

Redação do Enem: um olhar para os direitos humanos

Wagner Barros Teixeira

117

Resumo

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) indica o desempenho dos alunos ao final da educação básica e permite o acesso à universidade. Organizado por áreas do conhecimento e eixos cognitivos, avalia entre outros aspectos, a produção de um texto escrito em que os alunos devem elaborar proposta de intervenção solidária sobre um tema, considerando os direitos humanos presentes em pactos e documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. A análise está fundamentada em documentos norteadores da educação brasileira e em considerações de investigadores que abordam o papel da escola no processo de promoção dos direitos humanos. Ao final, breve relato de experiência desenvolvida em Manaus, capital do Estado do Amazonas comprova a influência do Enem sobre a escola e, de maneira especial, sobre as práticas docentes.

Palavras-chave: direitos humanos; Enem; língua portuguesa; redação.

Abstract

Enem's essay: a look into human rights

The National Exam of Upper Secondary Education (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) assesses students' performance at the end basic education, facilitating their entrance in university. Structured into fields of knowledge and cognitive axes, Enem assesses students' writing skills by prompting them to develop a proposal of solidary intervention about a given theme, in accordance to the human rights to which Brazil is bound by international treaties and documents. This analysis is underpinned on the documents that rule Brazil's education and on inputs from those researching the role of schools on the promotion of human rights. To conclude, there is a brief experience report developed in Manaus, capital of Amazonas, reinforcing the influence of Enem on school and somewhat on the teaching practices.

Keywords: Enem; essay; human rights; Portuguese language.

Resumen

Redacción del Enem: una mirada a los derechos humanos

118

El Examen Nacional de la Educación Secundaria (Enem) indica el desempeño de los alumnos al final de la educación básica y permite el acceso a la universidad. Organizado por áreas del conocimiento y ejes cognitivos, evalúa, entre otros aspectos, la producción de un texto escrito en que los alumnos deben elaborar una propuesta de intervención solidaria sobre un tema, considerando los derechos humanos presentes en pactos y documentos internacionales de los cuales Brasil es signatario. El análisis está fundamentado en documentos orientadores de la educación brasileña y en consideraciones de investigadores que abordan el papel de la escuela en el proceso de promoción de los derechos humanos. Al final, breve relato de experiencia desarrollada en Manaus, capital del Estado de Amazonas comprueba la influencia del Enem sobre la escuela y, de manera especial, sobre las prácticas docentes.

Palabras clave: derechos humanos; Enem; lengua portuguesa; redacción.

Um pouco de história

Criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes egressos ou concluintes do ensino médio e de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica brasileira, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem assumido distintas funções sociais no processo educacional brasileiro. Desde sua segunda edição, constatou-se o crescente interesse de instituições em utilizar os resultados obtidos na avaliação como forma de ingresso em cursos de graduação (Morrone; Cesana, 2014; Silva, 2015), o que gerou aumento no número de inscrições, principalmente, a partir da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), que passou a utilizar a nota do Enem para concessão de bolsas no ensino superior. Além de seu objetivo inicial, a partir de 2009, assumiu um novo propósito, passando a ser também, oficialmente, utilizado como instrumento de seleção no acesso ao ensino superior, democratizando-o e fomentando a mobilidade estudantil pelo Brasil (Silva, 2017).

Como consequência, conforme previu Scaramucci (2000) e como destacaram Antunes, Ceccantini e Andrade (2013), o Enem passou a influenciar os programas do ensino médio, principalmente no que concerne à sua orientação didática, e, a meu ver, também os programas educacionais brasileiros de uma forma geral, inclusive os do ensino superior, haja vista ser nessa etapa de ensino que se dá a formação inicial dos docentes. Trata-se de uma nova função que, indiretamente, o exame assumiu, a qual, potencializada pela constante veiculação midiática sobre a relevância e os impactos da avaliação, passou a criar expectativas e a gerar grande pressão sobre as instituições de ensino e sobre os educadores com relação a adequações e a ajustes em busca do sucesso de seus alunos.

