

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

# A prova de redação e o acesso à UFRJ

histórias e desdobramentos



# **A prova de redação e o acesso à UFRJ**

**UFRJ**

Reitor Carlos Antônio Levi da Conceição  
Vice-reitor Antônio José Ledo Alves da Cunha

**Fórum de Ciência e Cultura**

Coordenador Carlos Bernardo Vainer

**Editora UFRJ**

Diretor Michel Misse  
Diretora adjunta Fernanda Ribeiro  
Conselho editorial Eduardo Viveiros de Castro  
Heloisa Buarque de Hollanda  
Norma Côrtes  
Renato Lessa  
Roberto Lent

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

**A prova de redação  
e o acesso à UFRJ**  
histórias e desdobramentos

Editora UFRJ  
2013

Copyright © 2013, Marcelo Macedo Corrêa e Castro

*Coordenação editorial*

Maíra Alves

*Preparação de originais*

Juliana Caetano

*Revisão*

João Sette Camara

Vânia Garcia

*Capa*

Marisa Araujo

*Projeto gráfico*

Giovani Borher

*Editoração eletrônica*

Thiago de Moraes Lins

Ficha Catalográfica elaborada pela Divisão de Processamento Técnico – SIBI/UFRJ

---

C355

Castro, Marcelo Macedo Corrêa e

A prova de redação e o acesso à UFRJ: histórias e desdobramentos /  
Marcelo Macedo Corrêa e Castro. – Rio de Janeiro:

Editora UFRJ, 2013

192 p.; 17 x 24 cm

ISBN: 978-85-7108-372-1

1. Redação e ensino – Brasil – História. 2. Redação e vestibular – UFRJ.  
I. Título.

CDD: 808.0469

---

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fórum de Ciência e Cultura

Editora UFRJ

Av. Pasteur, 250

CEP: 22290-902 – Praia Vermelha

Rio de Janeiro, RJ

Tel./Fax: (21) 2542-7646 e 2541-7946

Livrarias Editora UFRJ

Praia Vermelha e CCMN: (21) 2295-4095

<http://www.editora.ufrj.br>

Apoio:



# Sumário

Introdução 7

1. Vestibular: uma história de deslocamentos 13

○ caráter classificatório 13

A centralidade da escrita 18

Por uma nova concepção do ensino de língua portuguesa 23

2. Em busca da democratização do acesso ao ensino superior 35

3. A evolução do processo 49

Programas 50

Relação com a prova de LP e LB 52

As provas: temas, tipo e comandos 55

Síntese 100

○ processo de avaliação 100

4. Indicadores objetivos de novas práticas no ensino de redação: indícios de uma mudança? 111

5. A avaliação qualitativa das mudanças e as perspectivas de avanço 121

6. Desdobramentos 133

Uma síntese 147

Posfácio 151

Anexos

Anexo 1. Cartas aos candidatos 155

Anexo 2. Roteiro de entrevistas com os docentes 173

- Anexo 3. Roteiro de entrevistas com coordenadores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e/ou de ensino médio 175
- Anexo 4. Tabela com a evolução das médias obtidas nas provas dos vestibulares (2003-2009) 177
- Anexo 5. Histogramas – provas de redação de 2005 e 2006 179
- Anexo 6. Grade de avaliação da prova de redação de 2002 181
- Anexo 7. Grade de avaliação da prova de redação de 2003 183

Referências 185

# Introdução

De 1996 a 2004, exerci diversas funções no concurso de acesso aos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doravante denominado vestibular da UFRJ: avaliador, membro de banca de elaboração de provas, supervisor de grupo de avaliadores e, finalmente, supervisor geral do processo de avaliação das provas de língua portuguesa e literatura brasileira e de redação.

Eleito diretor da Faculdade de Educação e, posteriormente, decano do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, não mais pude compatibilizar minhas atividades acadêmicas regulares com as do vestibular, que exige, principalmente de agosto, quando começa a elaboração das provas, a janeiro, quando se encerra o processo de revisão das notas, dedicação intensa, quase exclusiva.

Disposto, todavia, a manter minha relação com o processo de seleção e, sobretudo, com o seu significado para a educação básica, estruturei um projeto de pesquisa intitulado *A redação no vestibular da UFRJ: histórias e desdobramentos*, por meio do qual, junto com uma equipe de colaboradores, passei a trabalhar com quatro objetivos:

- 1) apresentar – com base em documentos e depoimentos – a história da evolução da prova de redação no que se refere principalmente à sua constituição e aos procedimentos e critérios de avaliação;
- 2) apresentar – com base em entrevistas com educadores atuantes há mais de dez anos em escolas da educação básica, com destaque para o ensino médio – indicadores que permitissem traçar um quadro inicial da relação entre a presença da prova de redação nos exames vestibulares e o ensino da escrita nas escolas;



- 3) discutir até que ponto os indicadores objetivos identificados e discutidos corresponderiam a um maior esforço, por parte da escola, para ensinar a escrever ou a um trabalho específico de adestramento para o sucesso nas provas de redação dos vestibulares de maior procura; e
- 4) discutir que práticas de escrita deveriam ser desenvolvidas como parte de uma educação básica voltada para a contemporaneidade em uma perspectiva de formação de cidadãos críticos e conscientes.

De 2006 a 2008, nossa equipe, constituída por quatro pesquisadores, conseguiu reunir informações suficientes para a publicação de diversos artigos, que, em boa parte, servem de base para este livro. Esses dois anos, no entanto, trouxeram outros ganhos para o nosso estudo, permitindo que, por mais de uma vez, redimensionássemos aspectos do trabalho de investigação e de reflexão.

Uma primeira adaptação necessária diz respeito à dimensão histórica. Sabíamos de antemão que nosso alcance nesse território não poderia ultrapassar os limites de um grupo em que não há especialistas em História. Talvez por esse mesmo motivo, porém, acreditássemos, ingenuamente, que haveria certa facilidade para acessar as fontes que dessem conta dos fatos sobre os quais pretendíamos refletir. A realidade se nos apresentou bem outra: a UFRJ possui poucos registros documentais relativos às decisões que envolvem os primeiros dez anos de realização do seu vestibular, e a Fundação Cesgranrio mostrou-se pouco acessível em relação ao período que nos interessava mais (1978-1988).

Seja por uma antecipação dessa dificuldade, seja por mero acaso, propusemos, no título da pesquisa, tratar de histórias, e não da história da prova de redação no vestibular da UFRJ. De fato, após dois anos de investimento na busca de informações e de documentos, identificamos uma linha básica de fatos que nos conduzem historicamente pelo período que abrange o início dos vestibulares unificados no Rio de Janeiro (1971) até o ano de 2008, quando a UFRJ completou vinte anos de realização de seu vestibular isolado.

Desse período, mereceram destaque de nossa parte alguns pontos específicos: 1) os anos de 1975 a 1977, com a pressão para o retorno da prova de redação aos vestibulares; 2) os anos de 1985 a 1987, que culminam com a decisão da UFRJ de realizar o seu vestibular sem a Fundação Cesgranrio,

denominado vestibular isolado;<sup>1</sup> e 3) o ano de 2001, quando a UFRJ passou a adotar grade de avaliação e realizou a sua única experiência de ter uma prova de redação isolada.

Como, em nosso caso, a história representava apenas uma espécie de calçamento desejável para percorrermos a estrada da reflexão, estamos convencidos de que temos o bastante para nossas pretensões, mas reconhecemos que a tarefa de contar a história do vestibular da UFRJ carece da dedicação de especialistas na área.

Um segundo reajuste que se nos afigurou indispensável tem a ver com a coleta de dados relativos à influência da prova de redação do vestibular da UFRJ nas práticas escolares de ensino de escrita. Após identificarmos um conjunto de indicadores objetivos que comprovariam a referida influência, fomos buscar, com dois grupos, as respostas sobre sua presença: primeiro, entrevistamos professores de educação básica, com prática de ensino e atuação como avaliadores de redação do vestibular da UFRJ, de preferência com mais de dez anos nas duas atividades; depois, passamos à investigação com coordenadores de disciplina (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) de colégios privados do Rio de Janeiro.

O retorno dessas duas investidas veio sob a forma de uma constatação: nosso esforço de coleta de dados serviria para confirmar amplos consensos do meio educacional, como, por exemplo, o de que a cobrança de redação nos vestibulares fez aumentar a quantidade e o valor de atividades de escrita no ensino médio, ou o de que as escolas de maior investimento pedagógico, não importando se públicas ou privadas, dedicaram maior atenção à nova cobrança do que as demais instituições de educação básica.

A partir das respostas dos dois primeiros grupos, era possível vislumbrar uma repetitiva e desnecessária confirmação de consensos. Nesse ponto, também, não pretendíamos produzir números e tratamentos estatísticos complexos e exaustivos. Pelo contrário, nossa pretensão ligava-se mais ao aspecto qualitativo da influência examinada do que aos números pelos quais eventualmente pudesse ser traduzida.

---

<sup>1</sup> Em verdade, os primeiros três concursos se realizaram em parceria com outras instituições públicas, como veremos adiante. O termo “isolado” consagrou-se no uso como oposição ao vestibular unificado realizado pela Fundação Cesgranrio. A ação efetiva da UFRJ, em 1987/1988, foi a de desligar-se da referida fundação.

Assim, interrompemos a coleta de dados e investimos em uma avaliação qualitativa, cujo alcance buscamos por meio da constituição de um fórum de discussão. Pareceu-nos pouco produtivo e, de certa forma, injusto solicitar que nossos interlocutores, todos envolvidos com os muitos afazeres típicos de profissionais da educação básica, dedicassem seu valioso tempo apenas a responder aos nossos questionários. Assim, propusemos que o fórum se constituísse sob a forma de um curso de extensão, com 30 horas de duração, ao longo das quais, por um lado, socializamos os achados da nossa pesquisa, e, por outro, discutimos as questões da qualidade da influência da prova de redação do vestibular da UFRJ nas práticas de ensino de escrita na educação básica. Ao final desse curso, os professores, reunidos em grupos, apresentaram por escrito suas considerações acerca de quatro questões que sustentaram as discussões nos encontros:

Considerando o período que inicia com a adoção de vestibulares discursivos por parte da UFRJ (1988): 1) até que ponto melhorou o desempenho escrito em geral dos estudantes; 2) em que medida o potencial da atividade de escrever vem sendo explorado pela escola na formação dos estudantes; 3) até que ponto os professores atuam como interlocutores/leitores de seus alunos, e não como meros avaliadores/corretores de redações escolares; e 4) que desdobramentos você sugere para que a relação entre a UFRJ e as escolas de educação básica avance para gerar a superação das atuais barreiras no ensino-aprendizagem da produção textual?

A partir desses trabalhos, elaboramos uma síntese da avaliação qualitativa da influência da prova de redação nas práticas de escrita da educação básica e de possíveis desdobramentos para o movimento iniciado em 1987.

