informação e comunicação fez surgir uma série de novos termos que foram acolhidos na sociedade brasileira em sua forma original, como: <i>mouse</i>, <i>windows</i>, <i>download</i>, <i>site</i>, <i>homepage</i>, entre outros. O texto trata da adaptação de termos da informática à língua indígena como uma reação da tribo Sapucaí, o que revela</p> <p><b>A</b> a possibilidade que o índio Potty vislumbrou em relação à comunicação que a <i>web</i> pode trazer a seu povo e à facilidade no envio de documentos e na conversação em tempo real.</p> <p><b>B</b> o uso da internet para preparação e envio de documentos, bem como a contribuição para as atividades relacionadas aos trabalhos da cultura indígena.</p> <p><b>C</b> a preservação da identidade, demonstrada pela conservação do idioma, mesmo com a utilização de novas tecnologias características da cultura de outros grupos sociais.</p> <p><b>D</b> adesão ao projeto do Comitê para Democratização da Informática (CDI), que, em parceria com a ONG Rede Povos da Floresta, possibilitou o acesso à <i>web</i>, mesmo em ambiente inóspito.</p> <p><b>E</b> a apropriação da nova tecnologia de forma gradual, evidente quando os guaranis incorporaram a novidade tecnológica ao seu estilo de vida com a possibilidade de acesso à internet.</p>
---	--

**Fonte:** Brasil (2011, p. 17).

O **texto** apresenta o conteúdo, o uso da tecnologia nas tribos indígenas José Cláudio Pereira Neto, como algo positivo, como possibilidade de preservação da cultura. A **situação-problema** destaca ao leitor a adaptação dos termos originais

utilizados na tecnologia – por exemplo, *mouse*, *site* etc. – para a língua do povo indígena, avaliando a reflexão acerca da falta de acesso enfrentado por muitos índios e não índios. O uso da tecnologia está ligado tão somente aos termos, à linguagem; a história da tribo não é revelada, sobressaindo-se a informação de parcerias para levar a tecnologia aos povos, ou seja, os direitos dos povos indígenas são substituídos pela modernidade tecnológica. Apesar da questão relacionar-se ao tema ‘Arte, Cultura e Diversidade’, ela avalia também a **competência 9** e **habilidade 28**<sup>45</sup> que retratam o impacto da tecnologia em diversos contextos. Assim, por essas competências, avalia-se o leitor no que concerne à capacidade de compreender a preservação da identidade, mesmo com a chegada da tecnologia, e o impacto da tecnologia na cultura dos povos.

Na tentativa de aliar tecnologia e cultura indígena, o texto destaca a relação entre índios e *internet*. O **enunciado** da questão traz isto:

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação fez surgir uma série de novos termos que foram acolhidos na sociedade brasileira em sua forma original, como: *mouse*, *Windows*, *download*, *site*, *homepage*, entre outros. O texto trata da adaptação de termos da informática à língua indígena como uma reação da tribo Sapucaí, o que revela (BRASIL, 2011, p. 17).

O enunciado induz o leitor a pensar nos termos utilizados, reduzindo a capacidade de reflexão do leitor sobre o que leu, já que ele deve identificar essas adaptações que o levam a acreditar que, mesmo com a chegada da tecnologia, o povo preserva a sua identidade, porque pode mudar os termos para a sua língua. O candidato valia os termos que, inclusive, podem ser de difícil compreensão para aqueles participantes das regiões mais afastadas do Brasil, sem acesso à tecnologia.

O leitor atento não precisará retomar o texto se perceber que o final do enunciado menciona a adaptação da língua tecnológica à língua indígena. Importante comentar que, pela afirmação do enunciado, não é a cultura que se sobressai diante do impacto da tecnologia, mas essa é incorporada à cultura de tal forma que desaparecem as contradições. Essa discussão é mais bem compreendida quando Marcuse (1973, p. 150) assim se refere: “[...] poder-se-á ainda insistir em que a maquinaria do universo

---

<sup>45</sup> **Competência de área 9** – “Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar”. **H28** – “Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação” (BRASIL, 2013c, p. 20).

tecnológico é, ‘como tal’, indiferente aos fins políticos – pode revolucionar ou retardar uma sociedade [...]”.

As **alternativas** complementam um texto que evidencia a linguagem da tecnologia incorporada a povos indígenas e destacam a facilidade e as maravilhas possibilitadas pela tecnologia, bem como ressaltam a importância das parcerias como o Comitê para Democratização da Informática (CDI) e a ONG Rede Povos da Floresta. A **alternativa correta** ratifica o que foi dito no texto e no enunciado, ou seja, a relação entre a tecnologia e a preservação da cultura. Pela aparência, o leitor identificará que a ação dos guaranis de apropriar-se dos termos da computação e de traduzi-los para o seu idioma é uma forma de se preocupar com a cultura e com a preservação de sua identidade.

As alternativas, como nos outros exercícios, não permitem que o avaliado extrapole o texto para a compreensão de que a preservação da identidade indígena está ameaçada pela própria tecnologia que permite o avanço do desmatamento, a chegada de estradas, a luta pela posse de terras para novos plantios. A tecnologia não compromete a cultura com a sua linguagem computacional, mas pelo seu significado na formação da consciência de qualquer povo.

A relação consumista que molda a expressão individual, a exemplo do consumo da apropriação da linguagem tecnológica, sustenta a impressão de que as culturas são valorizadas e integradas socialmente. Nenhuma alternativa trata de algo que seja negativo em relação ao uso da tecnologia; todas evidenciam discursos que afastam o conhecimento sobre a cultura.

O conteúdo do texto que ressalta a tecnologia e a cultura indígena pode ser analisado pelo texto de Adorno (1995, p. 75) *Televisão e formação*, no qual o autor faz referência a um estudo realizado nos Estados Unidos para investigar os programas de televisão e o seu público. O estudioso não é contrário à televisão, assim como, nesta análise, o posicionamento contra o uso da *internet* também não faz sentido. A questão é pensar para além da relação da inclusão digital na cultura indígena e, ainda, questionar a interferência na cultura.

A pesquisa de Adorno com o título “*How to look at television?*” (“Como ver televisão?”, tradução nossa) expressa a ideia de que é preciso ter a consciência para utilizar seja a tevê, no caso da pesquisa de Adorno, seja a *internet*, no caso do texto do Enem. Está em pauta o uso da tecnologia sem que o indivíduo seja iludido, sem que se subordine à ideologia. Dessa forma, é necessário

desenvolver aptidões críticas; ele [o ensino] deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado (ADORNO, 1995a, p. 79-80).

Adorno (1995a, p. 80) explica a “televisão como ideologia”, pois ela influencia: como existe “a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, [...] procura-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos [...]”. É necessário, portanto, pensar sobre as tecnologias e sobre o seu uso, sem perder de vista a contradição.

Becker em entrevista a Adorno (1995a, p. 82), fala da inserção, pela Unesco, de televisões em aldeias a cinquenta quilômetros de Paris, ou seja, em regiões atrasadas próximas a lugares muito desenvolvidos, onde não existia nem saneamento e onde havia um estado de “consciência inimaginável”. Nesse local, a televisão proporcionou uma função formativa decisiva.

A oposição de Adorno (1995, p. 83) em relação à televisão é esta: “[...] por toda a parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência [...]”.

Dessa maneira, o que se é discutido não é a televisão nem a *internet* em si, mas o conteúdo que veiculam, já que, em determinadas situações, são tratadas como se fossem atuais, dando a ideia de que todos os problemas existentes têm soluções superficiais com base em modelos ideais, falseando a vida cujas contradições podem ser superadas “no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas” (ADORNO, 1995, p. 84).

A tecnologia está representada na avaliação do conhecimento das artes e da cultura como vimos; não é estranho, portanto, que o conhecimento do leitor em relação ao uso da *internet*, às redes sociais e a linguagens *logos* seja avaliado também. O problema é que, mais uma vez, notamos que a identificação sem a reflexão se sobressai. Determinadas questões procuram avaliar o comportamento e o perfil desse “leitor do mundo”, quer dizer, desse “leitor do mundo tecnológico”. As questões que avaliam o uso da tecnologia pelos avaliados aparecem a partir da prova de 2009. Em 1998, não

houve questão cuja temática foi a tecnologia, dado o contexto de inserção dos computadores e da *internet*.

### 5.3.4 - Tecnologia: o instrumento sem razão

As competências que avaliam o uso da tecnologia dizem respeito à **competência de área 1** que está voltada ao uso da tecnologia.

**Competência 1** - aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação; a H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e a H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas (BRASIL, 2013c, p. 18).

Também há a **competência 9**, igualmente ligada à tecnologia, mas voltada ao seu impacto.

**Competência 9** - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação; H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação e H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem (BRASIL, 2013c, p. 20).

Tanto a competência 1 quanto a 9 estão para avaliar se o leitor é capaz de identificar, de relacionar, de reconhecer e de recorrer para resolver uma situação-problema; justamente por isso, percebemos que, mesmo que as competências mudem o foco da avaliação da questão – em uma, prevalece o uso das tecnologias; na outra, o reconhecimento do seu impacto –, prevalecem as mesmas orientações em relação às habilidades apontadas.

**Figura 26 - Questão n.º 93 do Enem de 2009**

Analise as seguintes avaliações de possíveis resultados de um teste na Internet.

RESULTADO	AVALIAÇÃO
Total de respostas <b>a</b> <input type="text"/>	<b>Mais respostas a</b>
Total de respostas <b>b</b> <input type="text"/>	<b>O PRAGMÁTICO</b> – Você consegue usar as redes sociais on-line como um complemento às amizades e à vida profissional sem que isso afete sua intimidade
Total de respostas <b>c</b> <input type="text"/>	<b>Mais respostas b</b>
Caso tenha dado empate entre duas letras, responda à seguinte pergunta:	<b>O FANÁTICO</b> – Sua presença na internet está predominando sobre sua vida real. Procure sair mais de casa e encontrar seus amigos pessoalmente
<b>Quando alguém, na vida real, pede os seus contatos, você:</b>	<b>Mais respostas c</b>
<b>a)</b> Dá o número do telefone e o endereço de e-mail	<b>O APRENDIZ</b> – Você é um novato nos sites de relacionamentos ou ainda não descobriu como usá-los inteiramente
<b>b)</b> Dá a URL* da sua rede social	
<b>c)</b> O que é URL*?	
* Endereço de uma página da rede de computadores	
Fonte: Rita Khater, psicóloga e professora da PUC-Campinas	

Depreende-se, a partir desse conjunto de informações, que o teste que deu origem a esses resultados, além de estabelecer um perfil para o usuário de *sites* de relacionamento, apresenta preocupação com hábitos e propõe mudanças de comportamento direcionadas

- A - ao adolescente que acessa *sites* de entretenimento.
- B - ao profissional interessado em aperfeiçoamento tecnológico.
- C - à pessoa que usa os *sites* de relacionamento para complementar seu círculo de amizades.
- D** - ao usuário que reserva mais tempo aos *sites* de relacionamento do que ao convívio pessoal com os amigos.
- E - ao leitor que se interessa em aprender sobre o funcionamento de diversos tipos de *sites* de relacionamento.

**Fonte:** Brasil (2009, p. 2).

O conteúdo apresentado no **texto** diz respeito ao uso das redes sociais e está disposto de forma a avaliar se o leitor compreende que se trata de um teste que classifica a pessoa que utiliza essas redes em pragmático, em fanático ou em aprendiz. Trata-se, portanto, de uma “pesquisa” que reproduz uma situação comum em redes sociais. Avalia a **competência de área 1** e a **habilidade 3**<sup>46</sup> no que se refere à capacidade de o leitor relacionar informações, resumindo-se, basicamente, à capacidade de o leitor usar

<sup>46</sup>**Competência de área 1** – “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”. **H3** – “Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas” (BRASIL, 2013c, p. 18).

uma rede de relacionamento. A **situação-problema** consiste na classificação das pessoas conforme seus comportamentos em *sites* de relacionamento, bem como a identificação para aplicar uma correção para o desvio.

Essa classificação mostra como são criados os estereótipos do ser humano ao generalizar os comportamentos, os aspectos físicos e a cultura. Como explica Türcke (2010 p. 38),

[...] quem quer pertencer à sociedade tem que treinar como andar ereto, dizer frases inteiras, lavar-se, ler, calcular, escrever – puras habilidades que, por mais prazerosas que possam ser em casos específicos, nunca entrariam no repertório humano sem coação.

Dessa forma, é preciso saber ser no mundo virtual; é preciso aprender a se comportar. Para avaliar o conhecimento do leitor sobre a utilização da tecnologia, é apresentada a descrição de possíveis resultados de um teste de *internet*. Estabelecendo uma analogia com o que diz Marcuse (1973, p. 183), podemos dizer que “[...] devemos usar os mesmos termos para descrever os nossos automóveis, alimentos e móveis, colegas e competidores – e nos entendemos uns aos outros perfeitamente [...]”, ou seja, a linguagem tecnológica cria estereótipos e classifica os sujeitos.

Os **enunciados** que acompanham esse texto “ensinam”, na medida em que, no enunciado geral, informa que a tabela apresenta resultados de um teste de *internet*, ou seja, algo já realizado, embora diga que é para o leitor analisar. O enunciado específico aponta que os resultados apresentam hábitos e mudanças de comportamentos, isto é, solicita ao leitor avaliado o acato às afirmações; ressalta, ainda, que a preocupação do teste é em relação aos hábitos e é ele que estabelece o perfil. Isso nos faz retomar Marcuse (1973, p. 19) quando fala que não é possível considerar a neutralidade da tecnologia, pois ela “[...] opera no conceito e na elaboração das técnicas”. A tecnologia analisa e orienta comportamentos. Observamos a reiteração de uma forma de crença de que um teste de *internet* seja capaz de classificar todas as pessoas em três modalidades, a exemplo dos signos do zodíaco.

O teste orienta e, contraditoriamente, é o próprio *site* que comanda e mantém o internauta refém de hábitos pré-definidos por um teste de *internet*; são hábitos que podem assemelhar-se aos exigidos em situações avaliativas, nas quais cabem ao leitor as **alternativas** sugeridas. As alternativas da questão do Enem dão pistas de que o teste apresenta a preocupação com o usuário ‘fanático’, ou seja com o “[...] usuário que

reserva mais tempo em *sites* de relacionamento do que ao convívio pessoal com os amigos”, ou seja, avalia o reconhecimento da utilização de *sites* e não o conhecimento sobre hábitos condicionados, muito bem programados, a que todos estamos expostos diariamente.