Outra função social que levou ao aumento significativo de inscrições foi a possibilidade de certificação do ensino médio por meio do Enem, conforme Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que determinou, entre seus objetivos, “[...] V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [...]” (Brasil. Inep, 2009). Entretanto, a partir de 2017, o Ministério da Educação (MEC) determinou que essa função voltasse a ser exercida de forma exclusiva pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

O processo de mobilidade proporcionado pelo Enem tornou-se mais ágil com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e, com a exigência da nota obtida no exame para acesso aos benefícios do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), o número de inscritos se manteve crescente (Morrone; Cesana, 2014). Além de permitir a mobilidade nacional e de assumir as funções sociais já mencionadas, o Enem também passou a permitir a mobilidade internacional, a partir de 2014, ao ser utilizado como instrumento para acesso ao ensino superior em 37 instituições portuguesas (Brasil. Inep, 2019).

No que concerne à sua estrutura, o Enem é uma avaliação baseada em uma matriz de referência, organizada pelas seguintes áreas do conhecimento:

- 1) linguagens, códigos e suas tecnologias;
- 2) matemática e suas tecnologias;
- 3) ciências da natureza e suas tecnologias;
- 4) ciências humanas e suas tecnologias.

Tomando como base a matriz de referência produzida em 2009, Silva (2017, p. 88) afirma que o documento

[...] apresenta cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento, são eles:

- I Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa;
- II Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Os eixos são comuns às áreas do conhecimento presentes no exame, porém, neste artigo, abordo o processo de avaliação da produção escrita e detenho-me apenas na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, e, de maneira especial, na redação.

Vale ainda ressaltar que, considerando que busco elencar algumas reflexões sobre a abordagem dos direitos humanos em aulas de língua portuguesa, minha atenção se volta ao Eixo V – elaborar propostas de intervenção.

Considerações sobre a redação no Enem

Os quatro primeiros eixos da Matriz de Referência do Enem convergem para o quinto eixo, preparando o participante para o exercício da cidadania, pois, de acordo com Martino *et al.* (2005, p. 94),

o cidadão, nesse contexto, é o nosso aluno que, egresso do ensino médio, não pode prescindir de seu “poder de participação”, devendo envolver-se ativamente em todas as questões da sociedade e tomar parte das decisões que interferem em sua vida pessoal e comunitária. Esse “ser cidadão” implica uma noção de cidadania ativa onde não se deve apenas questionar, exigir e pressionar, mas também propor continuamente, de forma crítica, criativa e atuante, visando à implementação de medidas concretas de intervenção.

Em consonância com o Eixo V, a quinta competência da redação do Enem espera o envolvimento ativo do participante do exame, solicitando uma proposta de intervenção para o um problema que considere e respeite os direitos humanos.

De acordo com a Cartilha do Participante, a redação exige

[...] a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma *tese* – uma opinião a respeito do *tema* proposto –, apoiada em *argumentos* consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você deverá, também, elaborar uma *proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto* que respeite os direitos humanos. (Brasil. Inep, 2017, p. 7).

121

Nesse documento são destacadas as cinco competências avaliadas pela redação do Enem:

- Competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- Competência 2: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- Competência 3: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- Competência 4: demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e
- Competência 5: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Brasil. Inep, 2017, p. 8).

Ao considerar essas competências, percebo que elas avaliam aspectos distintos, e que as quatro primeiras contribuem para a efetivação da quinta, em consonância com o mencionado por Martino *et al.* (2005) sobre os eixos da matriz curricular do Enem. Dessa forma, espera-se que o participante demonstre domínio das quatro primeiras competências e, ainda, considere a realidade e os direitos humanos para desenvolver a quinta competência na redação.

No entanto, para alguns pesquisadores, tem sido uma maneira restritiva de avaliar a produção escrita (Travaglia, 2013; Schwartz; Oliveira, 2010), focada apenas em alguns aspectos da língua, objetivando um produto final tradicionalmente consagrado pela academia – o texto dissertativo-argumentativo em prosa –, provavelmente motivada pela expectativa de que o participante do Enem demonstre condições para avançar em seus estudos, principalmente para o ensino superior. Essa forma restritiva de avaliar a produção escrita contrapõe-se a orientações historicamente perpetuadas por documentos norteadores da educação nacional ao longo do tempo, tais como:

- *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil. MEC. Semtec, 2000);
- *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil. MEC. Semtec, 2002);
- *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil. MEC. SEB, 2006);
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (Brasil. MEC. SEB, 2013).

No entanto, parece servir ao disposto na LDB, especialmente no que concerne ao art. 22, que determina que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), o que é corroborado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao abordar as finalidades do ensino médio, afirmando que

garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil. MEC. SEB, 2018, p. 466-467).