O presente livro apresenta esse percurso de investigação da seguinte forma: nos capítulos 1 e 2, tratamos da história dos exames vestibulares e do contexto específico que levou a UFRJ a realizar seus próprios exames a partir de 1988; no capítulo 3, descrevemos e analisamos a evolução desse processo, com foco em elementos básicos das provas de redação: programa, relação com as provas de língua portuguesa e literatura brasileira, temas, tipos,<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A UFRJ adotou sempre o termo *tipo*, não só nos comandos das provas, como também nas orientações dadas aos avaliadores e na própria grade de avaliação. Optamos por manter o termo quando nos referimos à análise desse quesito nas provas, evitando o emprego da categoria *gênero*, da qual lançamos mão em outras passagens do texto.

comandos e avaliação; nos capítulos 4 e 5, apresentamos dados e avaliações relativos à influência que as provas tiveram nas práticas de ensino da escrita na educação básica; e, no capítulo 6, sugerimos sínteses e desdobramentos para um novo movimento na relação entre escolas e universidade.

No posfácio, fazemos um comentário sobre a decisão tomada pela UFRJ de adotar exclusivamente o Enem como exame de seleção, aprovada pelo Conselho Universitário (Consuni) em junho de 2011, quando os originais deste livro já estavam em processo de edição. Cabe esclarecer que, por decisão do autor e dos editores, foram respeitados os limites originais da análise apresentada no estudo, sem acréscimos ou adaptações posteriores.

Organizado e escrito por mim, este livro resulta do esforço coletivo de um grupo que, durante quatro anos, empenhou-se em fazer uma investigação que está longe de terminar. O eventual mérito do que vai aqui escrito deve também ser atribuído a Ana Beatriz Domingues, parceira de todos os quatro anos, e a Anatula da Silva Axiotelis e Marta Barbosa, companheiras dos primeiros anos e amigas em todas as horas.

Nosso agradecimento especial a todos os membros da Comissão Executiva dos Concursos de Acesso aos Cursos de Graduação, aqui representados pelos professores Cesar Scelza, Cloves Dottori, Herli Joaquim de Menezes e Luiz Otávio Teixeira Mendes Langlois. E em meu nome um agradecimento aos servidores da Editora UFRJ, o que faço nomeando Carlos Nelson Coutinho (*in memoriam*) e Fernanda Ribeiro.

Rio de Janeiro, 1º de março de 2013

*Marcelo Macedo Corrêa e Castro*



# 1. Vestibular: uma história de deslocamentos

Este capítulo trata dos antecedentes da ruptura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o modelo unificado de vestibular. Para tanto, organiza-se em duas partes. A primeira tem como objeto a história do vestibular até o ano de 1988,<sup>1</sup> quando ocorre a referida ruptura. A segunda aborda a questão do ensino de língua portuguesa nas décadas de 1960 a 1980 e as pressões por mudanças em sua concepção, oriundas, sobretudo, do meio acadêmico e do processo de ampliação de oferta de ensino público. Apresentamos um panorama da história dos exames vestibulares no Brasil, com o intuito de estabelecer marcos para o restante do nosso estudo. Destacamos, nesse sentido, dois aspectos fundamentais dos referidos exames: o caráter classificatório que assumem a partir do século XX e a presença central da escrita nos instrumentos de avaliação.

## ○ caráter classificatório

*Vestíbulo*. S.m. (1659 cf. Agiólogo) 1 *ARQ.* pátio ou pórtico exterior, de acesso à entrada principal de uma construção 2 *p.metf.* aquilo que inevitavelmente antecede ou forçosamente leva a algo (*o estado maniaco-depressivo poderá ser o v. da sua loucura*) 3 *ANAT.* cavidade que dá acesso a um órgão oco 4 *ANAT.* cavidade central do labirinto ósseo da orelha que se comunica com os canais semicirculares posteriormente e, anteriormente, com a cóclea cf. orelha *v. da vagina ANAT.* espaço posterior ao clitóris, entre os pequenos lábios, que contém

---

<sup>1</sup> Nos concursos vestibulares, os editais costumam ser publicados no ano anterior ao do ingresso dos aprovados nos cursos superiores. Decidimos adotar neste livro a data de ingresso como referência aos exames de seleção da UFRJ.

os orifícios da vagina e da uretra *ETM.* lat. *Vestibulum*, i “pórtico, alpendre, entrada; soleira; espaço entre a porta de entrada de uma casa e a rua; o entrar (num assunto), começo, introito”. (Houaiss e Villar, 2001, p. 2.853)

O termo “vestíbulo”, do qual deriva a palavra “vestibular”, tem todos os seus significados ligados à ideia de ingresso, entrada, começo. Talvez não esteja tão facilmente perceptível, porém, sua condição de barreira, muitas vezes definitiva, ao percurso que se pretendia realizar. Ainda que este capítulo se volte para a apresentação de uma breve demarcação histórica do processo de consolidação dos exames vestibulares em nossos sistemas de ensino, consideramos fundamental que não se perca a perspectiva que acentua o caráter dual de tais exames, quase sempre mal resolvido em suas contradições.

A história dos exames vestibulares, meio de acesso ao ensino superior, começa a ser escrita, assim como a da própria criação de um sistema de educação no Brasil, a partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808. Dentro do movimento amplo de rápida estruturação da sociedade para a existência da corte no Brasil, incluiu-se a criação dos primeiros cursos superiores, destinados à formação profissional em uma perspectiva de universidade franco-napoleônica, como indicam Anastasiou e Pimenta:

O modelo adotado nessas escolas foi o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções de Estado. (Anastasiou e Pimenta, 2005, p. 148)

Preocupado em controlar o exercício profissional, o Estado tratou de vinculá-lo, no caso de algumas profissões de importância particularmente estratégica, à obtenção de diploma de curso superior. Como medida complementar necessária ao exercício desse controle, o Estado tomou para si também o controle do acesso aos cursos superiores. Dessa forma, desde o início desses duzentos anos de história, o poder central, seja no Império, seja na República, jamais deixou de estabelecer regras e de fiscalizar o seu cumprimento no que se refere ao ingresso no ensino superior. Com isso, tratava de garantir que ficassem impedidos de ter acesso à profissionalização nesse

nível estudantes que não atendessem às exigências de formação estipuladas pelos sucessivos governos.

A consequência mais desastrosa dessa postura tem sido a baixa atenção dedicada à escolarização básica por parte do Estado, mais voltado, durante parcela considerável da nossa história, para as portas de entrada e de saída das Instituições de Ensino Superior (IES), assim como para o controle do direito de ensinar e de certificar.

Nesse sentido, ainda no século XIX, foi criado o Colégio Pedro II, que passou a servir, ao mesmo tempo, de modelo para os demais estabelecimentos de ensino e de agente de avaliação e certificação do Estado quanto a atestar a qualidade dos candidatos aos cursos superiores. Por sua condição institucional, seus alunos eram dispensados de prestar os chamados exames preparatórios, exigência feita, no período que antecede a existência dos vestibulares (1808-1911), aos que pretendiam matricular-se em cursos superiores.

Ao longo do Império e até a Primeira República, ocorreu um complexo processo, com participação destacada das oligarquias, da Igreja, do Estado, de positivistas e liberais, empenhados, de um lado, na regulamentação do ensino e do seu controle e, de outro, no poder de certificar e de exercer profissões, especialmente aquelas que eram aprendidas em estudos superiores.

Das diversas disputas em jogo, interessam à compreensão das considerações que fazemos neste texto duas em especial: a liberdade/o direito de ensinar e o acesso ao ensino superior. Em diversos percursos de análise, inclusive, por vezes é impossível tratar das duas questões em separado.

De um lado, as pressões para manutenção dos privilégios das classes hegemônicas (leia-se oligarquias), o que significava ter o Estado no controle e na distribuição – para os mesmos de sempre – do direito à educação, inclusive a superior, e do direito ao exercício das profissões de maior prestígio social. De outro, o ideário liberal e as exigências do capitalismo nascente, a empurrar as bandeiras do Estado laico, da liberdade de ensino e do direito de todos à educação. Entre muitas manobras e propostas, esse cenário apresentou duas importantes medidas anteriores à adoção dos vestibulares: os exames preparatórios e os de madureza.

Exames preparatórios buscavam verificar se o postulante ao ensino superior detinha o aprendizado necessário para ingressar em algum curso. O nome está ligado, em sua origem, à existência de cursos preparatórios para a realização dos exames. Cursar os preparatórios, todavia, não constituía uma condição obrigatória para quem pretendesse submeter-se aos exames.

Exceção feita aos estudantes do Colégio Pedro II, não havia ingresso possível nesse nível sem aprovação nos exames preparatórios. Dessa exigên-



cia deriva, em nosso modo de ver, um deslocamento que viria a se tornar crônico na história das relações internas dos sistemas de ensino. Trata-se da troca de objetivos do processo de formação básica, cujo centro deveria estar no desenvolvimento de aprendizagens básicas para a vida e na formação para a atuação social. Esse centro desloca-se, cada vez mais, e mais precocemente, para a preparação específica para o sucesso nos exames de admissão a um grau seguinte de escolarização. Esse deslocamento tantas vezes repetido em nossa história, com notável prejuízo para o nível médio do ensino e, em menor escala, também para a escolarização anterior a ele, levou Anísio Teixeira a afirmar, sobre o nosso então ensino secundário, que:

Tais escolas secundárias, como as primárias, funcionando em turnos, como as primárias, improvisadas, como as primárias, de puro ensino verbalístico, e, ainda como as primárias, puramente preparatórias, prosseguem com os seus alunos num esforço, não de formação, mas de seleção, e acabam com apenas dezessete mil alunos na última série de colégio. Sobreviventes de um sistema escolar inadequado e frustrado, não têm esses poucos milhares de alunos outra coisa a fazer senão aspirar à escola superior, para cujo exame vestibular se precipitam em levas muito superiores ao número de vagas existentes... Aí os espera um concurso altamente seletivo, que se vem tornando suplício semelhante ao dos arcaicos chineses. (Teixeira, 2007, p. 66)

No Império não foi diferente: inúmeras formas de produzir os resultados necessários para a admissão ao ensino superior foram desenvolvidas, chegando os estudantes do Colégio Pedro II a abrir mão de concluir o secundário, o que lhes garantia o direito de ingresso sem exames, para buscar a aprovação mais fácil em exames preparatórios de baixo nível de exigência. É a primeira notícia que se tem, na história, da criação de uma verdadeira indústria da aprovação: estabelecimentos, técnicas, materiais e profissionais especializados em “fazer passar nas provas”, além, é claro, da venda de resultados e de certificados, e da presença de relações, por vezes promíscuas, entre os agentes de controle do Estado e os prestadores de serviços educacionais, também constante em nossa história de país.