É preciso mencionar que o Enem é aplicado em diversas regiões do Brasil e que mais do que nos dias atuais, em 2009, muitos não possuíam acesso à *internet*, tampouco acessavam redes de relacionamentos, o que quer dizer que, mesmo que, à primeira vista, a questão possa parecer de nível fácil, pode ser difícil para quem não é usuário de um tipo de tecnologia cujo domínio e cujo uso podem significar o acesso a informações, embora se apresente como representante de uma “sociedade do conhecimento”.

#### Figura 27 - Questão n.º 104 do Enem de 2009

Diferentemente do texto escrito, que em geral compele os leitores a lerem numa onda linear – da esquerda para a direita e de cima para baixo, na página impressa – hipertextos encorajam os leitores a moverem-se de um bloco de texto a outro, rapidamente e não sequencialmente. Considerando que o hipertexto oferece uma multiplicidade de caminhos a seguir, podendo ainda o leitor incorporar seus caminhos e suas decisões como novos caminhos, inserindo informações novas, o leitor navegador passa a ter um papel mais ativo e uma oportunidade diferente da de um leitor de texto impresso. Dificilmente dois leitores de hipertextos farão os mesmos caminhos e tomarão as mesmas decisões.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio: Lucerna, 2007.

No que diz respeito à relação entre o hipertexto e o conhecimento por ele produzido, o texto apresentado deixa claro que o hipertexto muda a noção tradicional de autoria, porque

- A - é o leitor que constrói a versão final do texto.
- B - o autor detém o controle absoluto do que escreve.
- C - aclara os limites entre o leitor e o autor.
- D - propicia um evento textual-interativo em que apenas o autor é ativo.
- E - só o autor conhece o que eletronicamente se dispõe para o leitor.

Fonte: Brasil (2009, p. 6).

A questão 104 do Enem de 2009, por meio da **competência 9** e da **habilidade 28**<sup>47</sup>, avalia a **situação-problema** referente ao uso da *internet*, de reconhecer que a leitura realizada em um suporte impresso é diferente da realizada em um suporte virtual. É considerada de desempenho médio, buscando avaliar se o leitor reconhece que, na linguagem hipertextual, ele é coautor, com a potencialidade da leitura não linear e da construção de uma nova versão do texto (BRASIL, 2013c, p. 43). O **texto** insere o leitor

<sup>47</sup> **Competência de área 9** – “Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar”. **H28** – “Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação” (BRASIL, 2013c, p.20).

em um mundo tecnológico com termos específicos como ‘hipertexto’ que ressignifica a forma de ler: o leitor passa a ser um leitor-navegador. Nesse contexto, o leitor é considerado mais ativo e mais participativo; todavia pouco se reflete sobre o fato de que as informações são cuidadosamente dispostas e organizadas na tela do dispositivo utilizado pelo leitor para direcioná-lo, dando a impressão de que tem ele autonomia para ler o que deseja.

Ao trazer um texto que engrandece a utilização dos hipertextos, o **enunciado** da questão reforça ao candidato que, “no que diz respeito à relação entre o hipertexto e o conhecimento por ele produzido, o texto apresentado deixa claro que o hipertexto muda a noção tradicional de autoria [...]” (BRASIL, 2009, p. 6), isto é, conduz o leitor para o conteúdo que eleva o indivíduo à condição de leitor-navegador autônomo e participativo na leitura em relação ao leitor convencional. O conteúdo avaliado é a característica do hipertexto como um gênero que possibilita a autonomia do leitor mediante seus interesses, por isso, o resultado da leitura de duas pessoas pode ser diferente, justamente pela flexibilidade permitida pelo hipertexto, mudando a noção tradicional de autoria. Em síntese, trata-se do impacto do uso de hipertextos na forma de ler e de conceber a leitura.

As **alternativas** atendem ao texto que afirma que “hipertextos encorajam os leitores a moverem-se de um bloco de texto a outro, rapidamente e não sequencialmente [...]”. As cinco alternativas relacionam-se ao comportamento do leitor diante do hipertexto e o coloca na condição de construir o seu texto, já que pode decidir a direção da leitura, acionando a informação que deseja em uma tela com muitas opções.

Essa forma de ler por meio de hipertextos não muda a essência da padronização e do controle sobre o leitor, mesmo que lhe dê a sensação de liberdade e de espontaneidade para “clicar” no local desejado; na verdade, está presente o controle exercido pela indústria cultural, quer seja por meio da televisão, quer seja pelo rádio, quer seja pelo cinema, quer seja pelo computador, que seja pela utilização de redes sociais, uma vez que, de acordo com Adorno (1985, p. 119), a indústria cultural antecipa informações e, dessa forma, direciona a atenção e a atividade intelectual do indivíduo.

Vale destacar que, na edição do Enem de 2011, outras questões também retrataram o hipertexto.

**Figura 28 - Questão n.º 135 do Enem de 2011**

**O que é possível dizer em 140 caracteres?**

*Sucesso do Twitter no Brasil é oportunidade única de compreender a importância da concisão nos gêneros de escrita*

A máxima “menos é mais” nunca fez tanto sentido como no caso do *microblog* Twitter, cuja premissa é dizer algo — não importa o quê — em 140 caracteres. Desde que o serviço foi criado, em 2006, o número de usuários da ferramenta é cada vez maior, assim como a diversidade de usos que se faz dela. Do estilo “querido diário” à literatura concisa, passando por aforismos, citações, jornalismo, fofoca, humor etc., tudo ganha o espaço de um *tweet* (“pio” em inglês), e entender seu sucesso pode indicar um caminho para o aprimoramento de um recurso vital à escrita: a concisão.

Disponível em: <http://www.revistalingua.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2010 (adaptado).

O Twitter se presta a diversas finalidades, entre elas, à comunicação concisa, por isso essa rede social

A é um recurso elitizado, cujo público precisa dominar a língua padrão.

B constitui recurso próprio para a aquisição da modalidade escrita da língua.

C é restrita à divulgação de textos curtos e pouco significativos e, portanto, é pouco útil.

D interfere negativamente no processo de escrita e acaba por revelar uma cultura pouco reflexiva.

E estimula a produção de frases com clareza e objetividade, fatores que potencializam a comunicação interativa.

**Fonte:** Brasil (2011, p. 19).

Considerada de desempenho **médio** com 52% de acertos pelos participantes (BRASIL, 2015, p. 135), o **texto** faz referência à ferramenta digital *Twitter*, colocando-a como instrumento importante para o aprimoramento da escrita. De forma positiva, enaltece a concisão, ou seja, uma escrita com precisão, cujo conteúdo não importa, podendo, inclusive, ser uma fofoca. Ao leitor cabe identificar a **situação-problema** que coloca o *Twitter* como recurso vital, portanto, avalia o impacto da tecnologia na formação de comportamentos em diferentes âmbitos, inclusive na capacidade de utilizar poucas palavras para transmitir uma mensagem. Daí, a relação entre o ato de escrever e o ato animal de piar.

Avalia a **competência 9** e a **habilidade 29**<sup>48</sup>, ou seja, se o leitor é capaz de reconhecer o impacto das tecnologias de informação nas vidas pessoal e social dos sujeitos. Avalia se o leitor identifica o *Twitter* como uma forma de levar seus usuários a produzirem frases com clareza e com objetividade, já que existe um limite de caracteres a ser utilizado. Em vez de levar o candidato a refletir sobre as implicações de uma ferramenta, com a qual o seu usuário deve expressar-se com, no máximo, 140 caracteres, no desenvolvimento do pensamento dos sujeitos, na sua formação, na sua personalidade, na sua capacidade de expressar e de debater ideias, na sua capacidade de argumentar, a questão a exalta como uma forma moderna de os indivíduos se expressarem, independentemente do assunto e da sua qualidade. Vemos a experiência se distanciar, já que a reflexão e o pensamento são substituídos pela situação cotidiana.

<sup>48</sup>**Competência de área 9** – “Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar”. **H29** – “Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação” (BRASIL, 2013c, p. 20).

Trata-se de uma ferramenta que afasta a possibilidade de contraposição, de contradição, como explica Marcuse (1973, p. 32):

Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida [...]. [...] Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais [...].

O *Twitter* não diz respeito somente à concisão na escrita, mas ao hábito de limitar o pensamento, voltando-se a opiniões sobre fatos do cotidiano e sobre pessoas – recentemente, a veículo de campanha eleitoral e de comunicação ‘oficial’ do poder executivo; ele “[...] serve para coordenar idéias e metas com as que são reclamadas pelo sistema prevalecente, para incluí-las no sistema e para repelir as que sejam irreconciliáveis com o sistema [...]” (MARCUSE, 1973, p. 33).

Novamente, a tecnologia é enobrecida no **enunciado** – “o *Twitter* se presta a diversas finalidades, entre elas, à comunicação concisa” (BRASIL, 2011, p. 19) –, direcionando o leitor a entender positivamente as finalidades da ferramenta, já o informando que a resposta correta tem relação com a comunicação concisa.

Entre as **Alternativas**, as que trazem informações negativas sobre o *Twitter*, por exemplo, “interfere negativamente no processo de escrita [...]” e “é restrita à divulgação de textos curtos e poucos significativos [...]” (BRASIL, 2011, p. 19), apesar de serem verdadeiras do ponto de vista do seu conteúdo, contradizem a resposta considerada correta: “estimula a produção de frases com clareza e objetividade [...]” (BRASIL, 2011, p. 19), ou seja, apresenta um texto que exalta o fato de haver uma forma de comunicação moderna que instrumentaliza o pensamento. Para acertar a questão, é necessário prestar atenção no enunciado e não no texto, bem como relacionar os termos “concisa”, “clareza” e “objetividade”, sem refletir sobre o próprio conteúdo apresentado pelo texto.

**Figura 29 - Questão n.º 110 do Enem de 2009**

O “Portal Domínio Público”, lançado em novembro de 2004, propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime e gratuita, colocando à disposição de todos os usuários da Internet, uma biblioteca virtual que deverá constituir referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral. Esse portal constitui um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2009 (adaptado).

Considerando a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, o ambiente virtual descrito no texto exemplifica

- A - a dependência das escolas públicas quanto ao uso de sistemas de informação.
- B - a ampliação do grau de interação entre as pessoas, a partir de tecnologia convencional.
- C - a democratização da informação, por meio da disponibilização de conteúdo cultural e científico à sociedade.
- D - a comercialização do acesso a diversas produções culturais nacionais e estrangeiras via tecnologia da informação e da comunicação.
- E - a produção de repertório cultural direcionado a acadêmicos e educadores.

Fonte: Brasil (2009, p. 8).

Considerada de desempenho **médio**, a questão contempla a **competência de área 1** e a **habilidade 3**<sup>49</sup>. É interessante observar que a questão do acesso à tecnologia é colocada como sinônimo de acesso ao conhecimento; daí a necessidade de pensarmos que temos uma questão aplicada em uma avaliação nacional, em 2009, considerando o uso da tecnologia da informação como algo comum a todos os sujeitos dos diferentes rincões do Brasil, independentemente das suas condições econômicas e sociais. Ela se refere à existência de portais que disponibilizam obras como sinônimo de democratização do conhecimento, sem fazer menção às condições objetivas necessárias para tal, desde o computador, o celular, o acesso à internet, o conhecimento sobre a forma de navegação até o nível de leitura dos sujeitos. Como um portal de domínio público pode ser considerado instrumento de democratização do conhecimento se o meio para acessá-lo não é democratizado? Sem desconsiderar a importância desse portal, há que se refletir sobre o acesso à educação como direito de todos e sobre a desigualdade que impossibilita tal direito.

<sup>49</sup> **Competência de área 1** – “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”. **H3** – “Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas” (BRASIL, 2013c, p. 18).

Como um texto pode avaliar a reflexão sobre o portal, como vimos no Relatório Pedagógico ao expor a questão, se um número expressivo de pessoas não tem acesso à tecnologia? O *Portal Domínio Público* é importante, porque, de fato, possibilita o compartilhamento de muitas obras, contudo (reiterando) não é isso que garante a democratização do conhecimento. O próprio conteúdo da questão já descarta as pessoas que não têm acesso à tecnologia da informação; talvez seja por isso que é considerada de desempenho médio, já que, do ponto de vista da compreensão textual, as informações estão explícitas, todavia, se o leitor não souber o que significa “Domínio Público”, a questão não lhe fará sentido. O candidato também pode inferir o que significa caso conheça cada palavra separadamente, todavia, mais uma vez, trata-se de informação com base na palavra e não de conhecimento sobre o fenômeno na relação com os fatores que nele estão envolvidos.

O **enunciado** – “considerando a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, o ambiente virtual descrito no texto exemplifica [...]” (BRASIL, 2009, p. 8) – informa sobre o uso do ambiente virtual, afirmando-o, sem fazer referência ao conhecimento do leitor sobre esse ambiente. Conduz o leitor à escolha de uma alternativa que aponta a tecnologia como algo positivo, sem possibilitar a reflexão acerca da sua ambiguidade.

Segundo o conteúdo das **alternativas**, o portal tem o poder de levar o leitor a compreender a democratização da informação. A resposta correta, além de afirmar que o acesso equivale à democratização da informação por meio da disponibilização de conteúdos cultural e científico à sociedade, ratifica o conteúdo do texto que põe, em primeiro plano, o uso do portal e a sua função social, ou seja, o seu compromisso social que é democratizar o conhecimento. Da mesma forma, outras três alternativas, mesmo que incorretas, apresentam a tecnologia como ampliação e como possibilidade de interação, de acesso a diversas produções culturais e de facilidade de acesso dos acadêmicos e dos educadores à cultura disponibilizada na internet. Assim, não há abertura para reflexão acerca do conteúdo das alternativas; elas estão fechadas e direcionadas ao pensamento positivo a respeito do uso da tecnologia para a democratização do conhecimento. De certa forma, tal como as alternativas de outras questões, presta-se mais a informar o leitor do que a avaliar, de modo a retroalimentar o sistema escolar.

É interessante destacar que essa questão foi aplicada na prova do Enem de 2009, no entanto, depois de quatro anos, já em 2013, o Fundo Internacional de Emergência

para a Infância das Nações Unidas (Unicef) apresentou um estudo intitulado *O uso da internet por adolescentes*, em que demonstrava que 70% dos aproximadamente 15 milhões de adolescentes tinham acesso ao computador e à internet, mas um número importante estava fora desse público, aproximadamente 30% dos jovens, ou seja, aproximadamente 6 milhões de adolescentes não o tinham.

Para uma melhor reflexão sobre o conteúdo de questões que fizeram parte do Enem, vale trazer ao debate o convite que a Unicef fez:

Quantos são afinal os adolescentes excluídos da internet? Por esta pesquisa, seguindo os padrões internacionais os adolescentes excluídos da internet somam aproximadamente 30%. No entanto, é importante ressaltar que mesmo entre estes, 9% acessam a Internet com frequência abaixo de uma vez por semana. É preciso questionar se estes meninos e meninas possuem uma vivência satisfatória dessa ferramenta, ou seja, se de fato possuem seu direito de acesso garantido (UNICEF, 2013, p. 11).