Apesar de se alinhar ao disposto na legislação vigente, entendo que o descompasso histórico entre as orientações dos documentos norteadores da educação nacional mencionados e a maneira de avaliar a produção escrita efetivada pela redação no Enem têm apresentado desafios aos professores responsáveis por desenvolver e acompanhar o processo de formação dos participantes do exame, em sua maioria alunos concluintes do ensino médio, principalmente se considerarmos que vagas para o acesso ao ensino superior em universidades públicas estão em jogo nesse processo.

Entre os desafios enfrentados pelos docentes, destaco a necessidade de preparar os alunos para que proponham intervenção que considere e respeite os direitos humanos, conforme esperado no âmbito da Competência 5 da redação do Enem, temática sobre a qual me detenho a seguir.

Os direitos humanos e a educação brasileira

A luta em prol do respeito e da garantia dos direitos humanos tem alcançado avanços significativos, como a mundialmente reconhecida Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelos membros da Organização das Nações Unidas (ONU) – entre os quais o Brasil –, em 1948. Esses direitos são

[...] compreendidos como intrínsecos ao ser humano, porque visam proteger a sua dignidade. Justamente por isso, devem ser “garantidos” e não simplesmente “concedidos” pelo Estado. [...] Por exemplo, se o direito à educação é fundamental para que se respeite a dignidade do ser humano, ele deve ser assegurado pela lei, promovido e garantido pelas políticas educacionais e outras práticas sociais diversas. Ou seja, ele se torna um “direito de cidadania”. A cidadania e a dignidade humana estão correlacionadas. (Afonso, 2011, p. 8).

Na mesma esteira, Medeiros (2006) entende que a relação entre direitos humanos e cidadania é singular, uma vez que aqueles atuam na esfera simbólica e esta, no campo jurídico, permitindo seu reconhecimento e sua defesa. No que concerne à realidade brasileira, Afonso (2011) destaca que a garantia dos direitos humanos está presente em diversos pactos e documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, por exemplo:

- *Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*, de 1966, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 1969.
- *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher*, de 1979, promulgada pelo Decreto nº 4.377, de 2002.
- *Convenção contra a tortura e outros tratamentos e penas cruéis, desumanos ou degradantes*, de 1984, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 4, de 1989.

Os direitos humanos são bens incompressíveis pelo fato de garantirem a sobrevivência digna do homem; no entanto, Cândido (1995, p. 176) defende que esse conceito deve ser ampliado:

[...] certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o Direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Essa visão é corroborada por Afonso (2011): cada vez que um direito se transforma em direito de cidadania, o escopo dos direitos humanos amparados juridicamente se amplia. No Brasil, segundo essa investigadora, a partir do estabelecido pela Carta Magna vigente (Brasil. Constituição, 1988) e, de forma especial, com a promulgação da LDB (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), o direito à educação foi conquistado como direito à cidadania.

Por sua vez, Neves (2018) destaca outros documentos como exemplos claros de avanços na promoção e na busca pela consolidação de uma educação brasileira em prol dos direitos humanos, entre os quais:

- *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH – Brasil. PR, 2007);
- *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH – Brasil. PR, 2010);
- *Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais* (Brasil. PR, 2013),

No entanto, apesar desses avanços, e embora a lei reconheça e garanta o direito à educação,

[...] a escola ainda reflete as profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais do contexto brasileiro e, se há de haver um projeto social para o fortalecimento e a expansão desse direito, ele só poderá se realizar através de uma forte articulação entre educação e cidadania. É por isso que argumentamos que a escola tem um papel extremamente importante na construção de uma cultura de promoção e garantia dos direitos humanos. (Afonso, 2011, p. 8).

Ao destacar o papel da escola no processo de promoção dos direitos humanos, entendo que a educação passa a ter função central, e, assim, devem ser traçadas e implementadas estratégias para a defesa dos direitos e para a garantia da cidadania a todos os seres humanos. Dessa forma,

a escola pode e deve se transformar em uma das mais importantes instituições sociais a promover a cidadania e, na medida em que assume esse papel, pode atuar em um horizonte mais amplo, na defesa dos direitos humanos. [...] significa processar mudanças no contexto escolar, inovar em práticas pedagógicas, investir na qualidade da convivência, enfim, criar condições para a qualidade do acesso. (Afonso, 2011, p. 10).