Acerca do estado a que chegaram os desvios na proposta original dos exames preparatórios, escreveu Cunha:

Chegou-se a uma situação tal que os exames preparatórios já não serviam para identificar os estudantes capazes de seguir um curso

superior. É o que se pode depreender da caricatura contida no relatório do diretor da Faculdade de Direito de Recife ao Ministro do Império, em 1885: “Esses exames são aqui um objeto de galhofa, e os jornais da terra, de vez em quando, convidam os carroceiros, carvoeiros, cocheiros a ir àquela província [Rio Grande do Norte] habilitar-se para a matrícula nesta faculdade. (Cunha, 1980, p. 115)

A situação do final do Império levou Rui Barbosa a propor os “exames de madureza”, que, supervisionados por integrantes do ensino superior, garantiriam que os estudantes estariam maduros para iniciar seus cursos superiores. A medida, entretanto, mostrou-se pouco eficiente na sua principal função: corrigir os desvios dos exames preparatórios.

Por esse motivo, ainda em 1895, já se falava em mecanismos que recuperassem o espírito primeiro dos preparatórios, e surgiu, pela primeira vez, a denominação “exames vestibulares”. Estes, porém, só vieram a ser objeto de atenção do Estado em 1910, por força da reforma do ensino e da posterior promulgação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, do então ministro do Interior, Rivadávia da Cunha Corrêa.

Esse panorama se confirmou com a promulgação, já na República, do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Antecedido por outro decreto – o de nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, que tratava dos “Códigos dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário”,<sup>2</sup> sem, contudo, introduzir qualquer novidade quanto ao ingresso de estudantes nos cursos –, o Decreto nº 8.659 mencionou, pela primeira vez, a exigência de que os candidatos se submetessem a um exame de ingresso:

*Artigo 65.* Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade. (Brasil, 1911)

Pouco tempo depois, mais precisamente em 18 de março de 1915, o governo fez publicar novo decreto, o de nº 11.530, para reorganizar “o ensino secundário e o superior na República” (Brasil, 1915). No artigo 77 desse decreto, aparece pela primeira vez em nossa legislação a exigência de “aprovação no exame vestibular” para ingresso no ensino superior. Para se candidatar

<sup>2</sup> Em todas as citações, a ortografia foi atualizada, inclusive no caso dos documentos legais.

ao vestibular, o estudante precisava obter certificado de aprovação em todas as matérias do curso ginásial do Colégio Pedro II, conferido pelo próprio estabelecimento escolar oficial ou pelos institutos a ele equiparados.

Dez anos depois, em 13 de janeiro de 1925, entrou em vigor novo decreto, o de nº 16.782, que, dentre outras providências, reformava “o ensino secundário e o superior”. Apesar de o decreto anterior ter sido pioneiro no uso do termo “vestibular”, coube ao Decreto nº 16.782 introduzir o caráter classificatório nos exames de admissão ao ensino superior, ao dispor, nos itens *d* e *e* do artigo 206, que

para a matrícula no primeiro ano dos cursos superiores, os candidatos a requererão provando: [...] d) aprovação no exame vestibular; e) classificação, neste exame, dentro do número próximo de matrículas anualmente fixado, ou prova de que algum dos classificados nesse número não se matriculará, de modo a haver vaga.<sup>3</sup> (Brasil, 1925)

Logo a seguir, no artigo 207, o decreto determinava que caberia aos diretores “das escolas oficiais de ensino superior e secundário” propor ao ministro da Justiça o limite anual para a matrícula no primeiro ano dos cursos.

Essa configuração tem sobrevivido, chegando aos dias atuais sem modificações expressivas em sua lógica. Assim, desde 1925, os exames vestibulares têm tido um caráter eminentemente classificatório, ao qual se associa, em plano inferior de importância e com variações no tempo e entre as instituições, o caráter eliminatório. Outro aspecto mantido desde 1925 é a prerrogativa de as IES determinarem a quantidade de vagas em seus cursos.

## A centralidade da escrita

Junto com a evolução que resultou no caráter classificatório dos exames de vestibular, mantido nos últimos oitenta anos, há outra história, esta relacionada às exigências constantes das provas e à especificidade dos exames com relação a cursos e instituições e que diz respeito mais diretamente à prova de redação.

<sup>3</sup> Por curiosidade, registre-se que a alternativa para os inicialmente não classificados parece constituir uma espécie de antecedente do mecanismo da reclassificação, amplamente empregado a partir dos vestibulares unificados.

O primeiro dos documentos legais aqui mencionados a especificar as características dos exames de admissão ao ensino superior, o Decreto nº 8.659, de 1911, dispunha, no parágrafo primeiro de seu artigo 65: “O exame de admissão a que se refere este artigo constará de *prova escrita* em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar, e de uma prova oral sobre línguas e ciências” (Brasil, 1911; grifo nosso).

O próximo documento a regular a matéria, o Decreto nº 11.530, de 1915, manteve a realização de uma prova escrita e outra oral (artigos 80 e 81), mas apresentou duas importantes modificações em relação ao que até então determinava a legislação.<sup>4</sup>

A primeira modificação relevante deu-se no âmbito da prova escrita, que passou a consistir na “tradução de um trecho fácil de um livro de literatura francesa e de outro de autor clássico alemão ou inglês, sem auxílio de dicionário” (Brasil, 1915).

A segunda foi a introdução da diversificação nas matérias exigidas dos candidatos, especificando provas de acordo com o curso a que se candidatassem. Essa marca da diversificação, vale assinalar, permaneceu até a década de 1970, quando os vestibulares unificados passaram a ser realizados.

O decreto seguinte, o de nº 16.782, de janeiro de 1925, incluiu uma prova prática (artigo 216), e manteve as duas outras, sem especificar, no entanto, como seriam realizadas, determinando apenas, a exemplo do decreto anterior, que o exame teria matérias específicas de acordo com cada curso.

A próxima mudança expressiva só viria mais de quarenta anos depois, por meio da Lei nº 5.540, de 1968, que reformou o ensino superior no Brasil. Sempre vale ressaltar que a referida lei surgiu no contexto do início dos chamados anos de chumbo da ditadura civil-militar, em parte como resposta à demanda por mais vagas nos cursos superiores. Destaca-se nesse contexto a famosa crise dos anos 1960, com especial atenção ao ano de 1966, quando a UFRJ e seus estudantes sofreram duramente com a ação repressora das forças policiais. Um aspecto de ponta da crise dizia respeito exatamente à questão dos excedentes, candidatos que, apesar de terem obtido nota para aprovação, não ingressavam nas poucas vagas disponíveis. Nesse sentido, não só a Lei nº 5.540, mas também uma série de medidas de ampliação de

<sup>4</sup> Vale assinalar outra inovação, que não se relaciona diretamente com o objeto de análise do presente texto: a possibilidade de a congregação admitir matrícula de estudantes abaixo da idade mínima exigida (16 anos) no caso de “exame vestibular verdadeiramente brilhante” (Brasil, 1915; artigo 77, parágrafo único).

vagas, procuravam dar uma resposta imediata à insatisfação social e, ao mesmo tempo, lançar as bases do desenvolvimentismo autoritário preconizado nos anos seguintes.

De acordo com o artigo 21 dessa lei, o vestibular deveria abranger “conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão para estudos superiores” (Brasil, 1968).

Esse texto expressa, mais claramente do que os anteriores, a intenção de consolidar a dupla função do vestibular como instrumento de seleção: avaliar a formação (leia-se escolarização) básica do candidato e, ao mesmo tempo, a sua aptidão<sup>5</sup> para ingressar no ensino superior.

Outra importante mudança promovida pela Lei nº 5.540, e que constituiu um marco na história dos vestibulares, refere-se à determinação de que os exames se realizassem de forma unificada, conforme o parágrafo único do artigo 21:

Dentro do prazo de três anos, a contar da vigência desta lei, o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimento afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular, de acordo com os estatutos e regimentos. (Brasil, 1968)

Para regulamentar essa disposição legal, o governo publicou, em 13 de julho de 1971, o Decreto nº 68.908 (Brasil, 1971a), que, em seus artigos 5º, 6º, 7º e 8º, apresentava determinações para a realização do exame vestibular, aqui resumidas em seis itens. O exame deveria:

- a) para as instituições oficiais, ser realizado, em todo o território nacional, em data fixada pelo MEC;
- b) conter as disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio, eventualmente uma língua estrangeira, e revestir-se de complexidade que não ultrapasse o nível de escolarização regular desse grau;

<sup>5</sup> O termo remete a uma categoria que tem sido objeto de discussões, chegando mesmo a ser banida de parte considerável do discurso acadêmico. Optamos por manter a palavra, em respeito ao pensamento que tem sustentado leis e ações relativas ao vestibular.

- c) ser organizado com técnicas que assegurassem a verificação de aptidão para estudos superiores, sem vinculação a cursos ou ciclos de formação profissional;
- d) ser idêntico para toda a instituição ou grupo de instituições, admitindo-se variações de perfis e de ponderação;
- e) ser elaborado por órgão próprio da instituição ou do grupo de instituições; e
- f) poder ser planejado e executado por organizações especializadas, de caráter público ou privado.

Com base no que previa o sexto item, foram criadas fundações para organizar os exames vestibulares. No caso do Estado do Rio de Janeiro, criou-se a Fundação Cesgranrio, cujo histórico está assim descrito na página eletrônica da instituição:

A Fundação Cesgranrio nasceu de uma associação pioneira de doze instituições universitárias, que tornou possível a criação do Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, em 12 de outubro de 1971. O Centro foi instituído por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, sendo ministro, na época, o senador Jarbas Passarinho e diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, o professor Newton Lins Buarque Sucupira.

Tendo à frente o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, um grupo de educadores ousou inovar no campo da seleção ao ensino universitário e implementou, como projeto-piloto, os primeiros vestibulares unificados do Grande Rio.

O grande êxito alcançado no vestibular de 1972 e na realização do exame de 1973 fez com que as universidades signatárias do Convênio Cesgranrio pleiteassem, junto ao Ministério da Educação, a criação de uma fundação privada autônoma, por elas instituída, que se dedicasse permanentemente à organização dos exames de acesso ao ensino superior e às correlatas atividades educacionais. Surge, em consequência, em 04/01/1973, a Fundação Cesgranrio. (Fundação Cesgranrio, s.d.)

Em 24 de fevereiro de 1977, já como resposta a uma preocupação crescente na sociedade em relação aos efeitos negativos gerados pelos vestibulares unificados gerenciados pela Fundação Cesgranrio – constituídos

exclusivamente de questões de múltipla escolha –, foi publicado o Decreto nº 79.298. As principais modificações contidas nesse decreto, em relação ao que dispunha o decreto de 1971 sobre o vestibular, foram assim definidas, logo no seu artigo 1º:

- a) introdução, a critério da instituição, de provas de habilidade específica para os cursos que, por sua natureza, as justifiquem;
- b) possibilidade de realização do concurso vestibular em mais de uma etapa;
- c) *utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimento em nível de segundo grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior;*
- d) *inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa;*
- e) fixação, pelo Ministério de Educação e Cultura, de data para início da realização de concurso vestibular nas instituições federais, e de período em que será realizado o das particulares. (Brasil, 1977: grifos nossos)

Em cumprimento ao disposto no item *d* do artigo 1º do decreto, a Fundação Cesgranrio passou a incluir em seus exames, a partir de 1978, a exigência de que os candidatos fizessem uma prova de redação. Embora saudada como avanço, a medida não se mostrou suficiente para atender à cobrança cada vez maior de que os exames vestibulares mudassem e, conseqüentemente, provocassem modificações no ensino de primeiro e segundo graus. Cerca de dez anos depois, as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, já novamente no enalço do pleno exercício de sua autonomia – interrompido durante os anos da ditadura civil-militar –, iniciaram o processo de ruptura com o modelo unificado.