E, ainda, no Brasil, em 2014, segundo notícias do jornal *Nações Unidas do Brasil*,

A desigualdade estrutural da América Latina e do Caribe impede de definir toda a população infantil e juvenil como nativa digital, mas as TICs permeiam o cotidiano das famílias latinas através da disponibilidade de computadores, conexões de Internet e telefones celulares nos lares, indica o Boletim Desafios CEPAL-UNICEF, que também aborda os direitos da infância na era digital. Segundo as estatísticas, as crianças da região acessam a Internet majoritariamente de casa (49%) e da escola (46%), sendo esta última a principal porta de acesso em certos países como o Brasil, Colômbia e Peru. Em outros, o uso de cibercafés continua apresentando dados relevantes (ONUBR, 2014, s.p.).

Em 11 de dezembro de 2017, o jornal *El País* estampou o título “Acesso à tecnologia: o novo indicador de desigualdade – Relatório da Unicef mostra como as enormes lacunas no acesso à internet na infância afetam a educação e entrada no mercado de trabalho”. O texto isto trazia:

O mundo digital com todas as suas vantagens – como a infinidade de informações ao alcance de um clique e a comunicação imediata – não chega a todos da mesma forma. O acesso à internet pode marcar a diferença entre a exclusão social e a igualdade de oportunidades. Se não forem adotadas soluções, aumentará a disparidade existente entre os países mais desenvolvidos e as nações em desenvolvimento. O alerta é feito pelo Unicef em seu relatório *Situação Mundial da Infância 2017: as crianças em um mundo digital* (EL PAÍS, 2017b).

Já segundo o Relatório *Economia da Informação 2017: digitalização, comércio e desenvolvimento*, o Brasil era, em 2017, o quarto país com maior número de pessoas conectadas, segundo pesquisa realizada pela *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD). Importante destacar que a pesquisa tem a intenção de verificar a propensão de os internautas realizarem compras *on-line*, ação que requer habilidades digitais; assim, fica claro o motivo da preocupação com a democratização da tecnologia e com o domínio do seu uso.

[...] A INTERNET COMO FACILITADOR DE COMÉRCIO MAIS INCLUSIVO. Vários estudos têm explorado questões relativas a países em desenvolvimento, ao comércio e à digitalização, evidenciando impactos mensuráveis da internet que são influenciados pelos contextos econômico e institucional [...] (UNCTAD, 2017, p. 43, tradução nossa)<sup>50</sup>.

Por esse relatório, o Brasil está entre as “Top 10”, ou seja, está entre as dez principais economias ao considerar o valor agregado dos serviços de TIC, em 2015. A tabela apresentada pela UNCTAD (2017, p. 23) comprova essa informação.

	Economy	Value added (\$ billion)	Share in top 10 (per cent)	Share in GDP (per cent)
1	United States	1 106	42	6.2
2	European Union	697	26	4.3
3	China	284	11	2.6
4	Japan	223	8	5.4
5	India	92	3	4.5
6	Canada	65	2	4.2
7	Brazil	54	2	3.0
8	Republic of Korea	48	2	3.5
9	Australia	32	1	2.4
10	Indonesia	30	1	3.5
<b>Total for top 10</b>		<b>2 657</b>	<b>100</b>	<b>4.5</b>

Source: UNCTAD, based on data from United Nations Statistics division and national statistics.  
 Note: Data refer to International Standard Industrial Classification of All Economic Activities (ISIC) Rev.4 section J, Information and Communication Services. Data are in current prices and converted to United States dollars using annual average exchange rates from mostly national sources.

Fonte: UNCTAD (2017, p. 23).

O Brasil ocupa o sétimo lugar com o valor de \$54 bilhões em relação às dez economias com as maiores TIC, com produção de serviços de informações e com serviços de comunicação.

<sup>50</sup> THE INTERNET AS A FACILITATOR OF MORE INCLUSIVE TRADE. Various studies have explored issues relating to developing countries, trade and digitalization, which show measurable impacts of the Internet that are influenced by the economic and institutional contexto [...]UNCTAD. **Information Economy Report 2017: digitalization, trade and development**. 2017. Disponível em: [https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ier2017\\_en.pdf](https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ier2017_en.pdf). Acesso em: 13 out. 2018.

Tal cenário apresentado desconsidera o contexto exposto anteriormente por meio de informação da Unicef (2013) e da ONUBR (2014) em relação às oportunidades de acesso da população; contradiz, ainda, uma pesquisa da Unicef de 2018 que revela que seis em cada dez crianças vivem em pobreza extrema no Brasil, ou seja, 60% das crianças e dos adolescentes são pobres. Isso não diz respeito somente à renda, mas ao acesso ao conhecimento, à internet e à educação, ou seja, é uma “pobreza multidimensional” (UNICEF, 2018). No Relatório de agosto de 2018, o conceito de privação pode ser compreendido mediante a seguinte explicação:

Tomando como exemplo a educação: se alguém está na escola, na idade correta, aprendendo não tem privação. Se está na escola, mas não está alfabetizado ou está em atraso escolar, vive em uma situação de privação intermediária, que precisa ser analisada e revertida. Já se está fora da escola, o nível de privação é mais intenso, sendo chamado de ‘privação extrema’ [...]. [...] 20,3% das crianças e dos adolescentes de 4 a 17 anos têm o direito à educação violado. 13,8% estão na escola, mas são analfabetos ou estão em atraso escolar, estando em privação intermediária e 6,5% estão fora da escola, em privação extrema (UNICEF, 2018, p. 10).

Essa exclusão digital foi tema de uma questão que reconhece que nem todos têm acesso às novas tecnologias, contudo, ao se referir à tecnologia, o aspecto retratado é o seu uso. Vejamos a questão 113 do Enem de 2009.

**Figura 30 - Questão n.º 113 do Enem de 2009**

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) vieram aprimorar ou substituir meios tradicionais de comunicação e armazenamento de informações, tais como o rádio e a TV analógicos, os livros, os telégrafos, o fax etc. As novas bases tecnológicas são mais poderosas e versáteis, introduziram fortemente a possibilidade de comunicação interativa e estão presentes em todos os meios produtivos da atualidade. As novas TIC vieram acompanhadas da chamada *Digital Divide*, *Digital Gap* ou *Digital Exclusion*, traduzidas para o português como *Divisão Digital* ou *Exclusão Digital*, sendo, às vezes, também usados os termos *Brecha Digital* ou *Abismo Digital*. Nesse contexto, a expressão *Divisão Digital* refere-se a

A - uma classificação que caracteriza cada uma das áreas nas quais as novas TIC podem ser aplicadas, relacionando os padrões de utilização e exemplificando o uso dessas TIC no mundo moderno.

B - uma relação das áreas ou subáreas de conhecimento que ainda não foram contempladas com o uso das novas tecnologias digitais, o que caracteriza uma brecha tecnológica que precisa ser minimizada.

C - uma enorme diferença de desempenho entre os empreendimentos que utilizam as tecnologias digitais e aqueles que permaneceram usando métodos e técnicas analógicas.

D - um aprofundamento das diferenças sociais já existentes, uma vez que se torna difícil a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais pelas populações menos favorecidas nos novos meios produtivos.

E - uma proposta de educação para o uso de novas pedagogias com a finalidade de acompanhar a evolução das mídias e orientar a produção de material pedagógico com apoio de computadores e outras técnicas digitais.

Fonte: Brasil (2009, p. 10).

O **texto** retrata, em primeiro momento, o impacto positivo dos avanços tecnológicos nos meios de comunicação e, sutilmente, aponta ao leitor a exclusão digital, ou seja, que o avanço não abarca a todos. Dizemos sutilmente, pois, no texto, não há a contraposição em relação à primeira parte dele; há somente a informação de que a tecnologia da informação veio acompanhada da exclusão digital, utilizando-se expressões em língua inglesa – por exemplo, “*Digital Divide*”, “*Digital Gap*” e “*Digital Exclusion*” –, fazendo menção que, às vezes, são utilizados os termos “brecha digital” e “exclusão digital”. É certo que se trata de uma questão da área de tecnologia e, por isso, há que se pensar que está avaliando o conhecimento do aluno nessa área. No entanto, enquanto algumas questões dispensam o conteúdo, esta questão requer a ligação com aspectos sociais e econômicos, o que a torna difícil, se considerarmos a necessidade de extrapolar o texto e de inferir o significado de exclusão digital. O que é um ponto positivo, se considerarmos a relação entre avaliação e ensino, mas pode ser um fator de exclusão se o leitor não tiver o contato com as tecnologias e com as suas expressões, bem como se não o tiver em situações de ensino.

A **situação-problema** é a identificação dos termos, excluindo aqueles que não têm acesso à linguagem da comunicação e que, conseqüentemente, podem não reconhecer o impacto social das diferentes tecnologias, como requer a **competência de área 9**<sup>51</sup>. A resposta considerada correta indica a relação entre exclusão digital e desigualdade social, porém, se considerarmos a própria exclusão social, dados de avaliações em larga escala do ensino fundamental apontam para a relação entre os dois fenômenos, isto é, para uma grande parcela do público-alvo do Enem, esta relação significa a exclusão do acesso ao nível superior de educação.

O **enunciado** está no próprio texto, cujo complemento está na alternativa correta. Várias expressões que fazem parte da linguagem virtual são utilizadas para explicar que os avanços tecnológicos nem sempre significam a democratização das tecnologias da informação.

As **alternativas** são construídas no sentido de definir “Divisão Digital”, embora a alternativa correta, como já dissemos, faça referência a aspectos que extrapolam o fato. É necessário, então, pensar no que Marcuse (1973, p. 15) nos traz: é preciso “abstrair-se da organização e utilização práticas dos recursos da sociedade, bem como dos resultados dessa organização e utilização [...]”. As alternativas solicitam a atenção do leitor avaliado em relação à expressão “Divisão Digital” no seu sentido literal, ou seja, liga a palavra “divisão” a uma classificação de áreas da tecnologia, como expõe a primeira alternativa (A), ou ainda a uma subárea do conhecimento digital, como apresenta a alternativa B; já a alternativa C traz que a expressão significa as diferenças de desempenho entre técnicas digitais e analógicas, ou seja, a expressão teria o mesmo significado, o de dividir, de demarcar. A última alternativa (E) não remete ao conceito da expressão; não há relação com o enunciado. Por fim, a alternativa correta (D) trata a expressão como um “aprofundamento das diferenças sociais [...]” (BRASIL, 2009, p. 10), portanto apresenta o conceito de divisão ligado ao de exclusão, o que possibilita o pensamento reflexivo, contudo não se afasta da condição da sociedade posta, ou seja, “a própria distinção tem de ser validada [...]”, pois a próprio conceito de divisão atende à integração da sociedade industrial. De forma geral, em três das cinco alternativas, pudemos ver que os termos se tornam descritivos, ilusórios ou operacionais. Por fim, a

---

<sup>51</sup> **Competência de área 9** – “Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar”. **H28** – “Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação” (BRASIL, 2013c, p.20).

expressão em português – Divisão Digital – afasta a possibilidade de se pensar em exclusão, quando a expressão em inglês – *Digital Exclusion* – permite a maior aproximação ao que, de fato, ela representa.

Figura 31 - Questão n.º 97 do Enem de 2011

**AMIZADE PÓS-MODERNA**  
A internet e as redes sociais se baseiam em dois tipos de relação:

**AMIZADE SIMÉTRICA**  
É recíproca: se eu quiser ter você como amigo e acessar o seu perfil, você precisa autorizar o pedido e se tornar meu amigo também.

**AMIZADE ASSIMÉTRICA**  
Não é recíproca: eu posso adicionar ou seguir você sem precisar pedir permissão (e posso inclusive fazer isso sem que você saiba).

**PRÓ: Privacidade. Você decide quem terá acesso às suas informações.**

**CONTRA: Reduz a possibilidade de conhecer gente nova.**

**EXEMPLOS**  
Facebook, Orkut, Flickr, LinkedIn, MSN, Last.fm

**PRÓ: Torna muito mais fácil a formação de laços e comunidades.**

**CONTRA: Mais difícil de virar amizade íntima, pois a interação é pública.**

**EXEMPLOS**  
Twitter, Buzz, Tumblr, Blip.fm

COSTA, C. *Superinteressante*. Fev. 2011 (adaptado).

Os amigos são um dos principais indicadores de bem-estar na vida social das pessoas. Da mesma forma que em outras áreas, a internet também inovou as maneiras de vivenciar a amizade. Da leitura do infográfico, depreendem-se dois tipos de amizade virtual, a simétrica e a assimétrica, ambas com seus prós e contras. Enquanto a primeira se baseia na relação de reciprocidade, a segunda

**A** reduz o número de amigos virtuais, ao limitar o acesso à rede.  
**B** parte do anonimato obrigatório para se difundir.  
**C** reforça a configuração de laços mais profundos de amizade.  
**D** facilita a interação entre pessoas em virtude de interesses comuns.  
**E** tem a responsabilidade de promover a proximidade física.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 6

Fonte: Brasil (2011, p. 6).

O **texto** do gênero infográfico tem como característica a ênfase em elementos gráfico-visuais, ou seja, há elementos como fotografias, desenhos, diagramas, entre outros, juntamente com textos. Apesar disso, ao ser colocado no exame, o texto da revista *Superinteressante* é utilizado para a seguinte **situação-problema**: o uso da tecnologia para a comunicação e a relação entre as pessoas, sendo que prós e contras são fatores determinantes para a escolha (ou não) da amizade. A amizade, relação destacada, é inserida em um contexto tecnológico e sem humanidade; é dividida em “amizade simétrica” e em “amizade assimétrica”, as quais podem ser firmadas via *sites* ou via outras formas virtuais. De modo geral, apresentam-se formas estereotipadas de se dividir o ser humano.

É notório que há conceitos matemáticos em uma questão sobre o uso da tecnologia, o que ampliaria a possibilidade de se pensar para além do que apresenta o texto, como a simetria que indica harmonia na representação de duas figuras idênticas que se correspondem ponto a ponto e a assimetria que diz respeito às diferenças proporcionais nas figuras, o que exigiria do leitor o conhecimento de outras áreas. Isso, porém, não acontece. Por esse infográfico, o leitor é direcionado a relacionar esses termos ao conceito de reciprocidade ou não reciprocidade nas relações humanas.

O tema da questão leva o leitor a centrar-se no uso da tecnologia para escolher as suas amizades e a forma como se relaciona, o que já é algo do cotidiano de muitos; aquele que não aderiu a essa forma vê-se excluído da própria “convivência”, a qual se tornou virtual. Para Costa (2002, p. 22), em *Estética da violência, a mass media* estabelece “[...] modelos de personalidade, a estereotipia de natureza etnocêntrica e discriminatória contra minorias sociais e a criação de expressões e juízos que substituem rapidamente o pensamento autônomo e firmado na experiência”.