124

Sobre essa questão, Deslandes (2011, p. 103) destaca o poder dessas mudanças quando construídas coletivamente:

Todo projeto de intervenção se configura ainda como uma proposta de *mudança social*, que pode se concretizar de diferentes modos como, por exemplo, na melhoria dos resultados escolares, na redução da evasão escolar, na diminuição dos índices de violência ou na eliminação da discriminação na escola, no aprimoramento dos métodos e recursos pedagógicos, dentre outros resultados esperados. Trata-se sempre de propor àquela instituição, àquela organização ou àquele grupo que equacione seus anseios e conflitos, num processo de reelaboração dos discursos vividos pelos sujeitos, dando lugar a um novo modo de pensar, viver e sentir a realidade, tornando-a mais satisfatória para todos os participantes do processo.

Nessa esteira, entendo, como estratégia para essa finalidade, a obrigatoriedade da apresentação de uma proposta de intervenção social para um problema exposto na redação do Enem, respeitando os direitos humanos. Ao valorizar essa questão, o exame está de acordo com os documentos oficiais que regem as políticas públicas internacionais e nacionais sobre essa temática.

Isso significa dizer que respeitar os direitos humanos não é simplesmente uma “invenção” da prova de redação do Enem. Trata-se, antes de tudo, de um exercício de cidadania que, como já dito, não deve se restringir ao ambiente escolar (como um simples letramento em direitos humanos), mas sim transcender a ele e abarcar o todo: a sociedade, o sertão, o mundo (uma cultura em direitos humanos). Nesse sentido também, educar em direitos humanos não

é tarefa apenas dos professores de Linguagens para preparar alunos para fazer a prova de redação do Enem, mas é um dever de todo e qualquer professor, não importa a área; é um dever de todo (bom) educador. Afinal, é objetivo da educação nacional e responsabilidade da escola [...]. (Neves, 2018, p. 747).

Como já afirmado anteriormente, as funções atribuídas ao Enem e a sua relevância social fazem, cada vez mais, com que o exame molde propostas educacionais e, assim, o trabalho voltado para o respeito e, principalmente, para a garantia dos direitos humanos passa a integrar currículos e documentos norteadores – como a BNCC (Brasil. MEC. SEB, 2018) –, produzindo grandes desafios para as escolas e para os professores em sala de aula. A título de exemplificação, apresento, a seguir, breve relato sobre essa questão, baseado na realidade de docentes que trabalham com produção escrita em língua portuguesa na cidade de Manaus, estado do Amazonas.

Os direitos humanos em escolas manauaras: breve relato de experiência

Nos anos de 2017 e 2018, coordenei o projeto de pesquisa intitulado *Os direitos humanos em aulas de expressão escrita em língua portuguesa*, orientando uma acadêmica no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). O projeto buscou analisar de que forma os direitos humanos são abordados em aulas de língua portuguesa voltadas para o desenvolvimento da habilidade discursiva de expressão escrita na capital amazonense.

Após levantamento teórico sobre a temática da educação para os direitos humanos no Brasil e no Amazonas, aplicamos questionário de sondagem com o objetivo de coletar dados que pudessem fornecer subsídios para responder ao questionamento proposto. O questionário (Anexo), contendo 10 perguntas objetivas, foi elaborado seguindo um plano de análise de dados a fim de obter informações sobre dois aspectos:

- a) atuação docente em aulas de língua portuguesa, buscando confirmar sua dedicação ao trabalho de produção escrita/textual e as estratégias utilizadas para concretizá-lo (as primeiras três perguntas); e
- b) preparação para a redação do Enem, enfatizando o trabalho com a temática dos direitos humanos em sala de aula (as demais perguntas).

Participaram como informantes 10 professores concursados, atuantes na rede pública estadual de ensino de Manaus, ministrantes de aulas de língua portuguesa para alunos no ensino médio regular na zona urbana do município.¹ Os dados primários obtidos por meio do questionário confirmaram que todos os informantes têm trabalhado com produção de texto em língua portuguesa em pelo menos duas aulas semanais. Comparando os resultados com a estrutura curricular do ensino

¹ Os dados coletados compuseram uma apresentação sobre o tema no IV Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (Simelp), evento realizado no Instituto Politécnico de Santarém, em Portugal (Teixeira, 2017).

médio das escolas da rede estadual amazonense, percebo que o trabalho com a produção textual toma significativa parte da carga horária semanal dedicada pelos informantes ao ensino do componente curricular, uma vez que língua portuguesa é ofertada em quatro aulas semanais nas escolas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (Seduc-AM).