Antes, todavia, de prosseguir na análise dessa história e dos fatores que levaram a UFRJ a construir sua proposta de vestibular isolado, vale tratar de outro aspecto de grande interesse para a nossa discussão: o panorama do ensino de língua portuguesa no contexto das mudanças aqui focalizadas.

## Por uma nova concepção do ensino de língua portuguesa

Para compor um quadro mais completo do contexto que pretendemos apresentar, faz-se indispensável tratar de outra fonte da qual se originaram fortes pressões em favor de mudanças nas provas dos exames vestibulares. Referimo-nos a um conjunto de fatores que convergem para a desestabilização do paradigma adotado para o ensino de língua portuguesa, definido a partir de três vertentes: a democratização da escola pública, a proletarianização do magistério e os estudos acadêmicos na área de linguagem.

Em 1971, a educação no Brasil passou a dispor de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDBEN nº 5.692/71 (Brasil, 1971b). Promulgada dentro do mais rígido dos momentos da ditadura civil-militar instalada no Brasil a partir de 1964, essa lei, como costuma ocorrer em nosso país, incorporou ao seu texto algo do discurso progressista em educação, propondo, por exemplo, a integração curricular nos níveis vertical e horizontal, assim como a sua organização por áreas de conhecimento.

De outro lado, todavia, a lei tornava obrigatório o ensino profissionalizante, dentro de uma perspectiva que separava os que prosseguiriam seus estudos e seriam, portanto, preparados para ingressar em cursos superiores, e os que teriam de sair da escola habilitados a entrar no mundo do trabalho, aqui restrito ao das profissões de formação no nível médio. A estes carecia oferecer uma formação técnica que lhes permitisse o início imediato de sua atuação profissional, objetivo no qual a rede de escolas regulares fracassou plenamente.

A mesma lei que propunha, em seu artigo 1º, como objetivo geral do ensino de primeiro e de segundo graus, “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971b), também confirmava, por meio de seu artigo 7º, a obrigatoriedade do ensino de educação moral e cívica, cujo programa se desenvolvia dentro de uma perspectiva absolutamente clara de controle político-ideológico, em forte associação do Estado com a Igreja Católica, conforme assinala Cunha.

A disciplina Educação Moral e Cívica integrou os currículos escolares, obrigatoriamente, em diferentes momentos de nossa história educacional. Se, durante a curta vigência da proibição do ensino religioso nas escolas públicas, essa disciplina pretendeu substituí-la, nos demais momentos, ambas as disciplinas convergiram antes e depois.



A culminância dessa convergência ocorreu durante a ditadura militar (1964/1985), quando a aliança entre os setores mais conservadores da Igreja Católica e os ideólogos da segurança nacional lograram a aprovação de legislação específica (depois de anos de resistência do Conselho Federal de Educação), a produção de abundante material didático e a formação de pessoal para o magistério em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. (Cunha apud Castro, 2008, p. 172.)

A escola enfrentava um processo de democratização que se realizava de forma questionável, porque a ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas passou a corresponder a uma diminuição crescente da qualidade do ensino desenvolvido pelos estabelecimentos públicos. Como destaca Soares,

uma história da escola no Brasil revela que, até aproximadamente os anos 1950, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização. Ora, os alunos pertencentes a essas camadas chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada “norma padrão culta”), que a escola usava e queria ver usado. A função do ensino da língua portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua de certa forma já dominada. (Soares, 1998, p. 54)

Essa consonância entre o ensino proposto e as condições socioculturais, em especial as do domínio linguístico dos estudantes, vai ser desestabilizada pela nova realidade que começa a se instalar com mais vigor nas escolas públicas a partir da década de 1960, como confirma ainda a mesma autora:

Os anos 1960 trazem novas condições sociopolíticas e uma nova concepção de língua para o ensino do português. Em primeiro lugar, é nesses anos que se afirma plenamente a democratização da escola, iniciada já na década anterior: as camadas populares conquistam seu direito à escolarização e, como consequência, altera-se fundamental-

mente a clientela da escola, sobretudo da escola pública: já não são os filhos das camadas privilegiadas que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares, que trazem para a sala de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticos diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver – tornam-se outras, pois, as condições culturais e linguísticas para o ensino do português. (Soares, 1998, p. 56)

Prosseguindo em sua análise, Soares introduz um segundo elemento de grande importância para a compreensão do tipo de orientação que se tentou conferir ao ensino de língua portuguesa nos anos 1970:

Em segundo lugar, tornam-se também outras as condições socio-políticas: o regime militar autoritário, que, nos anos 1960, foi implantado no país, buscava o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial, e a proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para essa expansão, [...] isso explica também o sentido fundamentalmente instrumental que ganharam os conteúdos curriculares e seus objetivos, entre eles o ensino da língua materna, que teve até mesmo sua denominação *Português* ou *Língua Portuguesa* substituída por *Comunicação e Expressão*, nas quatro primeiras séries do então criado ensino de primeiro grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas quatro últimas séries desse grau. (Soares, 1998, p. 56)

Também na década de 1970, sob a égide de uma perspectiva tecnicista, fundada na lógica da razão instrumental e da racionalidade técnica, para a formação docente e para o exercício profissional do magistério, a composição dos quadros docentes, em especial o das escolas públicas, assume um perfil novo, não pela via da democratização do acesso à docência, mas, infelizmente, pela sua degradação. De acordo com Pereira:

A expansão da rede de ensino, evidenciada pelo aumento do número de vagas e de matrículas nas escolas, não foi acompanhada de investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional. Houve, conseqüentemente, uma demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente. Essa nova exigência foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior privado e da criação indiscriminada de cursos de Licenciatura,

bem como pela permissão do exercício profissional por pessoas não habilitadas, os chamados “professores leigos”. (Pereira, 2006, p. 219)

Como resultado mais evidente desse processo, segundo o autor, ocorreu a chamada proletarização do magistério: “O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou [sic] a existência de um crescente processo de proletarização do profissional do ensino” (Pereira, 2006, p. 25).

Ainda nessa linha de análise, Geraldi destaca o rumo que tomaram, principalmente a partir do contexto tecnicista dos anos 1970, a identidade e a função do professor:

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas dos alunos com as respostas dadas no “manual do professor”; marcar o “dia da verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. [...] Há, nas salas de aula, válvulas de escape de um tal projeto: muitas perguntas, do aluno e do professor, fogem do previsto. Suas respostas a essas perguntas podem ser eivadas de senso comum, mas talvez sejam os momentos de reflexão que de fato se deem na escola contemporânea. A existência de tais fatos, no entanto, não é suficiente para descaracterizar a identidade do projeto contemporâneo, que poderia ser denominado de “exercício da capatazia”. (Geraldi, 1997, p. 94-95)

Esse quadro sofreu diversos abalos ao longo das décadas seguintes, principalmente a partir de duas fontes de pressão: o evidente fracasso do modelo fabril nas práticas escolares e os movimentos e estudos relativos à formação e ao exercício do magistério.

Do primeiro aspecto, destacam-se alguns fatores decisivos: o elevado custo das estruturas e dos equipamentos necessários à tecnologização do ambiente escolar; o despreparo dos profissionais da ponta do processo para operar as tecnologias, bem como sua resistência, por uma questão de princípios e/ou de acomodação, em fazer funcionar o projeto profissiona-

zante; e a enorme resistência oposta pela comunidade escolar aos supostos especialistas em educação oriundos dos cursos de Pedagogia.

Já quanto ao segundo, o crédito maior deve ficar com o esforço articulado de profissionais de educação, grupos de pesquisa e organizações de classe que não só tentaram lutar a favor de bandeiras como o estabelecimento de plano de carreira para os docentes e de garantias contra as suas perdas salariais, como também desenvolveram inúmeros esforços visando estudar e, sobretudo, revalorizar os saberes docentes e a identidade da categoria.

No período de que estamos tratando, porém, precisamos considerar a presença dominante do contexto aqui descrito. Dessa forma, a democratização trouxe para as escolas públicas alunos e professores das camadas mais populares, o que contribuiu, no caso específico do ensino de língua portuguesa, para reforçar as teses dos que advogavam em favor de uma nova concepção de língua, de sua aprendizagem e de seu uso. A presença expressiva, no ambiente escolar, de uma população de alunos e de professores cuja educação familiar e extraescolar não proporcionara o domínio da norma culta impedia a escola de prosseguir no caminho normativista que até então adotara. Deslocaram-se, portanto, o eixo e o foco do ensino de língua portuguesa: da gramática normativa para a linguística e a teoria da comunicação; e do domínio da norma culta escrita para o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se com o mundo.

Por fim, tal como agora, vivia-se um momento de aguda preocupação com a tecnologização da sociedade, em especial do mundo do trabalho. Acreditava-se que o mais urgente a fazer consistia em preparar os estudantes para as constantes mudanças no mundo dos conhecimentos e das técnicas. Isso trouxe para o meio educacional uma febre tecnicista, com grande interferência nas propostas curriculares.

A essa postura denominamos, em outro texto (Castro, 2005), tecnicismo humanista, por entender que havia – como haveria de novo, quase trinta anos depois, no texto dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – uma evidente tentativa de manter um tom que conciliasse as exigências de formação oriundas do mundo do capital e os valores de humanização de que se reveste o discurso que anuncia oficialmente nossas políticas sociais.

O panorama se completa com a realização de sucessivos vestibulares da modalidade unificada, cujas provas compunham-se exclusivamente de questões de múltipla escolha, sem demandar que os candidatos escreves-

sem suas respostas. O efeito imediato desse tipo de prova sobre o ensino verificou-se principalmente por dois fatores: 1) a impressionante proliferação de estabelecimentos dedicados a oferecer serviços de preparação específica para as provas dos concursos vestibulares, os chamados “cursinhos” de pré-vestibular; e 2) a pronta adaptação das práticas pedagógicas das escolas ao modelo de provas do vestibular, o que representou um empobrecimento, quando não um abandono quase total, das práticas voltadas para a leitura e a escrita em uma perspectiva mais ampla.

A determinação de que fosse incluída prova ou questão de redação nos exames vestibulares, portanto, constante do Decreto nº 79.298, de fevereiro de 1977, não só respondia a um clamor dos meios educacionais, como concretizava uma das dezenove sugestões formuladas pelo grupo de trabalho incumbido de apresentar propostas para o aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa no primeiro e no segundo graus, constituído, em 1976, por indicação do MEC. Como assinala Ribeiro Netto, ele próprio presidente da Fundação Carlos Chagas, organizadora dos exames vestibulares no Estado de São Paulo:

Vozes oriundas dos vários quadrantes da sociedade, particularmente da universidade, ergueram-se criticando a má qualidade do ensino de segundo grau de modo geral e, em particular, as notórias deficiências que os ingressantes ao ensino superior apresentam no tocante à capacidade de expressarem-se por escrito de forma organizada, correta e clara.