Essa forma de classificar a amizade promove o que Türcke (2010, p. 76-77) chama de “déficit de tato”. O autor explica que “[...] a perda em palpabilidade será tão mais opressivamente vivenciada quanto mais difusa, quanto mais aquilo que se perde não forem objetos determinados, mas a própria objetivação”. Por meio das condições audiovisuais para a identificação de “amizades pós-modernas”, o leitor é levado a classificar as amizades, a usar a tecnologia para esse fim, quando a (i)racionalidade desse processo poderia ser o centro da reflexão. Seria interessante pensarmos que a mesma ferramenta que possibilita a aproximação é a que possibilita o distanciamento; a mesma ferramenta que possibilita tudo saber da vida dos “amigos” é a que faz que ninguém saiba nada dos amigos, daquilo que realmente causa sofrimento e angústia, já que as divulgações são, geralmente, aparências valorizadas pela sociedade do espetáculo.

Mediante o texto, temos o **enunciado** com os seguintes dizeres:

Os amigos são um dos principais indicadores de bem-estar na vida social das pessoas. Da mesma forma que em outras áreas, a internet também inovou as maneiras de vivenciar a amizade. Da leitura do infográfico, depreendem-se dois tipos de amizade virtual, a simétrica e a assimétrica, ambas com seus prós e contras. Enquanto a primeira se baseia na relação de reciprocidade, a segunda [...] (BRASIL, 2011, p. 6).

O enunciado avalia se o leitor sabe o significado de uma amizade assimétrica na internet, ou seja, o candidato não precisa ler o infográfico todo nem mesmo buscar o conhecimento matemático, pois a questão o direciona pontualmente ao termo assimétrico e ao seu significado na tecnologia, nas redes sociais. Nesse sentido, o leitor necessita conhecer o significado de assimétrico, de reciprocidade, de simétrico e de comunidade; esses conceitos são importantes, mas estão retidos em um universo tecnológico e de controle, porque se tornam conceitos ligados a um estilo de vida, a um “padrão de pensamento e comportamento unidimensionais”; tornam-se, portanto, operacionais (MARCUSE, 1973, p. 32).

As **alternativas** do item ratificam os pontos positivos do uso da internet para a relação entre pessoas; a destacada como correta é aquela que traz que as pessoas têm interesses comuns ao conceito de comunidade. Os prós e os contras são apontados como fatos, não como aspectos a serem refletidos. Isso evidencia que todas as alternativas centram-se em uma amizade funcional e que não permitem uma reflexão crítica sobre o que se tornaram as relações humanas.

De acordo com a alternativa correta (D), o termo assimetria está ligado à “facilidade de interação entre as pessoas em virtude de interesses comuns”, afastando-o da sua significação primeira, ou seja, a falta de igualdade e de semelhança, o que, por sua vez, ainda o distancia do conteúdo apresentado no infográfico acerca da amizade assimétrica ligada a não reciprocidade que significa que um amigo pode seguir o outro sem o seu consentimento. Isso quer dizer que, primeiro, a assimetria, mediante a alternativa apresentada, liga-se à facilidade de interação – o que é contraditório – e, ao mesmo tempo, afasta-se do conteúdo do infográfico que representa uma amizade que existe sem que uma das partes saiba.

Colocamos a questão para discutir a tecnologia, contudo ela também retrata a sobreposição dos gêneros textuais em relação ao conhecimento que veicula. Mais uma vez, temos marcada a forma estereotipada de se conceber o ser humano. Para Crochík (2006, p. 133), ao citar Adorno *et al.* (1950, p. 623),

[...] quanto mais estereotipada se torna a vida, tanto mais seguro se sente o estereotipado, tanto mais vê confirmado pela realidade o seu modo de pensar: As comunicações de massa modernas, modeladas à imagem da produção industrial, difundem todo um sistema de estereótipos que, se bem em essência seguem sendo ‘incompreensíveis’ pelo indivíduo, lhe permitem aparecer em

qualquer momento como pessoa bem informada que ‘está a par de tudo’.

A cultura cria estereótipos para que os indivíduos se enquadrem nessa forma. Isso nos remete ao aforismo *Mãos de tesoura* em que Adorno (2008a, p. 37) retrata as relações humanas que, outrora, possibilitavam uns tirarem os chapéus aos outros; agora, em vez de cartas, as pessoas se comunicam por “*Office communications*”, sem cabeçalho e sem remetente. Se atualizarmos a crítica de Adorno, podemos dizer que, na era da *internet*, do *WhatsApp*, dos e-mails, do *Twitter*, do *Facebook* e de outras redes sociais, dos jornais on-line abertos a comentários de leitores, dentre outros, vivemos um monólogo, embora todos falem com fotos. Não se trata de saudosismo; trata-se da possibilidade de, ao elaborá-lo, realizarmos experiências não somente em busca de cortejos e de delicadezas, o que não os exclui, mas de buscar não permitir que a barbárie se repita, já que as condições objetivas não foram eliminadas. A delicadeza abre espaço para os fins práticos, como explica Adorno (2008a, p. 37).

Ao invés disso vale agora para a ligação mais curta entre duas pessoas a reta, como se elas fossem pontos. Assim como hoje se moldam paredes numa peça, o cimento entre os homens é substituído pela pressão que os mantém juntos. O que for diferente nem mesmo é compreendido e é visto como confiança infantil ou aproximação abusiva. Na figura do par de sentenças sobre a saúde e bem estar da esposa que antecede o almoço de negócios é a própria contradição à ordem dos fins que é capturada por aquela mesma e nela incorporada. O tabu contra a fala especializada e a incapacidade de falar mutuamente são na verdade o mesmo. Como tudo é negócio, esta palavra é proibida como a da corda na casa do enforcado. Por detrás da demolição pseudo-democrática das fórmulas, da cerimônia antiquada, da conversa jogada fora suspeita com alguma razão de ser mera tagarelice, por detrás do suposto esclarecimento e da transparência das relações humanas, que nada mais tolera de indefinido, encontra-se a crueza pura e simples. A palavra direta que sem delongas, sem hesitação, sem reflexão diz ao outro a coisa na cara tem desde logo a forma do comando, que sob o fascismo passa de mudos a silenciosos. A objetividade das pessoas entre si, que abole o ornamento ideológico na sua relação, tornou-se ela própria ideologia para tratar as pessoas como coisas.

Pode-se dizer que a tecnologia na sociedade unidimensional está voltada à eficiência. A energia vital é não desperdiçar energia, até mesmo com amizades; dessa forma, é válido escolher via catálogo virtual. Para Marcuse (1973, p. 144), “[...] a racionalidade e a manipulação técnico-científicas estão fundidas em novas formas de

contrôle social”. Nesse cenário, as amizades podem ser escolhidas como um produto qualquer.

Embora estejamos discutindo uma avaliação, por meio dela, é possível perceber como os temas são abordados e que o modo como são avaliados estão mais para informar do que para avaliar, como já dissemos outrora.

Diante desse controle, é preciso ressaltar que a tecnologia trouxe avanços em muitas áreas, mas ela é, como afirma Marcuse (1973, p. 150), “[...] indiferente aos fins políticos – pode revolucionar ou retardar uma sociedade. Um computador eletrônico pode servir ao mesmo tempo a uma administração capitalista ou socialista [...]”. Acrescentamos ainda que, em vez da “[...] instrumentalização das coisas [...]”, há a “[...] instrumentalização dos homens [...]”; em vez de “[...] *Logos* da técnica [...]”, transformou-se em “[...] *Logos* da servidão contínua [...]” (MARCUSE, 1973, p. 154).

Essa mesma forma de controle também pode ser identificada nas disciplinas de matemática, de biologia, de física, de química, de educação física, de língua portuguesa, como discutimos a seguir. Para tanto, a maioria das questões analisadas faz parte da prova de 1998, pois o exame ainda não estava dividido por áreas.

### 5.3.5 - Conteúdos específicos: especificidade da alienação

**Figura 32 - Questões n.º 20 e n.º 21 do Enem de 1998**

Em um concurso de televisão, apresentam-se ao participante 3 fichas voltadas para baixo, estando representada em cada uma delas as letras T, V e E. As fichas encontram-se alinhadas em uma ordem qualquer. O participante deve ordenar as fichas ao seu gosto, mantendo as letras voltadas para baixo, tentando obter a sigla TVE. Ao desvirá-las, para cada letra que esteja na posição correta ganhará um prêmio de R\$ 200,00.

**20** A probabilidade de o **participante** não ganhar qualquer prêmio é igual a:

- (A) 0
- (B) 1/3
- (C) 1/4
- (D) 1/2
- (E) 1/6

**21** A probabilidade de o **concorrente** ganhar exatamente o valor de R\$400,00 é igual a:

- (A) 0
- (B) 1/3
- (C) 1/2
- (D) 2/3
- (E) 1/6

**Fonte:** Brasil (1998a, p. 9)

As questões 20 e 21 partem de um **texto** imediatamente identificado pelo leitor, já que faz parte do seu cotidiano; neste caso, há uma aproximação às condições reais de convívio social. Um texto que é pretexto para utilizar a matemática, colocando o leitor na condição de participante e de concorrente de um concurso de televisão. O texto é

utilizado para avaliar as **competências 2 e 3 e habilidade 15**<sup>52</sup>, segundo as quais o leitor deve ser capaz de utilizar instrumentos adequados. As questões são consideradas de nível **alto**, com acerto de 39% na primeira questão e de 17% na segunda. O conteúdo retrata o ganhar, o competir em eventos relevantes, o fazer de conta de estar em um concurso de televisão. São formas de contextualização para facilitar a identificação do indivíduo com a sua existência. Para Marcuse (1973, p. 31),

[...] se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas – não a lei da Física, mas a lei da sociedade [...]. Acabo de sugerir que o conceito de alienação parece tornar-se questionável quando os indivíduos se identificam com a existência que lhes é imposta e têm nela seu próprio desenvolvimento e satisfação. Essa identificação não é uma ilusão, mas uma realidade. Contudo, a realidade constitui uma etapa mais progressiva de alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva. O sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada.

Destacamos o trecho “[...] a realidade constitui uma etapa mais progressiva de alienação” (MARCUSE, 1973, p. 31), já que, na realidade, no imediato, o indivíduo se identifica e se acostuma; seria, porém, por essa mesma realidade que ele teria a possibilidade de se afastar para refletir por meio da não identificação.

Ao simular um concurso de televisão, a avaliação coloca o leitor na condição de participante de um concurso. Os dois **enunciados** referem-se à probabilidade, ou seja, avaliam um conteúdo matemático. Para tal, criam uma situação em que o leitor “deve” apostar, singularizando o conteúdo e o formatando em um padrão de competitividade. Temos ciência de que o conceito de probabilidade está presente e de que representa um conteúdo significativo na matemática, bem como de que os jogos de azar são exemplos dados para o estudo de tal conteúdo, já que essa teoria teve início com jogos de cartas, de dados e de roletas; no entanto, ele corresponde também, por outro lado, ao individualismo e reproduz o que a mídia veicula nos programas de show. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 136),

[...] A ideologia se esconde no cálculo de probabilidade. A felicidade não deve chegar para todos, mas para quem tira a sorte, ou melhor, para quem é designado por uma potência superior – na maioria das vezes a própria indústria do prazer, que é incessantemente apresentada

---

<sup>52</sup> **Competência 2** – “Compreender fenômenos”; **competência 3** – “Enfrentar situações-problemas”. **H15** - “Utilizar instrumentos adequados para a descrição de fenômenos naturais, demonstrando compreensão dos aspectos aleatórios dos mesmos: no cálculo de probabilidades de eventos relevantes em situações concretas” (BRASIL, 2013c, p.18).

como estando em busca dessa pessoa [...]. [...] Só uma pode tirar a sorte grande, só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio e que, no entanto, jamais é [...].

As questões trazem **alternativas** com números exatos que devem ser encontrados para as respostas, possibilidades únicas de pensamento que oferecem resultados diferentes, ou seja, resultados explicados ao acaso, como se espera de um conteúdo de probabilidade, mas sem a reflexão sobre o conteúdo retratado no texto. Que conhecimento esse texto exige do leitor? Por mais que exista o conteúdo probabilidade na matemática e que compreendamos que esteja ligado a jogos de azar, ao leitor não é permitido pensar além do próprio resultado; ele não reflete acerca da condição do ser humano quando exposto a situações como essa, as quais, inclusive, materializam-se no exame, já que o tempo de resolução de cada questão não ultrapassa três minutos. Isso quer dizer que o próprio leitor já está enredado em um “jogo de azar”, melhor dizendo, está “tentando a sorte”, se considerarmos a pressão psicológica envolvida e a necessidade de acertar a questão para pontuar.

Para o conteúdo de história, a questão a seguir retrata a década de 1990, um contexto recente de globalização, de abertura dos mercados aos produtos oriundos de diversos países. Questão considerada de baixo desempenho, elaborada com base na **competência 2** e na **habilidade H20**<sup>53</sup>, na qual o leitor precisa comparar diferentes processos de formação socioeconômica, devendo identificar o contexto histórico e estabelecer sequência temporal.

---

<sup>53</sup>**Competência 2** – “Compreender fenômenos”. **H20** – “Comparar diferentes processos de formação socioeconômica: identificando-os em seu contexto histórico” (BRASIL, 2013c, p. 18).

**Figura 33 - Questões n.º 55 e n.º 56 do Enem de 1998**

**Em uma disputa por terras, em Mato Grosso do Sul, dois depoimentos são colhidos: o do proprietário de uma fazenda e o de um integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terras:**

**Depoimento 1**

*"A minha propriedade foi conseguida com muito sacrifício pelos meus antepassados. Não admito invasão. Essa gente não sabe de nada. Estão sendo manipulados pelos comunistas. Minha resposta será à bala. Esse povo tem que saber que a Constituição do Brasil garante a propriedade privada. Além disso, se esse governo quiser as minhas terras para a Reforma Agrária terá que pagar, em dinheiro, o valor que eu quero."* proprietário de uma fazenda no Mato Grosso do Sul.

**Depoimento 2**

*"Sempre lutei muito. Minha família veio para a cidade porque fui despedido quando as máquinas chegaram lá na Usina. Seu moço, acontece que eu sou um homem da terra. Olho pro céu, sei quando é tempo de plantar e de colher. Na cidade não fico mais. Eu quero um pedaço de terra, custe o que custar. Hoje eu sei que não estou sozinho. Aprendi que a terra tem um valor social. Ela é feita para produzir alimento. O que o homem come vem da terra. O que é duro é ver que aqueles que possuem muita terra e não dependem dela para sobreviver, pouco se preocupam em produzir nela."*— integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de Corumbá – MS.