No que concerne ao segundo aspecto focado pelo questionário, foi possível verificar que, para os docentes participantes da pesquisa, existem temáticas consideradas sensíveis de serem abordadas em sala de aula. Nesse sentido, os temas mais desafiadores são:

- 1) ideologia de gênero – citado por 90% dos informantes;
- 2) temas religiosos, assuntos que envolvem diversidades, questões familiares e a situação de refugiados – citados por 40% dos informantes;
- 3) a polêmica sobre a maioria penal no Brasil e, de forma geral, temas que envolvem preconceito – citados por 20% dos informantes.

Apesar do amparo legal para que se efetive a educação para os direitos humanos no Brasil, percebi, por meio dos dados coletados, que ainda existem temas que se configuram como verdadeiros desafios para os docentes, demandando maior atenção em seu planejamento.

Além disso, ficou evidente que esses docentes têm persistido na busca de meios variados para abordar a questão dos direitos humanos em suas aulas, mesmo quando o tema suscita polêmicas, lançando mão de estratégias para vencer os desafios. Segundo os professores informantes, essa temática é abordada, principalmente, com base na análise de textos de gêneros variados e na realização de debates com a intensa participação dos alunos e, por vezes, da comunidade escolar, o que está em conformidade com as considerações de Deslandes (2011) sobre a construção coletiva de soluções para desafios.

Os professores utilizam como estratégias didáticas a realização de pesquisas e a produção de textos escritos sobre os direitos humanos, visando, essencialmente, à preparação dos estudantes para a redação do Enem. Além da falta de repertório, consideram que uma das maiores dificuldades enfrentadas por seus alunos é a organização das ideias no texto para que possam redigir uma proposta de intervenção e de mudança que considere e respeite os direitos humanos, aspectos avaliados pelo Eixo V do exame.

Conclusão

Retomando as considerações elencadas, entendo que a preocupação e a conduta adotada pelos professores manauaras participantes da pesquisa revelaram a influência do Enem sobre a escola, haja vista que eles têm dedicado pelo menos a metade de sua carga horária semanal na abordagem da temática dos direitos humanos e na busca de estratégias didáticas para preparar os alunos a fim de que

tenham condições de demonstrar competência na redação do Enem e, dessa forma, possam aproveitar os benefícios oriundos de um resultado satisfatório na avaliação.

A despeito das críticas dirigidas ao exame e da pressão que ele exerce sobre instituições, educadores e, principalmente, alunos, ressalto que, apesar de os direitos humanos estarem presentes há vários anos em diferentes documentos que norteiam a educação nacional, a contribuição do Enem é de grande relevância para a formação cidadã, ao colocar em evidência a temática e, principalmente, ao mobilizar a comunidade escolar para a discussão e a busca de soluções para questões sociais, inicialmente na sala de aula, e, de forma abrangente, no seio da sociedade brasileira.

Como pesquisador e docente atuante, formador de educadores, espero que essa função social atribuída ao Enem se mantenha firme e que possa continuar encorajando milhões de educadores, alunos e participantes do exame a enfrentarem a relevante temática dos direitos humanos, com o objetivo de buscar soluções para entraves e desafios, promovendo significativa cultura de educação para os direitos humanos nas escolas e, quiçá, consolidando-os enquanto direitos de cidadania, garantidos pela legislação brasileira – o que será a verdadeira mudança social e cidadã.

Referências bibliográficas

AFONSO, L. A importância da escola para a construção de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos. In: DESLANDES, K.; LOURENÇO, E. (Orgs.). *Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 7-12.

ANTUNES, B.; CECCANTINI, J. L.; ANDRANDE, P. Anotações sobre o ensino da literatura e as avaliações da educação básica. In: BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala*. Brasília, 2013. p. 249-257.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto Legislativo nº 4, de 23 de maio de 1989*. Aprova o texto da Convenção das Nações Unidas contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. 1989. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1989/decretolegislativo-4-23-maio-1989-352859-norma-pl.html>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 dez. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 set. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009. Seção 1. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Redação no Enem 2017: cartilha do participante*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enem Portugal*. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-portugal>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 fev. 2019.