Na busca da etiologia desse fenômeno, o emprego exclusivo dos testes de múltipla escolha nos concursos vestibulares passou a ser responsabilizado pela incapacidade de expressão escrita dos alunos. (Ribeiro Netto, 1980, p. 18)

Pouco menos de dez anos depois da publicação do Decreto nº 79.298, mais precisamente em 26 de junho de 1985, o presidente da República publicou outro decreto, de nº 91.372, por meio do qual ficava criada a Comissão Nacional para o estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna (Brasil, 1985). Do relatório conclusivo da Comissão, intitulado *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, encaminhado por Abgar Renault, presidente da Comissão, ao então ministro da Educação, Marco Maciel, é possível destacar preliminarmente uma recomendação que reitera

a importância atribuída à cobrança, nos vestibulares, do domínio da escrita. Trata-se da recomendação relativa ao item 16 – “Gramática e ensino de linguística”: “Os vestibulares, os concursos de ingresso em órgãos públicos e empresas de economia mista devem avaliar o desempenho linguístico dos candidatos e não seus conhecimentos metalinguísticos, que se justifica apenas nos concursos destinados a especialistas” (Brasil, 1986, p. 28).

Em consonância com um discurso bastante recorrente naquela década e na posterior, a mesma recomendação afirmava o potencial de interferência do tipo de cobrança feita nos vestibulares sobre os rumos da educação básica: “Evitar-se-ão, assim, programas de ensino que, esquecendo os objetivos últimos do ensino de língua portuguesa, adestram candidatos somente para provas, sem buscar a formação do sujeito linguisticamente competente” (Brasil, 1986, p. 28).

Em síntese, havia um forte consenso acerca de alguns pressupostos que viriam a fundamentar as mudanças nos concursos vestibulares:

- a) a realização de provas compostas exclusivamente por questões de múltipla escolha induzia as escolas ao abandono de investimento pedagógico no ensino-aprendizagem da escrita;
- b) a recuperação de tais investimentos corresponderia, na formação básica dos estudantes, à própria recuperação do desenvolvimento das capacidades intelectuais mais elevadas: raciocínio abstrato, senso crítico, expressividade verbal;
- c) os concursos vestibulares deveriam ser expressão do tipo de ensino-aprendizagem que se pretendia valorizar na formação básica dos estudantes, posto que todo o esforço das escolas de primeiro e de segundo grau se concentrava primordialmente em preparar os seus alunos para a obtenção de bons resultados nos vestibulares.

A década de 1980 marca também a culminância do processo de questionamento dos fundamentos e das práticas do ensino de língua portuguesa, acompanhado de propostas de modificação em sua base conceitual. Iniciado nos anos 1960, com a obrigatoriedade da inclusão dos estudos de linguística nos cursos superiores de letras (1963), esse processo atingiu, vinte anos depois, um instante de forte denúncia dos equívocos de base do ensino de língua portuguesa, trazendo a público diversas obras que tratavam do tema (ver Bechara, 1985; Geraldi, 2001b; Luft, 1985).

Para Soares, as mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem de língua escrita, que ocorreram especialmente a partir da década de 1980, têm por base dois fatores:

Em primeiro lugar, é nessa década que as ciências linguísticas – a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a análise do discurso – começam a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o “objeto” da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o “processo” dessa aprendizagem e desse ensino.

Em segundo lugar, é também nesse tempo que a psicologia genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita. (Soares, 2000, p. 151)

Para a autora, o sujeito aprendiz passaria a ter de tornar-se capaz de “assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação” (Soares, 2000, p. 62). A redação, produto-símbolo da concepção tradicional de ensino de língua portuguesa, passa a ser considerada insuficiente, devendo, portanto, ser superada, nas práticas pedagógicas escolares, por uma nova realidade: a da produção textual.

Ainda segundo Soares, a mudança na concepção de língua escrita faz compreender as diferenças entre “‘redação’ – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e ‘produção de texto’ – o estabelecimento de interlocução com um leitor” (Soares, 2000, p. 62).

Antes mesmo da década de 1980, mais precisamente, em 1975, Faraco publicou texto intitulado “As sete pragas do ensino de português”, que viria a ser incluído na primeira edição do livro organizado por J. W. Geraldi – *O texto na sala de aula* –, obra que sintetiza exemplarmente as críticas dirigidas, principalmente pelos pesquisadores ligados à linguística, ao ensino de língua portuguesa.

A terceira das pragas arroladas por Faraco diz respeito ao ensino da escrita e, de certa forma, reforça o que aponta Soares:

3ª praga: REDAÇÕES — TORTURA

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos as condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência, porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário, ninguém escreve nada!). Mas, assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter ideias.

Consequência: os alunos deixam a escola sem saber redigir, sem ter desenvolvida a capacidade de escrever (escrever é muito mais que desenhar letras no papel...), incapazes de preencher, de modo inteligível, algumas poucas linhas. (Faraco, 1990, p. 19)

De todas as publicações desse momento – meio da década de 1980 – que estamos considerando como o ápice das pressões para que houvesse mudanças básicas no ensino de língua portuguesa, escolhemos *O texto na sala de aula*, de Geraldí (1990), como a que mais amplamente cobre o conjunto de críticas dirigidas a esse ensino. A escolha se justifica, seja pela amplitude dos temas tratados, seja pela diversidade de autores e de perspectivas adotadas, ou pela intenção de falar para os professores de primeiro e de segundo graus, propondo concretamente mudanças.

Coerentes com a reivindicação maior de tantos quantos criticavam as práticas tradicionais do ensino de língua portuguesa – desenvolver práticas fundamentadas nas novas concepções, especialmente nas da linguística e de suas subdivisões –, os diversos autores que integram a referida obra propõem caminhos que enfatizam a necessidade de centrar o ensino-aprendizagem no uso da língua, em sua complexidade e diversidade, em situações de real interlocução.

No que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita, confirma-se fartamente a necessidade de conferir sentido ao ato:



Assim, a produção de textos por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, na qual são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção de redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (Britto, 2001, p. 126)

Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. (Geraldi, 2001a, p. 128)

De acordo com Angelo, em estudo que revisita o ensino tradicional de língua portuguesa, os diversos textos produzidos por linguistas no período aqui destacado, assim como alguns documentos oficiais, apontam para uma representação negativa nesse ensino:

Nesse discurso uníssono de linguistas e documentos oficiais, o aspecto mais frequentemente criticado e associado à imagem desse ensino diz respeito ao uso excessivo e inadequado de metalinguagem, que tem por base a gramática normativa, constituindo-se na atividade central desse ensino. (Angelo, 2005, p. 19)

É, portanto, em um contexto que combina a forte pressão para mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa, oriunda da academia e, em especial, dos linguistas, e a necessidade de restituir importância à aprendizagem da escrita, considerada central no processo de recuperação da qualidade do ensino de primeiro e de segundo graus, que chega ao fim o ciclo de predomínio dos exames unificados.

No caso do Rio de Janeiro, embora a Fundação Cesgranrio, para atender ao decreto de 1977, já houvesse introduzido prova de redação, a partir do exame para ingresso em 1978, isso não foi suficiente para manter sua hegemonia. Em 1988, a Universidade Federal do Rio de Janeiro retirou-se da Fundação e passou a realizar vestibulares inteiramente discursivos, primeiro em parceria com outras instituições públicas – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro Federal de Ensino Técnico (Cefet) e Escola Nacional de Ciência Estatística (Ence) – e, a partir de 1992, isoladamente.

A decisão da UFRJ de retirar-se do vestibular unificado integra um conjunto de ações decorrentes da retomada da normalidade civil por parte da sociedade brasileira. A universidade vivia um momento especialmente intenso no que se refere à valorização de sua autonomia, em todos os níveis, e, de certa forma, buscava recuperar o curso da democratização, interrompido por mais de vinte anos de arbítrio e perseguição político-ideológica.

A liderança desse movimento na UFRJ coube à primeira reitoria escolhida por meio de eleição direta de toda a comunidade, que tinha como reitor o professor Horácio Macedo. Toda a atuação dessa reitoria primou pelo fortalecimento do caráter público da universidade, estendendo-o às relações da UFRJ com o ensino de primeiro e de segundo graus.

Na carta que dirige aos candidatos ao primeiro vestibular pós-Cesgranrio (ver anexo 1, carta de 1988), o reitor Horácio Macedo deixa bastante claro que o novo exame pretende ser mais inclusivo, porquanto mais acessível aos estudantes das escolas públicas. Nesse caso, havia uma convicção de que o menor índice de aproveitamento dos alunos mais pobres e, portanto, das escolas públicas, estava diretamente relacionado à sua impossibilidade de pagar pelo treinamento dado nos cursinhos pré-vestibulares. A adoção de uma prova “de inteligência”, sem necessidade de adestramento prévio, desvinculada da memorização excessiva, tornaria o ingresso nos cursos superiores mais próximo dos estudantes das escolas públicas.

É importante ressaltar que essa democratização do acesso não estava proposta apenas no âmbito de uma prova mais acessível a todos os estudantes. Havia ações de integração da universidade com as escolas públicas, principalmente por meio daquilo que hoje seria capitulado como formação continuada de professores, e de grupos de trabalho voltados para a reforma curricular das escolas da rede municipal.

Isso, porém, receberá atenção mais detida no decorrer deste livro. No que diz respeito aos limites do presente capítulo, cabe destacar, a título de síntese, os seguintes aspectos.

O desgaste do modelo unificado, a crescente pressão por mudanças no ensino-aprendizagem de língua portuguesa – oriunda tanto da comunidade acadêmica, alinhada com outras concepções de língua e de linguagem, quanto das demandas de uma escola pública que se democratizava e, em função disso, passava a ter de lidar com questões linguísticas de outra ordem –, e a retomada da autonomia acadêmica das universidades públicas convergiram para gerar as condições de ruptura com o modelo unificado e a sua conseqüente substituição por um processo que buscava

valorizar a formação ampla dos estudantes da escola básica, voltada para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. A prova maior desse desenvolvimento estaria evidenciada por certo desempenho em provas discursivas e, em especial, nas redações.

Eis o cenário do início de um novo período na história dos concursos de seleção aos cursos superiores. Vale destacar que, até o período dos vestibulares unificados, muito antes, portanto, da adoção da proposta que vem predominando desde 1988, a cobrança de domínio da escrita já figurava no centro do processo de seleção para os cursos superiores, o que admite considerarmos a hipótese de que, em 1988, talvez estivesse ocorrendo, na verdade, uma retomada dessa história, a fim de recolocá-la no curso em que vinha se desenvolvendo até 1968.