**55** A partir da leitura do depoimento 1, os argumentos utilizados para defender a posição do proprietário de terras são:

- I. A Constituição do país garante o direito à propriedade privada, portanto, invadir terras é crime.
- II. O MST é um movimento político controlado por partidos políticos.
- III. As terras são o fruto do árduo trabalho das famílias que as possuem.
- IV. Este é um problema político e depende unicamente da decisão da justiça.

Estão corretas as proposições:

- (A) I, apenas.
- (B) I e IV, apenas.
- (C) II e IV, apenas.
- (D) I, II e III, apenas.
- (E) I, III e IV, apenas.

**56** A partir da leitura do depoimento 2, quais os argumentos utilizados para defender a posição de um trabalhador rural sem terra?

- I. A distribuição mais justa da terra no país está sendo resolvida, apesar de que muitos ainda não têm acesso a ela.
- II. A terra é para quem trabalha nela e não para quem a acumula como bem material.
- III. É necessário que se suprima o valor social da terra.
- IV. A mecanização do campo acarreta a dispensa de mão-de-obra rural.

Estão corretas as proposições:

- (A) I, apenas.
- (B) II, apenas.
- (C) II e IV, apenas.
- (D) I, II e III, apenas.
- (E) III, I, IV, apenas.

**Fonte:** Brasil (1998a, p. 19-20).

A questão apresenta um **texto** com um conteúdo sobre disputas de terras, tema político e atual para a década de 1990. São itens considerados de desempenho alto, com 31% e 25% de acertos nas questões 55 e 56 respectivamente. O texto é dividido em dois argumentos: o primeiro refere-se ao proprietário de uma fazenda; o segundo, a um integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) de Mato Grosso do Sul. O tema, embora envolva aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, é reduzido a dois pontos de vista, retirando-se, assim, a história, o movimento e a discussão a respeito da propriedade privada. As **competências** que envolvem o texto

são a **3** e a **5** e **habilidade 19**<sup>54</sup>, que avalia a capacidade de o leitor confrontar interpretações diversas. De certa forma, a própria competência não é avaliada, já que as ideias devem ser identificadas sem serem confrontadas ou relacionadas entre si; cada uma é avaliada em si mesma. A relação intertextual é outro aspecto que não se faz presente, já que cada texto é considerado individualmente para ser interpretado.

O texto traz um **enunciado** geral que introduz os depoimentos e dois enunciados específicos, cada um solicitando a indicação dos argumentos utilizados pelos seus defensores – o proprietário da fazenda e o integrante do MST. As duas questões são consideradas de **nível alto**; pedem ao leitor a identificação e o levantamento dos argumentos de cada depoimento, ou seja, os depoimentos são analisados separadamente; não há a reflexão do todo; cada uma das partes possui seus próprios argumentos, sem colocá-los em uma relação. O enunciado geral já anuncia uma “disputa” entre um proprietário e um sem terra, sem mencionar direitos. Os outros dois itens deixam em evidência o “defender”. Os argumentos são apresentados de forma que um, o depoimento do fazendeiro, tenha uma linguagem culta e política, já que apresenta o conhecimento acerca da Constituição, da propriedade privada, da Reforma Agrária, do governo e o outro, a fala do trabalhador, seja apresentado por meio de uma linguagem informal e cotidiana, como se os argumentos pertencessem a alguém que não leva em consideração o direito à propriedade daquele que a possui de forma legítima. Embora se trate de uma questão polêmica, que envolve juízo de valor, a avaliação requer a simples identificação de argumentos.

As **alternativas** oferecidas ao leitor são sistematizadas para a escolha de argumentos verdadeiros e falsos. Ressaltamos que esses argumentos incutem ao leitor ideologias, como evidencia a questão 55: “I. A Constituição do país garante o direito à propriedade privada, portanto, invadir terras é crime”; “II. O MST é um movimento político controlado por partidos políticos”; “III. As terras são o fruto do árduo trabalho das famílias que as possuem” (BRASIL, 1998a, p.19-20). Essas são as três alternativas consideradas corretas; a opção D, portanto, indica três certezas para quem a lê: 1.<sup>a</sup>) a certeza de que a invasão é crime; 2.<sup>a</sup>) de que há controle de partidos políticos por trás do MST; 3.<sup>a</sup>) de que as famílias que possuem as terras trabalharam muito para conseguilas. Dessa forma, anula-se a primeira parte da alternativa I, a qual menciona que “A

---

<sup>54</sup> **Competência 3** – “Enfrentar situações-problema”. **Competência 5** – “Elaborar propostas”. **H19** – “Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica: coordenando os diferentes pontos de vista em jogo; identificando os pressupostos de cada interpretação” (BRASIL, 2013, p.18).

Constituição do país garante o direito à propriedade privada”; essa menção desaparece em meio às outras em que a defesa do proprietário de terras sobressai, a qual, inclusive, é pautada e fundamentada em uma percepção política.

O item 56 segue o mesmo estilo, porém há uma diferença gritante: ao apresentar a defesa do MST, apenas uma das quatro alternativas apresentadas é correta; já no item 55, cujas afirmativas dizem respeito ao posicionamento do proprietário, três de quatro estão corretas.

O item 56 também apresenta posicionamentos ideológicos, mas a alternativa considerada correta é a que possui o seguinte argumento defendido pelo trabalhador sem terra: o de que a propriedade é para quem trabalha nela e não para quem a tem como bem material, ou seja, contradiz até mesmo a luta desse trabalhador, a luta pelo direito à terra. Apesar de esta resposta ser considerada a correta, percebemos que o item IV “A mecanização do campo acarreta a dispensa de mão-de-obra rural” apresenta elementos que podem ser utilizados como argumentos, todavia a informação que consta no início do segundo depoimento – “Minha família veio para a cidade porque fui despedido quando as máquinas chegaram lá na Usina” – tira a sua força. Isso significa que se destaca a substituição do homem pelas máquinas na indústria, não abrindo brecha para que o candidato pense que essa mesma substituição ocorre no campo.

Essa forma corrobora a ideia de Marcuse (1973, p. 13) a respeito de uma “sociedade sem oposição”: nós não somos educados para uma defesa que deforma, mas para uma “[...] produção pacífica dos meios de destruição [...]”.

Essas alternativas inviabilizam a experiência formativa do leitor; elas estão voltadas para a competência 3, segundo a qual o leitor precisa saber selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados a fim de enfrentar situações-problema com vistas à tomada de decisões, assim como pontua o Relatório Final (BRASIL, 1998b, p. 10). Além disso, a questão destaca a competência 5, que afirma que o candidato deve recorrer aos conhecimentos escolares para elaborar propostas para a intervenção solidária na realidade, contudo, como pudemos observar, não possibilita a relação entre os argumentos. Isto posto, fica claro que o sujeito não precisa ter conhecimento histórico nem geográfico para responder às questões; basta-lhe assistir na mídia – e reconhecer na prova – as mesmas posições em relação aos trabalhadores sem terras e aos proprietários de terra que são enaltecidos, pois lutaram para conquistá-las.

Essas alternativas induzem o leitor a considerar os problemas em relação à propriedade privada como questão que se limita a quem possui a terra e a quem não a

possui. Mesmo que apresente informações a respeito de direitos e de grupos, sinalizam para a responsabilização de um e de outro com argumentos pessoais.

Já nas questões que trazem conteúdos específicos ligados à educação física, as interpretações que o leitor precisa fazer em relação aos temas saúde e corpo se configuram como informações ligadas à beleza e à alimentação saudável para manter-se eficiente. Vejamos a seguir.

### 5.3.6 - Educação física/saúde: “mal-estar na civilização”

Na prova de 1998, em relação ao tema saúde, foram avaliadas a **competência 1** (DL) e a **habilidade 11**; assim, o estudantes deveria

identificar uma unidade fundamental no fenômeno vital: padrões comuns aos processos metabólicos, nas estruturas intracelulares e nos códigos químicos de informação para a reprodução, que garantem a continuidade da vida, diante da diversidade de manifestações de vida e dos distintos níveis de complexidade [...] (BRASIL, 1998b, p. 13).

Por essa definição, entendemos que o conteúdo é cobrado, mas a habilidade o coloca em segundo plano, já é o objetivo é identificar. No entanto, ao relacionarmos à competência de área 3 e às suas habilidades, a partir de 2009, percebemos que, em 1998, por meio da habilidade 11, havia uma preocupação maior quanto ao conhecimento. Sendo assim, em 2009, a **competência de área 3** volta-se a estas ações:

compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade. **H9**- reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social; **H10** - reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas e **H11** - reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2013, p. 19).

Percebemos que se trata de uma competência voltada à interação social, à manifestação corporal e à subjetividade. Vejamos, na sequência, algumas questões.

**Figura 34– Questão n.º 9 do Enem de 1998**

**Matéria publicada em jornal diário discute o uso de anabolizantes (apelidados de “bombas”) por praticantes de musculação. Segundo o jornal, “os anabolizantes são hormônios que dão uma força extra aos músculos. Quem toma consegue ganhar massa muscular mais rápido que normalmente. Isso porque uma pessoa pode crescer até certo ponto, segundo sua herança genética e independentemente do quanto ela se exercite”. Um professor de musculação, diz: “Comecei a tomar bomba por conta própria. Ficava nervoso e tremia. Fiquei impotente durante uns seis meses. Mas como sou lutador de vale tudo, tenho que tomar”.**

**09** A respeito desta matéria, dois amigos fizeram os seguintes comentários:

- I. o maior perigo da auto-medicação é seu fator anabolizante, que leva à impotência sexual.
- II. o crescimento corporal depende tanto dos fatores hereditários quanto do tipo de alimentação da pessoa, se pratica ou não esportes, se dorme as 8 horas diárias.
- III. os anabolizantes devem ter mexido com o sistema circulatório do professor de musculação, pois ele até ficou impotente.
- IV. os anabolizantes são mais perigosos para os homens, pois as mulheres, além de não correrem o risco da impotência, são protegidas pelos hormônios femininos.

Tomando como referência as informações da matéria do jornal e o que se conhece da fisiologia humana, pode-se considerar que estão corretos os comentários:

- (A) I, II, III e IV.
- (B) I, II e IV, apenas.
- (C) III e IV, apenas.
- (D) II e III, apenas.
- (E) I, II e III, apenas.

Fonte: Brasil (1998a, p. 6)

Considerada de **médio desempenho** com 33% de acerto, o **texto** traz saberes cotidianos e possivelmente conhecidos pelos candidatos, considerando a faixa etária participante do exame, já que trata de musculação e do uso de anabolizantes. Ele, porém, não traz o conceito de anabolizantes, o qual também pode estar ligado a determinados alimentos naturais, como a banana. No texto, o conceito está relacionado somente ao uso de anabolizantes sintéticos.

Mesmo que trate de um conteúdo da educação física, não há necessidade de buscar o conhecimento em relação ao que é hormônio e a quais são as substâncias presentes no anabolizante. Por se tratar de um assunto logo identificado pelos jovens, requer uma leitura superficial e de vivência. O conteúdo segue uma lógica discursiva, operacional, prescritiva; não há a possibilidade de o leitor refletir sobre o conteúdo apresentado, cujo foco está no ensinamento dos perigos dos anabolizantes. O indivíduo não consegue associar tal fato ao uso de drogas, de remédios e de outros produtos para o rejuvenescimento, para a beleza, para o culto ao corpo, ações que estão inseridas nesse mesmo contexto. De forma geral, embora trate de um conteúdo significativo da fisiologia humana quanto aos hormônios, o que prevalece na leitura é o “lutador de vale tudo”, como se a função desempenhada justificasse o uso, mesmo que a saúde fosse prejudicada.

É um texto que intimida e, ao mesmo tempo, glorifica, como explica Marcuse (1973, p. 98):

[...] para além da esfera relativamente inofensiva da comercialização, as consequências são muito sérias, pois tal linguagem é a um só tempo ‘intimidação e glorificação’. As proposições assumem a forma de comandos sugestivos – são mais evocativas do que demonstrativas. A predicação se torna prescrição, a comunicação inteira tem um caráter hipnótico [...].

O **enunciado**, que poderia remeter ao conteúdo da fisiologia, acaba por avaliar o leitor pelos comentários que virão com as alternativas, ou seja, não há o conhecimento envolvido no enunciado, apenas a declaração de que há comentários em relação a uma matéria que também não supera a cotidianidade do uso de anabolizantes, não requer do candidato a avaliação de conceitos fundamentais, como o de anabolizantes e o de hormônios.

Em relação às **alternativas**, três retratam a impotência sexual, assim, questionamos o seguinte: o que, de fato, o leitor precisa saber a respeito de “fisiologia humana?” como traz o enunciado? O sujeito não precisou esforçar-se para refletir sobre o suposto conhecimento acerca da fisiologia, pois a conversa sobre anabolizantes é comum entre os jovens, ainda mais se pensarmos o culto à beleza.

Ao retomarmos o excerto de Marcuse (1973) apresentado anteriormente, verificamos, de fato, alternativas que são prescritivas por dizerem que a massa muscular depende da alimentação e de oito horas diárias de sono. Acrescentamos a esse pensamento do autor a ideia de alternativas ameaçadoras, pois falam de perigos como a automedicação e a impotência.

### Figura 35 - Questão n.º 103 do Enem de 2009

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta. A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

- A - apresenta uma postura regular.
- B - pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
- C - pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.
- D - pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
- E - pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Fonte: Brasil (2009, p. 6).

A questão avalia a **competência de área 3 e habilidade 10**<sup>55</sup>, sendo considerada de **nível fácil** de dificuldade. O **texto** traz uma **situação-problema** que evidencia a eficiência de um corpo que precisa estar apto; sendo assim, ao leitor basta compreender o comportamento saudável mediante a alimentação e as atividades físicas. Em se tratando do conteúdo, a primeira parte do texto insere o termo “saúde” com o seu significado mais atual, relacionando-o à habitação, à educação, à renda, ao trabalho, ao transporte, ao lazer, aos serviços médicos; no entanto, o que impera na leitura é a aptidão física para a eficiência das atividades cotidianas; não há reflexão acerca dos direitos citados como a habitação, a educação e, inclusive, o atendimento e os serviços de saúde prestados à população. O texto promove a compreensão de que a saúde é de responsabilidade do indivíduo, retirando, para isso, outras instâncias importantes.

A questão, cujo **enunciado** diz “a partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando [...]” (BRASIL, 2009, p. 6), chama a atenção do leitor para o contexto apresentado e direciona o foco à aptidão física – algo que, ressaltamos, é individual. Ela negligencia a informação que o texto traz a respeito de a saúde ser consequência do contexto de alimentação, de moradia, de serviços médicos, de educação, de renda, de trabalho, de entre outros. Também não exige que o candidato retome o texto, já que possui a forma de atividade para completar, no caso, com as alternativas que falam sobre a aptidão física. Está em um nível superficial e de leitura explícita.