128

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República (PR). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça;

Unesco, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília, 2013.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

DESLANDES, K. Por uma cultura dos direitos humanos na escola: etapas e procedimentos para a construção de projetos de intervenção. In: DESLANDES, K.; LOURENÇO, E. (Orgs.). *Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 103-118.

MARTINO, M. C. et al. Competência V: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. In: BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005. p. 93-97.

MEDEIROS, M. A. *Direitos humanos: uma paixão refletida*. Belo Horizonte: Recimam, 2006.

MORRONE, M. L.; CESANA, M. R. O Exame Nacional do Ensino Médio e seus pressupostos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. *Anais...* Goiânia: ANPAE, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MariaLuciaMorrone_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

NEVES, C. A. B. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do Enem 2015 e 2017. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 2, p. 731-755, maio/ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em: 2 fev. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico do ensino de LE (inglês). *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000.

SCHWARTZ, C. M.; OLIVEIRA, A. P. G. *A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010,

Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6097--Int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SILVA, F. C. O. As TICs e a língua portuguesa no ensino básico: possibilidades metodológicas. In: COELHO, I. M. W. S.; TEIXEIRA, W. B.; FERREIRA, C. J. (Orgs.). *Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: tecnologias da informação e comunicação*. Manaus: Edua, 2017.

SILVA, J. Z. *Relações entre a matriz de referência do Enem e documentos oficiais da educação brasileira: uma interpretação de recados para currículos de língua portuguesa e literatura do ensino médio*. 2015. 90 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/129992/000975331.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

TEIXEIRA, W. B. Abordando os direitos humanos em aulas de expressão escrita em língua portuguesa. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 2017, Santarém, Portugal. *Resumos...* Santarém, Portugal: Escola Superior de Educação, 2017. Disponível em: <<http://simelp.ese.ipsantarem.pt/simposio-35/>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua portuguesa no ensino médio e sua avaliação. In: BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala*. Brasília, 2013. p. 219-247.

130

Wagner Barros Teixeira, doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor adjunto na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde atua como diretor da Faculdade de Letras. Lidera o Grupo de Pesquisa “Observatório de Ensino de Línguas” da UFAM, investigando questões sobre políticas linguísticas, formação de professores de línguas e estudos linguísticos, e colabora com a área de Linguagens, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

wagbarteixeira@hotmail.com

Recebido em 8 de fevereiro de 2019

Aprovado em 18 de março de 2019

Anexo

Questionário de sondagem



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras



QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Prezad@ colega educador@, favor responder às perguntas, segundo sua prática docente em aulas de Língua Portuguesa. As informações aqui contidas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Desde já, agradecemos por sua valiosa contribuição!

1. Você trabalha com aulas de expressão escrita/produção textual para alunos do Ensino Médio?
 - a. Sim.
 - b. Não.
2. Quantas aulas por semana são dedicadas à prática de expressão escrita/produção textual?
 - a. apenas uma.
 - b. duas.
 - c. mais de duas.
3. Qual(is) das etapas a seguir normalmente estão contempladas em suas aulas dedicadas à prática de expressão escrita/produção textual?
 - a. atividade de leitura.
 - b. atividade de análise de características de gêneros textuais/discursivos.
 - c. atividade de análise de temática(s).
 - d. momento para discussão com a participação dos alunos.
 - e. momento de produção do texto.
 - f. momento de análise da produção e de reescrita(s).
 - g. outras. _____ (favor especificar)
4. Existem temáticas consideradas por você sensíveis ou de difícil abordagem em sala de aula?
 - a. Sim.
 - b. Não.
5. Quais são elas (em caso de resposta afirmativa à questão anterior)?
6. Quais são as temáticas mais comumente abordadas em suas aulas de expressão escrita/produção de textos?
Comportamentais
7. Você aborda a temática dos direitos humanos em suas aulas?
 - a. Sim.
 - b. Não.
8. De que forma(s) (em caso de resposta afirmativa à questão anterior)?
9. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades de seus alunos no tocante à expressão escrita/produção textual?
10. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades de seus alunos no tocante à preparação/realização da Redação do Enem?

131

Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Coroado, Campus Universitário
Pavilhão Mário Ypiranga – Setor Norte
CEP: 69077-000 – Manaus/AM / 3305-1181. Ramal 2114 / e-mail: flet@ufam.edu.br