## 2. Em busca da democratização do acesso ao ensino superior

O retorno da prova de redação, banida dos vestibulares em 1971 e recentemente exumada pela Universidade de São Paulo, parece estar entusiasmando outras universidades atreladas, nos últimos anos, a cabalísticas siglas e às cruzes dos testes de múltipla escolha. Na semana passada, após alguns sinais de rachadura no bloco dos adeptos do vestibular unificado, ocorreu o primeiro desafio ostensivo aos métodos do tentacular Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio). Uma modesta instituição particular com 3.600 alunos – as Faculdades Integradas Estácio de Sá – proclamou sua adesão ao modelo paulista e anunciou que, a partir de janeiro, todas as provas exigirão, em claro vernáculo, algumas linhas justificando os caminhos que conduziram o aluno à resposta escolhida. (Desafio à cruz, 1974, p. 66)

A notícia da citação ilustra o panorama da década de 1970 em relação aos vestibulares unificados e às fundações que os gerenciavam. A própria seleção lexical do redator da matéria – “cabalísticas siglas, cruzes, rachadura no bloco dos adeptos, o tentacular Cesgranrio, modesta instituição, claro vernáculo” – configura as fundações como poderosas detentoras do monopólio sobre o direito de selecionar estudantes para o ingresso no ensino superior, o que, pela linguagem empregada na matéria, ocorria por meio de testes que não cobravam o suficiente domínio do vernáculo e da capacidade de justificar respostas, além de constituírem um modelo imposto às instituições participantes do consórcio.

De fato, logo após a sua implantação, por força do que estava previsto na Lei nº 5.540/68, o modelo unificado começou a gerar reações contrárias dos meios educacionais. A Universidade de São Paulo, de cuja história não trataremos aqui, teve o pioneirismo na retomada da discursividade nas

provas, promovida ainda na década de 1970. Como já assinalamos, nessa mesma década, mais precisamente em 1977, por força da pressão crescente, o MEC baixou um decreto, o de nº 79.298, que obrigava as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) a incluírem questão ou prova de redação em seus vestibulares, o que ocorreu a partir do ano seguinte.

A título de ilustração, registre-se a posição declarada do então ministro da Educação, Eduardo Portella, em matéria do nº 6 do *Boletim da Adufrj*, de novembro de 1979, que reproduz notícia publicada na *Tribuna da Imprensa* do dia 6 do mesmo mês.

– Nosso esforço agora é reconquistar a qualidade do ensino no país. Tivemos que ceder à pressão da demanda e fizemos uma opção de caráter quantitativo. Em 1964, tínhamos 24 mil estudantes. Hoje, temos um milhão e meio, crescemos desordenadamente, sem nenhum respeito à qualidade.

– Pagamos o preço do sacrifício dessa qualidade ao crescimento da universidade. Estamos agora tentando criar um melhor sistema de aferição, de modo a podermos conter a proliferação de escolas.

Dentro desse esquema de recuperar a qualidade do ensino brasileiro, principalmente, o ministro Portella acena com uma grande possibilidade: o fim dos testes de múltipla escolha. Ele diz que este ano essa mudança ainda não seria possível, mas a partir de 1981 espera modificar quase que inteiramente o sistema de seleção para as universidades.

– Temos de transformá-la num sistema menos lotérico e mais consequente. Sei que as dificuldades para acabar com esse sistema serão muitas, porque a demanda é de tal ordem que a múltipla escolha acaba se tornando, às vezes, a única forma possível de aferição. (Adufrj, 1979, p. 7)

Eduardo Portella não esteve ministro<sup>1</sup> por tempo suficiente para consumir seus propósitos de mudança, mas sua fala merece destaque, não só porque se origina do próprio governo, como também porque focaliza uma questão situada do outro lado do vestibular. Trata-se do espantoso e desor-

<sup>1</sup> Em determinado momento de sua breve atuação como ministro da Educação, Eduardo Portella declarou: “Não sou ministro; estou ministro”. Essa declaração celebrou sua postura de desapego ao cargo e de reconhecimento da fragilidade das costuras políticas que levam a nomeações e destituições.

denado crescimento do número de instituições e de vagas de curso superior, ocorrido, segundo o diagnóstico do ministro, por meio de um processo em que o quantitativo ampliou-se com prejuízo do qualitativo.

Essa fala traz para o cenário do clamor por transformações no ensino e no vestibular um aspecto nem sempre valorizado ou mesmo admitido nas análises do período. Referimo-nos à “perda de qualidade da educação”, tratada somente como um decréscimo sazonal e reversível de um modelo cujo funcionamento houvesse primado sempre pela excelência.

No discurso da época, havia o reconhecimento de que se precisava recuperar a qualidade do ensino de primeiro e de segundo graus, momentaneamente afetada pelo excesso de simplificação das provas de vestibular e a conseqüente adoção, nas escolas, de metodologias voltadas para o adestramento dos estudantes para o sucesso nos testes de múltipla escolha. A questão da universalização do acesso a esses níveis de ensino, com a expansão da oferta de vagas em escolas públicas e privadas, assim como a discussão acerca dos problemas trazidos pela chamada democratização da escola pública, porém, não apareciam com destaque no debate.

Não obstante essa omissão, os dois referidos aspectos merecem nosso comentário. Por um lado, porque, embora ausentes da superfície discursiva, muito provavelmente ambos habitavam camadas de sustentação das pressões por mudanças, sob o ponto de vista de uma postura de defesa da excelência, oriunda daqueles que pretendiam um retorno a um modelo elitista, excludente, porém de qualidade, quer na educação básica, quer na superior. Por outro lado, o dos que pregavam mudanças com o intuito de democratizar o acesso aos cursos superiores, havia a ingênua suposição de que os estudantes das escolas públicas regulares disputavam vagas em piores condições porque não tinham poder aquisitivo para comprar treinamento específico nos cursos preparatórios para o vestibular. Baseados nessa premissa e convencidos de que a escola pública continuava a reunir condições para oferecer ensino de qualidade, os defensores desse segundo ponto de vista consideravam que um vestibular que não dependesse de treinamento específico geraria disputas mais justas. Confirma essa leitura a afirmação do reitor Horácio Macedo, na carta dirigida aos candidatos do primeiro vestibular isolado da UFRJ (ver anexo 1):

Na proposta do exame de seleção, um outro aspecto é de importância marcante: o da realização de provas que possam ser satisfatoriamente respondidas pelos alunos que tenham feito um segundo grau razoável, sem qualquer exigência de treinamento ou de adestramento especial.

*Com isso se coloca ao alcance de qualquer estudante razoável da rede do segundo grau o acesso à UFRJ, sem qualquer discriminação de origem social.* Não há a ilusão de que, num primeiro momento, terão maiores chances de entrada os estudantes oriundos das escolas que tradicionalmente são frequentadas por parcelas de estudantes oriundos dos setores mais bem favorecidos da sociedade. No entanto, com o desenrolar do processo, o exame de seleção tornar-se-á um instrumento capaz de influenciar favoravelmente a rede pública do segundo grau com o que maior será a fração de estudantes originários dessa rede que ingressará na universidade. (Macedo, 1988; grifo nosso)

Exceto a Universidade de São Paulo (USP), pioneira na adoção de mudanças nos vestibulares, apenas em 1986 as IES mais importantes, cujas vagas constituíam objeto de maior disputa por parte dos candidatos, iniciariam, por meio da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a desvinculação dos modelos de provas objetivas criados pelas fundações. No ano seguinte, a UFRJ consumou seu desligamento da Fundação Cesgranrio e realizou, para ingresso nos cursos em 1988, seu primeiro vestibular isolado. Duas grandes motivações sustentaram essa decisão.

De um lado, o amplo consenso, quase unanimidade, em relação aos malefícios causados à formação básica dos estudantes, cujo trabalho nas escolas se reduzia, cada vez mais cedo, ao treinamento para identificar a resposta certa em testes de múltipla escolha. O pior dos males desse adestramento consistiria em uma espécie de hipotrofia da capacidade de pensar e de se expressar dos alunos. Segundo esse raciocínio, urgia contra-atacar com doses maciças de atividades que lograssem proporcionar o desenvolvimento intelectual dos estudantes. De todas as atividades propostas, uma ocupava lugar incontestável como principal antídoto às limitações dos métodos de adestramento: a atividade de escrever.

A presença obrigatória e central da redação nos exames vestibulares isolados decorre da hipótese de que, se levados a escrever com regularidade, os estudantes se desenvolveriam de forma mais adequada (leia-se mais plena). No caso específico da UFRJ, os relatos dos depoentes desta pesquisa apontam que, levadas a discutir que provas, e com que grau de dificuldade, haveria no caso de cada curso e cada grupo de cursos, as diversas unidades de ensino e pesquisa manifestaram apenas uma unanimidade: a prova de redação como específica.

De outro lado, como já salientamos em outros textos (ver Castro, 2005), a UFRJ, como outras instituições sociais, vivia intensamente a retomada da sua autonomia, mercê do processo de redemocratização iniciado ao final dos anos 1970. De um conjunto de planos construídos no âmbito do seu corpo social, com a liderança da primeira reitoria escolhida por meio de processo eleitoral que contou com a participação direta de toda a comunidade acadêmica – estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos –, destacava-se um conjunto de ações destinadas não somente a devolver à UFRJ o protagonismo na seleção dos estudantes que ingressariam em seus cursos, mas também a tornar a universidade uma importante parceira das escolas, em especial das públicas, no duro processo de reconquista da sua qualidade.

A carta que Horácio Macedo, então reitor da UFRJ, redigiu e publicou no *Manual do candidato* ao primeiro vestibular isolado, o de 1988, destaca claramente essas duas motivações:

*Um primeiro motivo* de a UFRJ fazer o seu exame de seleção está na própria essência da universidade: parece-nos que a autonomia da universidade (pedra de toque da sua existência) impõe-lhe a obrigação de *assumir integralmente a seleção dos seus estudantes*. Dessa forma, o exame passa a constituir o primeiro passo do processo de formação cultural, técnico e científico que a UFRJ pretende proporcionar aos seus alunos.

*Um segundo motivo*, e que passa a caracterizar o exame de seleção, é a ideia de procurar influenciar o ensino do segundo grau. O exame de seleção não se resume à simples execução das provas, mas será antecedido por diversos procedimentos de interação com o ensino de segundo grau; por palestras nas escolas, por debates com os professores, discussões com o estudante, pela edição de material informativo. Isso tudo possibilitará à UFRJ *o exercício de uma certa influência no ensino do segundo grau*, o que por sua vez será refletida [sic] pela influência deste naquela. A médio prazo talvez se tenha a possibilidade de *uma contribuição real à melhoria no ensino que antecede à universidade*. (Macedo, 1988; grifos nossos)

Vale ressaltar que, ao longo dos vinte anos de que estamos tratando, o poder na universidade esteve alternadamente ocupado por duas vertentes políticas. A primeira, com a qual se alinhou a reitoria de Horácio Macedo,



tem sustentação no ideário socialista e nos partidos que a ele mais expressamente se associam. De acordo com essa vertente, a universidade deve se popularizar. Para tanto, além de expressiva expansão de vagas nos seus cursos, a instituição precisa: a) ampliar a participação interna, por meio da recomposição de colegiados, de forma a dar voz a mais segmentos do corpo social; b) criar mecanismos – como vestibulares mais acessíveis, cursos noturnos e uma política de assistência estudantil abrangente – que melhorem as condições de acesso e permanência nos seus cursos, especialmente dos estudantes de classes populares; c) investir em atividades de extensão como forma de aproximar a universidade dos diversos setores e segmentos sociais, sempre com atenção especial às classes populares.