As **alternativas** trazem respostas voltadas ao corpo e ao comportamento. Em uma abordagem simplista, as alternativas requerem que o leitor compreenda que se trata de cuidados físicos, de postura regular e de exercícios regulares. A resposta considerada correta – “pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia independentemente de sua idade” (BRASIL, 2009, p. 6) – não permite ao leitor a reflexão da complexidade e do significado do termo saúde. Não há necessidade também de o candidato retomar a leitura, pois é possível responder à questão somente mediante o enunciado. As alternativas repetem o que o texto veicula, assim, não é necessário que o leitor interprete, pois as informações estão explícitas – inclusive, a alternativa correta é idêntica a um trecho constante no texto.

---

<sup>55</sup> **Competência de área 3** – “Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade”. **H10** – “Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas” (BRASIL, 2013c, p. 19).

A próxima questão traz informação acerca da modelagem do corpo e dos exercícios físicos atuais. É importante frisar que é um texto retirado do Caderno do Professor, da área de educação física, o qual é promovido pela Secretaria de Educação de São Paulo.

**Figura 36 - Questão n.º 96 do Enem de 2011**

Na modernidade, o corpo foi descoberto, despido e modelado pelos exercícios físicos da moda. Novos espaços e práticas esportivas e de ginástica passaram a convocar as pessoas a modelarem seus corpos. Multiplicaram-se as academias de ginástica, as salas de musculação e o número de pessoas correndo pelas ruas.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do professor**. educação física. São Paulo, 2008.

Diante do exposto, é possível perceber que houve um aumento da procura por

A - exercícios físicos aquáticos (natação/hidroginástica), que são exercícios de baixo impacto, evitando o atrito (não prejudicando as articulações), e que previnem o envelhecimento precoce e melhoram a qualidade de vida.

B - mecanismos que permitem combinar alimentação e exercício físico, que permitem a aquisição e manutenção de níveis adequados de saúde, sem a preocupação com padrões de beleza instituídos socialmente.

C - programas saudáveis de emagrecimento, que evitam os prejuízos causados na regulação metabólica, função imunológica, integridade óssea e manutenção da capacidade funcional ao longo do envelhecimento.

D - exercícios de relaxamento, reeducação postural e alongamentos, que permitem um melhor funcionamento do organismo como um todo, bem como uma dieta alimentar e hábitos saudáveis com base em produtos naturais

E - dietas que preconizam a ingestão excessiva ou restrita de um ou mais macronutrientes (carboidratos, gorduras ou proteínas), bem como exercícios que permitem um aumento de massa muscular e/ou modelar o corpo.

**Fonte:** Brasil (2011, p. 6).

O **texto** avalia a **competência de área 3** e a **habilidade 10**<sup>56</sup> da mesma forma que a questão anterior: traz uma **situação-problema** que envolve um período, ou seja, a modernidade e a preocupação com o corpo, bem como a importância do exercício físico. É um texto que poderia avaliar um conhecimento que extrapolasse o texto e que trouxesse um conteúdo significativo, mas está ligado ao imediato, ao culto à beleza

<sup>56</sup>**Competência de área 3** – “Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade”. **H10** – “Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas” (BRASIL, 2013c, p. 19).

estética, enfatizando a frequência das pessoas nas academias com o intuito de modelarem os seus corpos.

O **enunciado** – “Diante do exposto, é possível perceber que houve um aumento da procura por” (BRASIL, 2011, p. 6) – solicita ao leitor uma resposta explícita que se encontra nas alternativas, ou seja, ele não permite uma reflexão que ultrapasse aquilo que está posto, ou seja, que é aparente.

As **alternativas** retratam o hábito de exercícios e de alimentação, bem como a modelagem do corpo, mas não levam o leitor a extrapolar o texto, a pensar algo importante: o motivo de as pessoas cultuarem a beleza estética. São alternativas que solicitam uma leitura superficial do texto, sendo que a resposta correta está explícita. Dessa forma, a questão como um todo está ligada ao que pedem a competência e a habilidade voltadas à necessidade de mudanças de hábitos para uma eficiente integração.

De forma geral, os conteúdos avaliados mostrados até aqui sugerem que a atividade física e os cuidados com a saúde reproduzem o cotidiano da indústria cultural; assim, não se permite que o leitor reflita sobre a precariedade da sociedade, muito menos sobre um conteúdo sólido da área da educação física. Em *A saúde para a morte*, Adorno (2008a, p. 54) discute os “desempenhos libidinais” os quais requerem do indivíduo as “[...] mais profundas mutilações [...]”. A preocupação com a beleza e com a eficiência do corpo está acima da doença e das suas origens. O homem deve expurgar tudo o que é feio, tudo o que lhe causa mal-estar e incômodo, tudo aquilo que cheira mal... tudo isso é eliminado, é excluído em um canto qualquer da sociedade: “[...] a miséria permanece/não podes erradicá-la/mas a tornas invisível”. O corpo se torna objeto de manipulação, ele se torna vendável; ao invés de expressar o conteúdo, ele se transforma.

Isto posto, destacamos que, no momento da avaliação, o aluno tem a oportunidade de demonstrar o conhecimento adquirido durante a vida escolar e para além dela; no entanto, considerando a forma como esses conhecimentos são cobrados, podemos perceber que o cidadão do qual se fala é aquele que é usuário da tecnologia, que sabe “ler” textos que circulam na internet, que sabe ler e usar gêneros textuais diversos, que sabe identificar o uso da língua em contextos diferentes, que sabe reconhecer a arte, a cultura e a diversidade, bem como a eficiência do corpo; não necessariamente, porém, é o sujeito que compreende o que é comunicado. De forma explícita, o predomínio é da forma. Quando se cobra o conteúdo, seja ele da

matemática, da biologia, da língua portuguesa, esse é apartado da reflexão sobre o texto veiculado na questão. Isso não precisa ser avaliado, porque, para ser um cidadão (que contribui para a reprodução da sociedade), o importante é estar incluído naquilo que o mundo valoriza e cobra, de maneira que o controle seja mantido e exercido de várias formas, sendo uma delas a própria avaliação. Assim, é possível isto afirmar: o próprio Enem inclui o sujeito no mundo da exclusão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises realizadas, temos condições de retomar a questão que motivou a nossa pesquisa: afinal, **que formação fundamenta a competência leitora do Enem?** A caminhada exigiu o árduo esforço de buscarmos na teoria elementos para a compreensão do objeto em seu movimento histórico e social, o que significa compreendê-lo como expressão das condições objetivas.

Percebemos que as partes de um sistema têm muito a dizer quando é descortinada a sua razão de existir; o Enem é uma das partes que revelam a formação que define o comportamento dos sujeitos para atender à organização da sociedade e ao modo como o trabalho se realiza, ou como não se realiza. Para compreender a competência leitora avaliada pelo Enem foi preciso conhecê-lo como obra da década de 1990, cujos objetivos estão embasados pelo discurso democrático. Conhecer o Enem nos levou a conhecer a sociedade e vice-versa.

O Enem expressa a sociedade; a forma como foi estruturado responde às demandas de políticas internacionais que definem o caminho para as competências, portanto, com essa leitura entende-se a que projeto social essa avaliação de larga escala atende. Nesse sentido, buscamos a partir da década de 1980 a reorientação das políticas públicas para os países pobres, principalmente os da América Latina, ou seja, a política compensatória.

O alívio da pobreza e a salvação da competitividade tornam-se objetivos maiores para a educação na década de 1990. Como o conhecimento é fundamental para a produtividade, o indivíduo é convocado a conhecer os códigos da modernidade, incluindo um novo perfil com habilidades e capacidades flexíveis: ser empreendedor, ser criativo, ser hiperconectado, saber comunicar-se, influenciar e negociar (OECD, 2018). Assim, o desempenho eficiente é o destino final para a educação.

Na análise das questões do Enem, percebemos que o leitor é levado à familiarização com o idêntico, já que muitas questões são da vida diária dos participantes que devem entender e explicar a realidade para cooperar com a sociedade, cumprindo a proposta de o tema ser significativo para o leitor, de atender à competência para resolver situações-problema. Essa formação cumpre, ainda, a exigência de uma das competências gerais da atual BNCC em relação ao conhecimento: “valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” para “entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade” de acordo com

a *Center for curriculum redesign* (2018, p. 2), o que sugere que o Enem contribuiu para a elaboração da própria BNCC.

A competência leitora evidenciada como um diferencial pelo Enem exige um **leitor do mundo**, entendido como um sujeito com a **arquicompetência** para resolver conflito cognitivo; para perceber o mundo ao seu redor; para solucionar situações-problema; para agir física ou mentalmente perante uma provocação; para atribuir julgar, escolher, decidir, reconhecer, selecionar, organizar e relacionar valores (BRASIL, 2002, p. 32). Essas qualidades são consideradas como “modalidades estruturais da inteligência” e tais competências, apesar de inúmeros verbos de ação utilizados para indicá-las, podem ser resumidas em **identificar**.

Entendemos que o processo de leitura requer a identificação de informações explícitas e a relação direta com o texto, todavia é questionável que, ao término do ensino médio, os participantes do Enem apresentem um desempenho correspondente ao esperado em etapa inicial do processo de aprendizagem da leitura. Como avançar no desenvolvimento de capacidades mais complexas, se a própria decodificação e a compreensão encontram-se comprometidas?

A possibilidade de autorreflexão crítica em relação à leitura está em o leitor envolvido no texto conseguir argumentar, contestar, refutar e explicar o conteúdo, o que é passível de ser alcançado mediante o conhecimento, todavia essas ações são diferentes daquelas que mensuram competências e presentes nas questões do Enem, como as seguintes: reconhecer, selecionar, organizar e relacionar com o foco na identificação. Estas não requerem reflexão, tampouco traduzem a possibilidade de o participante centrar-se reflexivamente no conteúdo apresentado. A técnica é o amparo para que o conteúdo seja trazido à tona, porém não basta para o pensamento reflexivo.

Ao recorrermos ao conceito de experiência da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, para entendermos qual formação expressa a competência leitora do Enem, buscamos a compreensão da sociedade, pois essa questão não se limita especificamente à leitura mediante a técnica da decodificação, como não se reduz aos conhecimentos linguísticos da língua portuguesa; diz respeito, isto sim, à leitura que promove a reflexão também sobre o conteúdo apresentado pelo texto. Assim, procuramos entender como a subjetividade vai sendo formada para atendermos as demandas de uma sociedade em que prevalece o poder de uns sobre os outros.

Com esta pesquisa foi possível perceber que a subjetividade vai sendo delineada imperceptivelmente em todas as coisas que se apresentam como democráticas,

enredando-nos em uma pseudorreflexão, em uma pseudoformação. O objetivo de analisar a competência leitora do Enem, considerada uma arquicompetência, exigiu a busca pela compreensão da sociedade e das suas “**leis essenciais**” (ADORNO, 2008c, p. 86) que a regem, sendo algumas delas a exploração, o significado do trabalho, a matematização, a funcionalidade, a irracionalidade da racionalidade, a civilização, a integração, a pseudoformação, a heteronomia, a identidade, o progresso, o eliminar o passado, a cultura afirmativa e a adaptação. Segundo Adorno (2008c, p. 87),

[...] essenciais são as leis objetivas do movimento da sociedade referentes às decisões acerca do destino dos homens, que constituem a sua sina – que justamente é decisivo mudar – e que, de outro lado, também encerram a possibilidade ou o potencial para que a sociedade cesse de ser a associação coercitiva em que nos encontramos e possa ser diferente. Porém, tais leis objetivas do movimento são válidas apenas, enquanto efetivamente se expressam em fenômenos sociais, e não quando se esgotam no sentido de uma mera derivação dedutiva de conceitos puros – por mais profundamente enraizadas no conhecimento social que esses conceitos sejam.

Os elementos essenciais foram encontrados no confronto entre elementos retratados na teoria, de modo que eles, em pares, revelassem a contradição e a não identificação. Dessa forma, pudemos caracterizar a experiência para, posteriormente, analisarmos a formação que subjaz à competência leitora; a experiência permite ao indivíduo a consciência do seu processo de formação.

Dessa forma, colocar os elementos lado a lado – razão e irracionalidade; indivíduo e sociedade; progresso e barbárie; indústria cultural, tecnologia e trabalho – foi a forma que encontramos para compreender a experiência formativa. Tais elementos sustentaram e comprovaram que a autorreflexão só é possível quando buscamos a não identidade como núcleo da Dialética Negativa; para tanto, é preciso confrontar e, no confronto, encontrar as brechas que contêm os princípios emancipadores, tais como: o conhecimento, a consciência verdadeira, a emancipação, a autonomia, a não identificação, a superação, a consciência do passado, a história, a humanidade, a liberdade, a vigilância constante, a aversão à violência, a experiência, o esforço, a tensão, a contradição, a herança cultural, os clássicos etc.

Instituímos, diante dos elementos, núcleos emancipadores, assim como o seu contrário: para razão e irracionalidade, o núcleo está no **conhecimento** e o seu contrário, na pseudoformação; para indivíduo e sociedade, o núcleo está na **autonomia** e o seu contrário, na heteronomia; para progresso e barbárie, o núcleo está na **história** e

o seu contrário, na a-história; para indústria cultural, tecnologia e trabalho, o núcleo está na **experiência** e o seu contrário, na **funcionalidade**. Nesse sentido, pela análise das questões, percebemos, por meio dos **textos**, o conhecimento veiculado, a autonomia dada ao leitor pelo **enunciado** e pelas **alternativas** e o que é dele exigido em termos de história e de experiência ou os seus contrários.

O olhar do leitor pela via da experiência abrange a totalidade, mas também nega o que já está negado, vê o contraditório naquilo que já se apresentou como contradição, dessa forma, a Dialética Negativa é condição para o pensamento. Pelo conhecimento da história, perante o conhecimento contemporâneo, percebe-se aquilo que é e o que pode vir a ser. Ao colocarmos em pares razão e irracionalidade, entende-se que o que emanciparia os homens dos credos religiosos e da especulação metafísica não se efetivou; em seu lugar, instaurou-se a falta de liberdade, a falsa consciência, perdendo-se o ideal revolucionário do iluminismo.