A outra vertente tem sustentação de caráter liberal e se alinha com as teses de centro-esquerda. Trata-se de uma orientação que, embora não se oponha às ações priorizadas pela primeira, prefere investir em outro sentido: a) privilegiar, seja nas negociações internas, seja nas ações com a sociedade, o mérito acadêmico, principal parâmetro para a tomada de decisões; b) investir na excelência acadêmica pela via do fortalecimento dos grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação; c) dialogar de forma pragmática, e não necessariamente ideológica, com as políticas públicas.

Essas duas vertentes se relacionam diretamente a um processo de desenvolvimento da universidade marcado por cisões. De um lado, a profissionalização e o pragmatismo produtivista; de outro, a formação bacharelesca e o diletantismo. Em uma ponta – a do prestígio acadêmico e dos ganhos materiais –, a pesquisa, o ensino de pós-graduação e as publicações com indexação valorizada; na outra ponta, a quase indigência do mundo da graduação e das atividades de extensão, a exigir expressivas doses de dedicação, retribuídas com pouco aumento de prestígio e nenhum aporte significativo de recursos materiais.

Apenas a título de ilustração, leia-se trecho da Carta de 1992, segunda das quatro assinadas por Nelson Maculan (1991-1994), reitor que sucedeu a gestão de Horácio Macedo/Alexandre Cardoso.

O compromisso das universidades públicas com o sistema de ensino não se encerra com a obtenção do diploma pelo aluno, mas traduz-se fundamentalmente na sua responsabilidade pela formação dos quadros profissionais de qualidade e por 95% das pesquisas realizadas em nosso país. (Ver anexo 1, carta de 1992)

Três das quatro cartas da gestão Maculan (ver anexo 1) fazem referência ao “modelo de vestibular posto em prática pela UFRJ”, destacando que o mesmo “visa a possibilitar que o candidato tenha o seu conhecimento testado a partir da sua capacidade de raciocínio, de pensamento crítico e de criação”. Embora essas referências mantenham parte dos princípios da proposta anunciada por Horácio Macedo, registra-se também um apagamento na superfície discursiva de menção à valorização do ensino público de primeiro e de segundo graus.

A oscilação do poder no âmbito interno, todavia, pouco afetou a proposta do vestibular e sua conformação prática. De certa maneira, o espaço das decisões e das práticas no que concerne às provas e aos processos de avaliação se manteve preservado da influência dessas vertentes políticas. Embora não tenhamos investigado a questão, parece razoável aventar algumas hipóteses para tentar entendê-la.

Em primeiro lugar, não havia na UFRJ a certeza de que a universidade detivesse os conhecimentos necessários para dar conta, operacional e academicamente, de realizar o vestibular. Essa hipótese ganha força nas falas de diversos depoentes desta pesquisa e no fato de que a UFRJ buscou, na própria Cesgranrio, profissionais que ajudassem a realizar o concurso. Além disso, a universidade preocupou-se em incluir em sua equipe um profissional para promover a articulação com as escolas, a fim de garantir que as provas e o processo de avaliação estivessem de acordo com a realidade do ensino de primeiro e de segundo graus.

Em segundo lugar, erros em processos públicos de seleção tão disputados implicariam para a universidade um custo social muito alto. Além de ter de enfrentar a lógica judicializante que prevalece nesses casos – com a qual a UFRJ nunca soube lidar satisfatoriamente –, a universidade estaria seriamente ameaçada em seu projeto de assumir o controle do vestibular e de influenciar nos rumos do ensino de primeiro e de segundo graus.

Em terceiro lugar, durante os primeiros anos após a ruptura, nem o MEC nem qualquer outra instância central de poder investiu na proposição de políticas de centralização dos processos seletivos, talvez pelo reconhecimento de que as Ifes, recém-postas no exercício de sua sempre questionável autonomia, reagiriam de forma dura a movimentos de controle por parte do Estado, como reagiram nos caso das políticas neoliberais dos anos Cardoso (1995-2002).

Por fim, o próprio retorno dado pela sociedade, sempre muito positivo no que diz respeito à superioridade do concurso isolado, em relação ao mo-

delo anterior, apontava para a manutenção das equipes e de suas estratégias, a fim de que não se criasse qualquer solução de continuidade ou mudança brusca que afetasse a conquista dessa credibilidade que o exame conquistara.

Esses motivos – aos quais podem ser associados outros, de que não tratamos, como, por exemplo, o baixo índice de interesse inicial por parte da comunidade acadêmica em atuar na preparação e na execução dos vestibulares – permitem que se afirme que as forças hegemônicas na UFRJ cedo perceberam que o vestibular precisava ser preservado como um espaço de práticas mais norteadas pela experiência e pelo conhecimento do que por questões ligadas a disputas políticas. Assim, uma leitura do percurso das provas, dos critérios de seleção e da organização do processo revela uma trajetória em que as mudanças vão sendo implantadas de forma segura, em crescente processo de negociação com os demais sujeitos envolvidos no processo, sem que se notem lapsos ou rupturas negativas na evolução do concurso. Ainda que haja episódios como o de 2001 – quando uma prova de redação, de caráter eliminatório, foi realizada antes das demais –, o caminho não oferece como principal marca a descontinuidade nem a ruptura brusca.

As sucessivas cartas aos candidatos (ver anexo 1), em que se destaca claramente essa alternância das vertentes políticas, permitem, no entanto, identificar uma alteração no foco discursivo da voz da direção da UFRJ. Pode-se afirmar que, com expressões e ênfases diversas, um tema está sempre presente nas cartas dirigidas aos candidatos: o compromisso da universidade pública com o desenvolvimento do país em seus múltiplos aspectos, destacando-se do discurso os planos econômico, social, científico, artístico e cultural. Ora esse compromisso focaliza mais a importância da produção de conhecimento por parte da universidade, ora destaca seu papel formador de cidadãos e profissionais capazes de liderar e de transformar a sociedade, ora enfatiza ambos os aspectos. Em torno desse tema, na grande maioria das cartas, há um apelo ao engajamento do candidato/futuro estudante na luta da UFRJ em prol de uma sociedade mais desenvolvida.

Nesse sentido, cabe destacar trecho da última (1998) das quatro cartas assinadas por Paulo Alcântara Gomes (1995-1998), reitor que sucedeu Nelson Maculan, de quem fora vice-reitor:

A responsabilidade da UFRJ não se esgota, portanto, na formação técnica, artística ou cultural de seus estudantes. Ela tem como compromisso formar profissionais criativos, capazes não só de se adaptarem com facilidade às rápidas transformações vivenciadas

neste final de século, mas, principalmente, de serem os agentes ativos dessas transformações. (Ver anexo 1, carta de 1998)

A relação com a educação básica, porém, tema em destaque nas quatro primeiras cartas, uma vez que remetia a um pilar de todo o movimento de ruptura com o modelo anterior, perde espaço já a partir da primeira metade dos anos 1990 e só volta a aparecer, em momentos esparsos, como uma preocupação geral com o ensino público.

Também a questão do modelo de seleção com caráter mais democrático e inclusivo, em destaque nas primeiras cartas, perde espaço e reaparece timidamente, na primeira carta de Aloisio Teixeira (2004), sob a forma de uma possibilidade de se buscar um novo modelo para o vestibular.

Por isso, também, a UFRJ discute, na atualidade, a adoção de um novo modelo de seleção que amplie, criteriosamente e por justiça, as oportunidades para os estudantes oriundos de famílias com renda menor. Essa nova forma de ingresso na universidade deve se apoiar em um sistema de avaliação capaz de acompanhar o aluno ao longo de sua vida escolar, que leve em conta as condições da escola em que ele estudou, do meio em que ele vive. (Ver anexo 1, carta de 2004)

Por fim, a valorização da capacidade intelectual dos estudantes, em detrimento da preparação específica em cursos de pré-vestibular, presente de forma central na defesa dos termos da ruptura, permanece como uma marca do ensino na UFRJ, e não mais como uma aposta em um processo seletivo ao alcance de todos.

O apagamento desse traço parece remeter a uma substituição do projeto de investimento na recuperação do ensino público, gerado no contexto dos anos 1980, ainda sob o impacto de vinte anos de ditadura. Tal impacto trouxe pelo menos duas evidentes consequências para o projeto da UFRJ. A primeira tem a ver com a ilusão de que a escola pública – já então em franco processo de degradação – pudesse retomar a qualidade que ainda ostentava no início dos anos 1960. A segunda se relaciona com a falta de debates acumulados acerca de projetos de formação e de ações desenvolvidas em parceria pelos diversos agentes e instituições educacionais.

A conjugação desses fatores acabou contribuindo expressivamente para que o projeto original de democratização do acesso fosse objeto de um lento processo de substituição, seja, em um primeiro momento, pela ênfase

na assistência estudantil, seja, em tempos mais recentes, por ações afirmativas que garantam o ingresso de estudantes oriundos das escolas públicas.

Nesse sentido, antecipando resultados da análise apresentada no capítulo 3, podemos afirmar com bastante segurança que as escolas públicas municipais e estaduais do Rio de Janeiro,<sup>2</sup> ao longo dos vinte anos aqui considerados, não atingiram qualquer revalorização que possa estar diretamente ligada ao vestibular da UFRJ. Na verdade, tais escolas sofreram um severo processo de desvalorização, transformando-se em guetos de desassistidos, em um claro redimensionamento do sonho da escola pública para todos, espaço de e para a formação da sociedade democrática, alimentado nos anos que antecederam a ditadura civil-militar. Em uma visão nem tão caricatural, poder-se-ia sustentar que a escola pública regular se destina hoje a todos os que não podem pagar uma escola privada, mesmo que de qualidade sofrível, caso da maioria delas. Ou, nas palavras de Britto, para quem, no caso do Brasil, constituiu-se

um claro sistema de *apartheid* no ensino básico, em que se identificam três blocos bem característicos: um ensino público abrangente e servindo à maioria pobre; uma educação privada de massa para as classes médias; e, nos grandes centros urbanos, as escolas de elite. (Britto, 2003, p. 198)

Seja como for, em 20 de maio de 1986, o Conselho de Ensino de Graduação e Corpo Discente (CEG) aprovou, em reunião plenária, documento proposto por sua Comissão de Acesso aos Cursos de Graduação,<sup>3</sup> em que se definiam as bases para o novo exame vestibular, transcrito a seguir.