Os valores essenciais para a vida social e pessoal, voltados para o desenvolvimento da consciência e das habilidades do homem, são reduzidos perante a falsa liberdade, a falsa consciência; portanto, em vez da razão emancipatória, temos a razão instrumental e unidimensional; em vez do pensamento a serviço dos próprios homens, há o pensamento sob formas mensuráveis, quantificáveis. Se a libertação, no iluminismo, permitiria seres livres e iguais, fortalecidos em sua própria consciência, o seu contrário impõe uma formação subjugada à satisfação das necessidades naturais, anulando a possibilidade de tensão e de contradição de modo a prevalecer a harmonia. Assim, não há a condenação, sequer a admiração da sociedade, mas a indiferença.

Se a razão iluminista tem como princípio a participação dos indivíduos, ou seja, a socialização e, portanto, a experiência, o seu contrário traz a exatidão, a comprovação, a matematização, o experimento, a observação pura e o método comparativo. O sujeito é tutelado por uma ordem orientada pela razão instrumental, quer dizer, pela racionalidade técnica.

Ao voltarmos o olhar para a possibilidade de emancipação que a história retrata, percebemos que a reflexão, o estudo dos clássicos e a herança cultural são possibilidades para além da civilização, para além dos fatos, dos talentos, do trabalho sem sentido, da mercadoria, da troca e da cultura afirmativa. A consciência pela história permite o confronto e a crítica àquilo que se impõe como democrático, como o empreendedorismo, a criatividade, o saber fazer, o reconhecer, o selecionar, o organizar;

também permite perceber que no lugar da autonomia instala-se a heteronomia, a pseudoformação, a moda e o treino.

A experiência propicia ao leitor depreender que a liberdade do indivíduo na sociedade avançada está subjugada à liberdade mediada, objetivada e institucionalizada, isto é, as necessidades são pré-condicionadas. O prazer cede lugar ao esforço, à luta cotidiana pela existência por meio da labuta; o ganhar a vida está ligado à produção de mercadorias, à competição, à indústria mecanizada, ao consumo. Assim, pelo viés da Dialética Negativa, o indivíduo seria capaz de vigilância constante, de, pela não identidade, buscar a identificação e, assim, a compreensão do seu ser, da reflexão sobre o caráter da sociedade, de compreender que não basta decifrar fenômenos, que a sociedade não pode estar dividida em apenas ordem e progresso, mas no entendimento de que há leis para o controle das tensões sociais que subordinam a alma do indivíduo à disciplina.

Pela experiência, é possível colocar lado a lado o progresso e a barbárie e compreender que, em vez da história, há o cotidiano como fim em si mesmo; de perceber que apesar de a sociedade ter alcançado o alto desenvolvimento tecnológico, prevalece a miséria, a deseducação, a pobreza, a fome; é possível compreender que, em vez da experiência pela história, há apelos inocentes para a eliminação da agressão e da tolerância. Quando apelos românticos trazem o perdoar, o esquecer, o olhar para novos horizontes, para o livramento da culpa, a consciência do passado, do horror, das lutas, dos enfrentamentos e da negação são enfraquecidas.

A consciência da tríade indústria cultural, tecnologia e trabalho leva ao entendimento da relação entre sujeito e objeto, da possibilidade da dignidade humana, da delicadeza, da identificação com o outro, do trabalho como função da história do próprio homem, da sua formação; todavia, os seus contrários se estabelecem camuflando-se nas possibilidades emancipadoras. Assim, a técnica é separada da tecnologia; instauram-se o embrutecimento, a funcionalidade, a comunicação via zapping, a harmonia sem reflexão e voltada à aceitação. Nesse sentido, o trabalho torna-se ideologia.

Com o confronto possibilitado pelos pares acima mencionados, conseguimos desvelar o encantamento a que estamos expostos em discursos que também trazem os mesmos termos, contudo com o objetivo de enredar o indivíduo para mantê-lo adaptado. Vimos que o termo **emancipação** cabe tanto para a **resistência** quanto para a **competência**. Adorno (1995a, p. 172) explica que relação à emancipação, ele encontrou

na literatura apenas “[...] um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação [...]”. Autores como Perrenoud (1999), Morin (2011) e Meireu (1998) apresentam propostas “guarnecidas” de princípios totalizantes, globalizantes, formando as bases para o que Perrenoud (1999, p. 35) chama de “cultura geral”, voltada à preparação dos jovens para a transformação do mundo, e baseada em competências e habilidades que dificultam o indivíduo enxergar a totalidade no particular e vice-versa.

Com a análise da competência leitora, chegamos à totalidade expressa no particular, também caracterizada por arquivcompetência. Conseguimos elucidar o que propõem Perrenoud (1999), Morin (2011) e Meireu (1998) sobre a totalidade – uma totalidade que limita o leitor à identificação, em vez de conduzi-lo à compreensão do conteúdo do texto como expressão da própria sociedade.

O **enunciado**, de forma geral, se remete ao leitor com alguma forma de incluí-lo num cenário de faz-de-conta, num simulacro e muitas vezes direcionando a resposta, ou como forma de completar com as ideias já dadas nas alternativas. As **alternativas** apresentadas aos leitores trazem soluções eficientes, prontas e relacionadas ao “saber-fazer” o que combina com o uma forma de pensamento já moldado e automatizado, muitas servem como prescrição ou apenas informação, ou como “comandos sugestivos” ou ainda com “caráter hipnótico” como aponta Marcuse (1973, p. 98); não avaliam o conhecimento. As respostas estão para resolver situações-problema destacadas em textos, portanto fecham a possibilidade de reflexão, restringem o significado e o que poderia transcender o conteúdo. Prevalece a segurança daquilo que é conhecido, que é usual e do cotidiano em detrimento daquilo que poderia representar um protesto, algo desconhecido, o contraste. Entendemos essas alternativas como forma de tradução, porque, muitas vezes, repetem o próprio texto, deixando transparecer a resposta, ou seja, eliminam-se conceitos universais em busca de “[...] definições ‘técnicas’[...]”; Marcuse (1973, p. 197) “[...] fala que a tradução elimina aquilo que estava por ser definido [...]”.

Nas análises dos enunciados e das alternativas, percebemos que as questões do Enem avaliam as mesmas ações do leitor, embora constem cinco eixos cognitivos e 21 habilidades para a prova de 1998 e nove competências de área e 30 habilidades a partir da prova de 2009, as competências estão limitadas nas ações de identificar, recorrer, relacionar e reconhecer. Dentre as 30 habilidades, apenas duas exigem as ações de analisar e estabelecer relações, sendo limitadas por alternativas que, muitas vezes, não

requerem a retomada da leitura do próprio texto, outras apresentam as alternativas como informação, evocação e prescrição.

Sabemos que em uma avaliação não há tempo para uma reflexão longa sobre as questões, mas isso não pode justificar conteúdos que não levam ao conhecimento. A preocupação amplia-se, ainda, para o fato de que a forma como a prova está organizada tem sido levada às salas de aula e aos livros didáticos.

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame (BRASIL, 2005, P. 8).

São formas de trazer a tona os aspectos de uma integração total e o porquê de uma sociedade democrática não se desenvolver tal como a sua promessa. Porque a democracia deve ser ela mesma democratizada, tal qual como disse Filho (1984) em citação anterior. A promessa da democracia não se concretiza, porque outras formas a substituem, em nossa pesquisa o Enem é um direito que substitui um direito maior e subjetivo, o direito a educação.

É preciso destacar que os níveis de desempenho das questões também é uma forma de controle, a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI), as questões são classificadas em fáceis, médias e difíceis, ou ainda, denominadas de nível baixo, médio ou alto. A TRI é um formato de prova cuja validação ocorre por meio de pré-teste aplicado em uma amostra de estudantes. De acordo com o desempenho dessa amostra, confirma-se a qualidade das questões e os seus níveis de dificuldade. Para o MEC, o TRI garante que diferentes exames tenham o mesmo grau de dificuldade, entretanto isso promove as diferenças entre a classificação dos estudantes que, “democraticamente”, serão encaminhados às universidades, a cursos técnicos ou para adquirir bolsas de estudos e pouco está para avaliar o conhecimento.

Com a TRI, o conjunto de modelos matemáticos usados no Enem permite que os exames tenham o mesmo grau de dificuldade. Testadas antes da prova, as questões ganham um peso que varia de acordo com o desempenho dos estudantes nos pré-testes — quanto mais alunos acertam uma determinada pergunta, menor o peso que ela terá na

prova porque o grau de dificuldade é supostamente menor (BRASIL, s/d.j).

Mas, podem ainda nos perguntar: esse leitor não tem autonomia diante da leitura? Não seremos ingênuos em retirar a responsabilidade do sujeito que lê, mas há que considerar que não existe “[...] uma espontaneidade consciente de indivíduos livres [...]”. Para Adorno (1991, p. 39), “[...] o saber aplicado e disponível está sempre contido na *práxis* social; em consequência por um indivíduo cognoscente, já está codeterminado pelas representações e conceitos humanos [...]”.

Os fatos estão dados e pré-formados pela atividade humana, ligados à organização da sociedade.

Mas existe também um comportamento humano que tem a própria sociedade como seu objeto. Ele não tem apenas a intenção de remediar quaisquer inconvenientes; ao contrário, estes lhe parecem ligados necessariamente a toda organização social, não é nem a sua intenção consciente nem a sua importância objetiva que faz com que alguma coisa funcione melhor nessa estrutura. As categorias: melhor, útil, conveniente, produtivo, valioso, tais como são aceitas nesta ordem [social], são para ele suspeitas e não são de forma alguma premissas extracientíficas que dispensem a sua atenção crítica. Em regra geral o indivíduo aceita naturalmente como preestabelecidas as determinações básicas de sua existência e se esforça para preenchê-la. Ademais ele encontra a sua satisfação e sua honra ao empregar todas as suas forças na realização das tarefas, apesar de toda a crítica enérgica que talvez fosse parcialmente apropriada, cumprindo com afã a sua parte (ADORNO, 2008, p. 44).

Portanto, o pensamento pela experiência deve colocar em evidência todas essas categorias que aparentemente são naturais tais como ser melhor, útil, conveniente, produtivo e valioso, como vimos na citação anterior e como vimos no decorrer do trabalho; deixar evidente que a convivência com a formação pelas competências é parte de uma das “leis essenciais” – a exploração.

Um leitor direcionado à identificação é limitado por uma função mecânica que encerra em si a crítica e a contradição aparente e interna, não abrindo espaço para outra interpretação. Portanto, conforme Adorno (2008, p. 45), ao citar Kant, “a razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional”. Assim, mesmo que o indivíduo tenha a sua razão e a sua responsabilidade, ele é membro de uma sociedade desumana da qual ele depende.

A ideologia moderna deve ser criticada não preponderantemente em seu conteúdo, mas nas “disposições psíquicas que procura mobilizar nos indivíduos”, diz Crochík (2009, p. 23). O autor explica que as pessoas têm compreensão de que são exploradas, têm ciência da violência que sofrem e que promovem; apesar de discordarem, comportam-se de forma oposta, acabando por defender o cotidiano que se torna natural e rotineiro. Crochík (2010, 399) destaca a consciência contraditória dos indivíduos, quando fala que a indústria cultural “não leva somente à regressão dos indivíduos – permite também que sejam cada vez mais inteligentes”, e é neste momento que a reflexão deve ser maior, pois se os “homens agem irracionalmente e sabem o que fazem”, há a consciência, porém falsa.

É nesse sentido que a educação deve ser para a contradição e para a resistência; é importante que os aspectos adaptativos sejam postos às claras, por meio de possibilidades históricas emancipatórias. Para Adorno (1995), quando se fala em emancipação, é preciso levar em conta dois problemas difíceis: a organização do mundo e a ideologia dominante. No primeiro problema, há que se compreender que a própria organização do mundo se tornou a ideologia e exerce pressão sobre os indivíduos, acabando por superar qualquer educação. Em relação ao segundo problema, a realidade envolve um movimento de adaptação; assim, a educação seria impotente e ideológica se não avaliasse o ajustamento ao qual as pessoas são expostas e não norteasse os homens para viver neste mundo, mas seria outra vez questionável se permanecesse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas (ADORNO, 1995).

Se há o consentimento do indivíduo em aceitar a ideologia das competências, a ideologia do empreendedorismo, a ideologia do saber conviver, a ideologia da tolerância, da solidariedade, é porque há uma consciência, mesmo que seja falsa.

Mas então como considerar a negação? Como romper com a positivação e a pseudoformação se considerarmos a ideologia da sociedade industrial? Marcuse (1973) retrata uma sociedade unidimensional que administra os instintos humanos, nessa sociedade a força da negação é reprimida e transformada em afirmação. Adorno (1995, p. 25) adverte que a “[...] repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, a repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado”, são características da pseudoformação.

Mesmo que Adorno (1995) deixe perceber que a tentativa de mudar as condições objetivas são mínimas e que cada vez mais essa possibilidade está para a condição subjetiva, e que “os culpados pelas atrocidades são aqueles que não possuem

consciência”, evidencia a necessidade de contrapor-se à falta de consciência e seguir para uma autorreflexão crítica. Entenda-se autorreflexão por meio do conhecimento, do compromisso, da autonomia, de uma educação dirigida para tal, para a não-participação, para a consciência verdadeira.

Contudo, há também a utilização do termo reflexão que atende aos princípios da pseudoformação, sendo assim, pseudoreflexão, essa faz a separação entre o trabalho do corpo e trabalho do espírito. A sociedade se mantém restrita a uma adaptação que tem como princípio o poder disfarçado de conciliação de uma falsa racionalidade, “ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se a liberdade” (ADORNO, 2005, p. 4).

Embora a educação não possa ser redentora perante as formas que contribuem para a ausência da experiência formativa, ela significa e possibilita a necessidade de crítica permanente. A educação deve permitir o contato, o conhecimento com aquilo de que mais bárbaro já aconteceu na história, isso possibilita a experiência formativa e está em conformidade com a autoreflexão crítica. De acordo com Marcuse (1973, p. 14) a formação para a conscientização está em investigar as origens dos fatos e as alternativas históricas para a emancipação humana.

Mas, a própria autorreflexão crítica, tomada pela totalidade reduzida, se torna autorreflexão destituída de seu adjetivo - crítica - e de sua autoridade, de sua autonomia, torna-se esvaziada de conhecimento, ou seja, heterônoma. Embora a pseudoautorreflexão se faça presente em uma sociedade funcional, é preciso buscar a autorreflexão crítica a “única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura [...]” (ADORNO, 2005, p. 18). É, então, nas fendas que se encontra o esclarecimento que possibilita ao indivíduo ter consciência de si, da história e do movimento. Desta forma, traz à tona o que é falso, o ilegítimo, refletindo sobre as condições objetivas históricas que impõem falsas necessidades.

A diferença entre um leitor competente ou ainda um “leitor do mundo” como requer a avaliação e um leitor do qual almejamos por meio da experiência é que esse está para além de meras identificações, está para a compreensão do texto como um todo, está para a reflexão da mensagem aparente. Para que se chegue a essa leitura emancipatória há antes que ser garantido o direito de saber ler e escrever para além da fase da decodificação para a vida toda. Vimos que persiste a fase da decodificação e que esta não permite ao leitor ultrapassar o que é determinado por enunciados e por alternativas prescritivas, evocativas e informativas.

A defesa pela crítica da ideologia vigente é parte essencial da Teoria Crítica da Sociedade, a denúncia de uma pseudoformação coloca a educação como possibilidade para a reflexão. Para tanto, a formação do indivíduo para a resistência de toda forma de violência que percorreram a história e que ainda percorrem tomadas por formas diversas, é fundamental para a Teoria. Perceber o que impede os indivíduos de enxergarem a organização social existente em que a sociedade se põe contra o indivíduo. De pensar porque com tanta tecnologia, com tanta riqueza ainda persistem a fome, a miséria, a fuga de imigrantes de seus países, o extermínio dos homens. Adorno, em sua obra *Dialética Negativa*, traz sobre a civilização e a violência. As condições objetivas moldam um indivíduo frio adaptado a atuar em conformidade com o que se espera na sociedade, entram em cena a prioridade por um desempenho escolar prático e de serventia.

Não estivemos lá, mas no campo de concentração de Auschwitz, possível de se ver em filmes e documentários e pelo ensino de história, trágicas cenas marcam a alma, os blocos que abrigavam as pessoas que seriam mortas com uma avançada tecnologia, paredões de execuções, as câmaras de gás, as propagandas enganosas do governo que mostravam a felicidade nesses campos de concentração. Diante de tanta atrocidade um grau de conhecimento inimaginável em que há o emprego de tecnologia de ponta e de homens educados. É possível perguntar então: O que vale a defesa pelo conhecimento, se com ele milhares de pessoas foram mortas? E respondemos, a partir da compreensão de que esse conhecimento empregado para a desumanidade está tão somente voltado para a técnica e enredado no poder e no domínio de uns sobre os outros e não está para a reflexão, para a história, de que tanto discutimos a partir da competência leitora de uma avaliação em larga escala.

A formação que expressa a competência leitora do Enem é a mesma formação que tem como núcleo a frieza, a competitividade, o domínio, o poder dos homens que foram capazes de criar um campo de concentração. Nossa luta é pelo conhecimento da técnica e do conteúdo, ou da forma e conteúdo, a educação deve abarcar todas as formas de tornar esse indivíduo apto a refletir sobre as condições objetivas derivadas de uma sociedade administrada.

Como afirma Adorno (1995a, p. 22) “Auschwitz não representa apenas o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista”, sendo assim, a mesma frase que introduziu essa pesquisa, a concluirá contraditoriamente sem um final, porque é uma frase que remete a história e

ao presente num movimento ininterrupto para pensar a educação na máxima “**Que Auschwitz não se repita!**”.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova; revisão técnica de Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor. **Intervenciones**. Caracas/Venezuela: Monte Avila Editores, 1969.

ADORNO, Theodor. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008c.

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008a.

ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

ADORNO, Theodor. O que significa elaborar o passado. **Primeira versão**, ano 6, n. 225, 2008b. Disponível em: [http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/225\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/225_.pdf). Acesso em: 07 de jun. de 2017.

ADORNO, Theodor. **Palavras e sinais**. Modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ADORNO, Theodor. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 54).

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Primeira versão**, ano 4, n. 191, 2005. Disponível em: [http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf). Acesso em: 07 de jun. de 2017.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Praxis, 1999.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Brazil secondary education in brazil**. Time to move forward, 2000. Disponível em:  
<http://documents.worldbank.org/curated/pt/825211468020042139/pdf/multi-page.pdf>.  
 Acesso em: 10 abr. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Luta contra a pobreza. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2000-2001. Disponível em:  
<http://documents.worldbank.org/curated/pt/927161468164645652/pdf/226840PORTUGUE1za20001200101PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011. Disponível em:  
[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf). Acesso em: 09 abr. 2018.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escritura**. Tradução de Anne Arnichand e Alvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1971.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de washington**. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos, 1994. Disponível em:  
[http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq\\_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf](http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf). Acesso em: 05 abr. 2018.

BONAL, Xavier. **Globalización y política educativa**: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. 2002. Disponível em:  
<https://core.ac.uk/download/pdf/132086116.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Ensino Médio. 2018a. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ações Internacionais**, s.d.a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais-apresentacao>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem em Portugal**, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/enem-portugal>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2018 tem 6,7 milhões de inscritos**. 2018b. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206). Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame nacional do ensino médio (Enem): Fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. **Documento básico**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. **Documento básico**. Brasília, 2001. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/enem/ENEM%202001.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. **Documento básico**. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores consolidados Enem 2013**. 2013a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2013/indicadores\\_consolidados\\_dados\\_nacionais\\_estados\\_enem\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/indicadores_consolidados_dados_nacionais_estados_enem_2013.pdf). Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatórios Pedagógicos**, s.d.b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem**: apresentação, s.d.e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pré-testes seguem o rigor de segurança dos demais exames**, s.d.f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35239>. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Enem, 1998**. (Caderno Amarelo). 1998a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/1998/1998\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1998/1998_amarela.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova de linguagens, códigos e suas tecnologias – Enem, 2009**. (Caderno azul). 2009. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/dia2\\_caderno7.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova de linguagens, códigos e suas tecnologias – Enem, 2011**. (Caderno amarelo). 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2011/05\\_AMARELO\\_GAB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova de ciências humanas e suas tecnologias – Enem, 2013**. (Caderno amarelo). 2013b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2013/caderno\\_enem2013\\_sab\\_amarelo.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_sab_amarelo.pdf). Acesso em: 04 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório final Enem 1998**. Brasília: INEP, 1998b. Disponível em: [portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos](http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos). Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico Enem 2009-2010**. Brasília: INEP, 2013c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico Enem 2011-2012**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: [portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos](http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos). Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2018b. Disponível em: <http://>

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 20 mai. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência Enem**, s.d.g. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf). Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Enem**, s.d.h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**, s.d.i. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_09](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_09). Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC vai esclarecer sobre TRI à Justiça Federal do Ceará**, s.d.j. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90**: Lógica e Mecanismos de Controle. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Cadernos MARE da reforma do estado, v. 1, 1997. 58 p.

BUCK-MORSS, Susan. **Origen da la dialéctica negativa**: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Tradução de Nora Rabotnikof Maskivker. Mexico: Siglo XXI, 1981.

BUENO, Sinésio Ferraz. Da dialética do esclarecimento à dialética da educação. **Revista Educação**, col. especial, ano 2, n. 10, p. 36-45, 2009.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – Novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Formação de Professores EAD. Maringá: EdJuem, 2012.

CENTER FOR CURRRICULUM REDESIGN. **Charles Fadel**. s.d. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/about/team/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

COHN, Gabriel. Adorno e a Teoria Crítica da Sociedade. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 54).

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. **Estética da violência**: jornalismo e produção de sentidos. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CRAÍDE, Sabrina. MEC entrega base curricular do ensino médio para análise de conselho. **EBC Agência Brasil**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-04/mec-entrega-base-curricular-do-ensino-medio-para-analise-de-conselho>. Acesso em: 3 abr. 2018.

CROCHÍK, José Leon. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387-403, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13126>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação: biblioteca do professor**, ano 2, n. 10, p. 16-25, 2009.

CROCHÍK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 10 jan. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 921-946, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

EL PAÍS. **Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado**. 2017a. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019\\_681948.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html). Acesso em: 05 jul. 2017.

EL PAÍS. **Acesso à tecnologia: o novo indicador de desigualdade**. 2017b. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/05/tecnologia/1512475978\\_439857.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/05/tecnologia/1512475978_439857.html). Acesso em: 13 out. 2018.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **Letramento, alfabetização e formação cultural (bildung): sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1.º ano do ensino fundamental**. Maringá, 2016. 173f. Dissertação. (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. 2016.

FRIAS FILHO, Otávio. **Vampiros de papel**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 05 ago. 1984.

GAGNEBIN, Jeanne. Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Experiência e práticas docentes: o ensino de ciências nas primeiras séries do ensino fundamental**. 2004. 200 f. Tese. (Doutorado em educação: história, política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2004.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. Experiência, cultura e formação nos contextos das relações de produção capitalista. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p.71 - 87, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/intermeio28.html>. <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2490/1683> . Acesso em: 1 jul. 2018.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍCK, José Leon. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2018.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em: 11 ago. 2014.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. **Construindo competências**. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. p. 19-31, 2000. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em: 28 maio 2017.

GIOVINAZZO JÚNIOR, Carlos Antônio. Indivíduo, política e formação cultural: a derrota do pensamento e da experiência. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 6, n. 1, p. 41-48, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4717/471747515005.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

GRUSCHKA, A. **Frieza burguesa e educação**: a frieza com mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

HARVEY, D. **A experiência do espaço e do tempo**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. Traduções de Zeljko Loparić et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HOUAISS, Antonio. **Enciclopédia e dicionário digital**. São Paulo: Delta: Estadão, 1998.

INFOENEM. **MEC lança sistema para esclarecer cálculo das notas do Enem**. 26 nov. 2013. Disponível em: <http://www.infoenem.com.br/mec-lanca-sistema-para-esclarecer-calculo-das-notas-do-enem/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A questão do ensino médio no Brasil**: a difícil superação da dualidade estrutural in Trabalho e educação. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/O-ENSINO-MEDIO-NO-PNE-2011-2020.pdf>. Acesso em: 10 de maio 2017.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11-28.

MACEDO, Lino. de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005a. p.13-28.

MACEDO, Lino. de. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005b. p. 29-36.

MACEDO, Lino. de et al. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 79-88.

MACHADO, José Nilson. Interdisciplinaridade e contextuação. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 41-53.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **Emancipação Humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. 2013. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2013.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. Sociedade do espetáculo e transferência da autoridade pedagógica. In: PUCCI, Bruno et al. (Org.). **Atualidade da teoria crítica na era global**. São Paulo: Nankim, 2016.

MAIA, Ari. Fernando. Contradições da moralidade na vida danificada. Revista Educação: biblioteca do professor, ano 2, n. 10, p. 46-55, 2009.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna**. In: MARCUSE, Herbert. Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 73-104.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Psicanálise**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Robespierre de Oliveira e Isabel Loureiro. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARTINO et al. As competências do Enem. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 93-97.

MATOS, Olgária Chain Feres. T. W. Adorno: notas biográficas. Revista Educação: biblioteca do professor, ano 2, n. 10, p. 6-155, 2009.

MENEZES et al. As competências do Enem. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 75-77.

MEIREU, Philippe. **Lugar de honra**: entrevista. PARIS, O Estado de S. Paulo. Entrevista concedida a Andrei Netto. 09 maio 2015. Disponível em: <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,lugar-de-honra,1684227>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MEIREU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **O Brasil e a OCDE**: a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. s.d. Disponível em: [www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde](http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde). Acesso em: 7 abr. 2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, de Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. 2018. Disponível em: [http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2018/02/28185234/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2018/02/28185234/BNCC_Competencias_Progressao.pdf). Acesso em: 15 abr. 2018.

MURRIE, Zuleika de F. A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem. In: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 57-59.

NAÇÕES UNIDAS. **Enem 2010**: nota do sistema do coordenador residente das nações unidas no Brasil. 11 nov. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7019-united-nations&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7019-united-nations&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 mar. 2019.

OECD. Organization for economic co-operation and development. **Education at a glance**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance>. Acesso em: 11 abr. 2017.

- OECD. Organization for economic co-operation and development. **Better life index**. s.d.a. Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/brazil/>. Acesso em: 7 abr. 2018.
- OECD. Organization for economic co-operation and development. **Better policies for better lives**. s.d.b. Disponível em: <http://www.oecd.org/skills/>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- OECD. Organization for economic co-operation and development. **Better policies for better lives**. World Indicators of Skills for Employment (WISE) database. s.d.c. Disponível em: <http://www.oecd.org/employment/skills-for-employment-indicators.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- OECD. Organization for economic co-operation and development. **Education**: The OECD's work on education helps individuals and nations to identify and develop the knowledge and skills that drive better jobs and better lives, generate prosperity and promote social inclusion. s.d.d. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/>. Acesso em: 3 abr. 2018.
- OECD. Organization for economic co-operation and development. **Getting Skills Right**: Assessing and responding to changing skill needs. s.d.e. Disponível em: <http://www.oecd.org/els/emp/Skills-anticipation-flyer.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- OECD. Organization for economic co-operation and development. **Science, Technology and Innovation Outlook**. 2016b. 196 p. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016\\_sti\\_in\\_outlook-2016-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-innovation-outlook-2016_sti_in_outlook-2016-en#page1). Acesso em: 13 maio 2018.
- OECD. Organization for economic co-operation and development. **Stat**. 2015. Disponível em: [https://stats.oecd.org/Index.aspx?\\_ga=2.194134637.1989541583.1545649244-474786757.1465906249](https://stats.oecd.org/Index.aspx?_ga=2.194134637.1989541583.1545649244-474786757.1465906249). Acesso em: 30 mar. 2018.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil**. 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2011.
- ONUBR. **Brasil lidera em número de crianças e jovens entre 9 e 16 anos que acessam as redes sociais, afirma ONU**. 31 out. 2014. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/tecnologias-de-comunicacao-e-informacao-um-aliado-na-garantia-dos-direitos-das-criancas-diz-onu/>. Acesso em: 13 out. 2018.
- PALANGANA. Isilda Campaner. **Afirmção e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Reflexões sobre a educação danificada**. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton ; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Org.) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da UFSCar. 1998.

REPA, Luiz. Totalidade e negatividade: a crítica de Adorno à dialética hegeliana. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 273-284, 2011.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SASS, O. Repercussões do pensamento crítico de Theodor Adorno. *Revista Educação: biblioteca do professor*, ano 2, n. 10, p. 74-83, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Unidade de Capacitação Empresarial. **O Mundo das Ervas Aromáticas**. 1.º ano. Brasília, DF: 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro. Contraponto. 2012.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael da. **Por que ensinar história? O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá, 2017. 185f. Dissertação. (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SPINK, Peter. **Empregabilidade: comentários a partir do ensaio de Helena Hirata**. CASALI, Alípio et al. (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 51-57.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução de Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do banco mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 23, p. 55-62, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24621.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

UNICEF. **O uso da internet por adolescentes**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/br\\_uso\\_internet\\_adolescente\\_s.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/br_uso_internet_adolescente_s.pdf). Acesso em: 02 fev. 2019.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em: 13 out. 2018.

UNCTAD. **Information Economy Report 2017: digitalization, trade and development**. 2017. Disponível em: [https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ier2017\\_en.pdf](https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ier2017_en.pdf). Acesso em: 13 out. 2018.