<sup>2</sup> A exceção fica por conta das escolas técnicas, das Fundações de Apoio à Escola Técnica (Faetecs) e do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira (anteriormente denominado Colégio de Aplicação da Uerj).

<sup>3</sup> Há duas comissões na estrutura da UFRJ que tratam mais especificamente das questões relacionadas ao acesso aos cursos de graduação: uma integra a estrutura do Conselho de Ensino de Graduação e Corpo Discente (CEG), e outra está diretamente subordinada à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PR-1). A primeira, composta por representantes dos três segmentos do corpo social, propõe os aspectos que definem o acesso, sendo responsável, por exemplo, por apresentar os editais que regulam os concursos. Trata-se de uma instância de caráter acadêmico. A segunda executa as deliberações emanadas do CEG e cuida dos aspectos de ordem administrativa. Durante cerca de duas décadas, foram conhecidas como Comissão de Vestibular do CEG e Comissão Executiva do Vestibular, respectivamente. Com o avanço das discussões, ao longo dos anos 2000, o conceito de "acesso" acabou por superar o de "vestibular", levando à substituição dos nomes das comissões. A primeira passou, então, a se chamar Comissão de

CONSIDERANDO QUE:

I – A perspectiva atual do ensino universitário, em termos de sua adequação ao meio social no qual está inserido, conduz ao estímulo da diversificação e especialização das instituições universitárias, que através das funções de ensino, pesquisa e extensão, devem responder às necessidades da sociedade à qual pertencem, mantido o seu compromisso com a produção e a difusão de novos conhecimentos.

II – É o momento da UFRJ repensar sua situação, de redirecionar seu interesse e enfatizar as suas atividades nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

III – As condições do ensino de primeiro e segundo graus afiguram-se nos precárias, e tal pode ser entendido tanto a nível quantitativo como qualitativo.

IV – Urge avaliar o conjunto dos três segmentos de ensino como um todo.

V – Os reflexos do Concurso Vestibular se fazem sentir de forma incontestante em diversos procedimentos do ensino do segundo grau, o qual, em exemplos extremos, se volta totalmente para as exigências episódicas, em conteúdo e forma, desse exame.

VI – Em relação ao terceiro grau, o atual Concurso Vestibular homogeniza a cobrança do conhecimento para todas as carreiras, deixando de contemplar especificidade, na medida em que não enfatiza matérias curriculares em nível adequado relativas às carreiras eleitas pelo candidato.

VII – A necessidade de uma participação significativa das Instituições de Ensino Superior na elaboração e aplicação do processo seletivo se faz imprescindível.

PROPÕE-SE:

Que o Concurso Vestibular para a UFRJ, em 1987, seja organizado em duas etapas, a saber:

1ª ETAPA: Será constituída por duas provas, para todos os candidatos, abrangendo todas as matérias do segundo grau. Essas provas, de

caráter eliminatório, serão organizadas e aplicadas pela Fundação Cesgranrio, que também se encarregará da inscrição dos candidatos. Serão habilitados à segunda etapa candidatos em número igual ao triplo do número de vagas oferecidas por carreira, na UFRJ, e que tenham logrado um mínimo de 30% de acertos em cada uma das provas.

2ª ETAPA: Terá caráter classificatório e visará conhecimentos específicos ao nível do segundo grau relativos à carreira escolhida pelo candidato. Será integralmente realizada pela UFRJ. Constará de provas com questões preponderantemente discursivas. Caberá às Unidades a responsabilidade pela seleção das matérias objeto de avaliação.

Será indispensável que os Centros Universitários verifiquem a possibilidade de unificar, quando couber, as provas de matérias comuns às suas Unidades. Os cursos que necessitem de Teste de Habilidade Específica deverão incluí-lo nessa etapa.

Esta proposta contém os princípios básicos do modelo, que naturalmente será desenvolvido e detalhado após a resposta da comunidade acadêmica relativa à propriedade de sua aplicação nas mais diversas áreas de ensino da instituição. Composta a parte geral, comum a toda a universidade, as partes específicas dos centros e de suas unidades serão ali convenientemente formuladas.

Rio de Janeiro, 20 de maio de 1986.

Comissão de Vestibular do CEG.

*Liana de Ranieri da Silva Pereira*

*Maria da Penha Almeida Cruz*

*Maria Helena de Castro Lacorte*

*Marisa Alves Oliveira Sena*

*Paulo Cesar Bastos Arantes*

*Ricardo de Andrade Medronho*

Os considerandos que sustentam a proposta anteciparam parte expressiva do teor da carta de Horácio Macedo e também os princípios que nortearam a história que analisamos aqui: a) a revalorização do papel social da universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão; b) o compromisso da UFRJ com a educação como um todo, especialmente com o ensino de primeiro e de segundo graus; c) a configuração de um exame que valorizasse conhecimentos gerais, mas também destacasse, por áreas, conteúdos espe-

cíficos; d) a retomada de exames com questões discursivas como forma de combater as limitações impostas ao ensino básico por conta dos vestibulares com questões de múltipla escolha.

Embora a estratégia proposta inicialmente não tenha se concretizado, uma vez que a UFRJ não chegou a realizar o exame em duas etapas, sendo uma de responsabilidade da Fundação Cesgranrio, os demais princípios acabaram por se consolidar. Dessa forma, o exame se organizou por grupos de cursos, e as unidades e centros definiram as provas que seriam específicas para cada grupo. Destaque-se que, desde a primeira hora, as provas de língua portuguesa, literatura brasileira e redação têm ocupado a condição singular de provas específicas para todos os grupos com uma clara manifestação do seu protagonismo no projeto da UFRJ de influir no ensino básico. Nesse mesmo sentido, quando se tentou a realização de uma etapa eliminatória, já no período dos exames isolados, a prova escolhida para servir de primeiro filtro para todos os candidatos foi a de redação.

Os elementos aqui apontados permitem trabalhar com segurança a partir da premissa, já antes apresentada neste livro, de que a UFRJ buscava alcançar dois objetivos: a retomada plena de sua autonomia e, consequentemente, da definição dos perfis de estudantes que pretendia receber em seus diferentes cursos; e o estabelecimento de uma relação com o ensino de primeiro e de segundo grau que ajudasse a valorizar as práticas mais relacionadas a capacidades intelectuais superiores, das quais se destacava a de escrever textos.





### 3. A evolução do processo

A identificação dos dados necessários à apresentação do percurso histórico da prova de redação no vestibular da UFRJ ocorreu inicialmente por meio da leitura das edições do *Manual do candidato*, publicadas de 1988 a 2007, em que a universidade apresenta todas as informações relativas ao concurso, encabeçadas por carta aos candidatos, quase sempre assinada pelo reitor, bem como o edital que o regula. A partir de 1998, o candidato passou a receber também a revista *Opção*, que contém informações sobre os cursos e na qual passaram a figurar as cartas aos candidatos.

Nossa sistemática de coleta, por meio da consulta aos manuais e às revistas, consistiu em analisar as cartas e em localizar dados referentes à prova de redação: programa; critérios de avaliação; e valor da nota em relação à prova de língua portuguesa e literatura brasileira.

As informações referentes à evolução das provas em si – temas e comandos, principalmente – foram obtidas por meio da análise das provas. Já os dados relativos à sistemática de avaliação – composição dos grupos de avaliadores, dinâmica do processo, critérios e procedimentos – foram recuperados por meio de consulta aos entrevistados e, em boa parte, pela memória dos integrantes do nosso grupo de pesquisa, três deles com longa participação no vestibular nesses vinte anos.

Advertimos que não se trata de um detalhamento da história, mas sim da reconstituição de um percurso cuja memória a UFRJ não preservou como deveria. Nesse sentido – coerentes com nossas limitações e, em especial, com nossos objetivos –, respeitamos a delimitação imposta pelas circunstâncias e traçamos uma história apoiada em alguns marcos de maior destaque para a discussão que nos interessa promover.

Dessa forma, neste capítulo, apresentamos considerações e dados concernentes aos seguintes aspectos da prova de redação e de sua evolução ao longo desses vinte anos: a) programa; b) relação com a prova de língua

portuguesa e literatura brasileira, doravante denominada LP e LB; c) temas, tipos e comandos; e d) sistemática de avaliação.

## Programas

Uma das críticas mais recorrentes por parte dos educadores do nível básico em relação às provas do vestibular diz respeito ao excesso de conteúdos listados nos seus programas, o que obriga as escolas a cobrir uma diversidade de assuntos muito acima do razoável em termos de uma boa formação. A crítica procede: a necessidade de proteger o concurso contra possíveis ações judiciais, por meio de uma espécie de “guarda-chuva” sob o qual todas as questões e os conteúdos estivessem abrigados, junto ao conservadorismo da academia e à sua consequente dificuldade de rever suas decisões, tem contribuído para que os programas não só contenham muitos itens, como também não sofram alterações significativas. Esse traço acompanha uma característica mais ampla, que afeta a história dos currículos escolares, sempre sujeitos a acréscimos de conteúdos, mas raramente submetidos a qualquer tipo de enxugamento mais relevante.

No caso do programa da prova de redação, houve poucas modificações ao longo do período analisado (1988-2007). No manual referente ao primeiro concurso (1988), registra-se que:

as provas de língua portuguesa, de redação e de literatura brasileira envolverão leitura, interpretação e produção de textos. Avaliar-se-á a capacidade de compreender textos e de discorrer sobre sua organização interna e relação com outros textos nos aspectos gramaticais, estilísticos e temáticos. (UFRJ, 1988, p. 28)

No manual do ano seguinte, além de mudanças no programa de LP e LB, há um item separado para redação: “A dissertação a ser elaborada pelo candidato terá como tema um assunto atual e de caráter nacional” (UFRJ, 1989, p. 24). Destacam-se também os critérios a serem considerados na avaliação da redação:

adequação ao tema proposto, ao tipo de texto solicitado e à modalidade escrita em língua padrão; coerência/coesão; a argumentação, presente na capacidade de selecionar argumentos e organizá-los de modo a deles extrair conclusões apropriadas e, sobretudo, não apre-

sentar elemento semântico que contradiga um conteúdo expresso ou subentendido anteriormente. (UFRJ, 1988, p. 24)

A partir da apresentação de 1989, fica estabelecido o seguinte texto:

#### REDAÇÃO

O texto a ser elaborado pelo candidato é de tipo DISSERTATIVO, sendo considerados, em sua avaliação, os seguintes elementos:

- a) a adequação ao tema proposto, ao tipo de texto solicitado e à modalidade escrita em padrão;
- b) a coerência/coesão revelada na organização macroestrutural do texto, na concatenação de suas partes, na capacidade de adequação a repetições e novidades, no desenvolvimento linear da dissertação, no uso correto de conexões, na adequação vocabular e na congruência dos elementos no tipo de mundo representado;
- c) a argumentação, presente na capacidade de selecionar argumentos e organizá-los de modo a deles extrair conclusões e, sobretudo, não apresentar elemento semântico que contradiga um conteúdo expresso ou subentendido anteriormente. (UFRJ, 1989, p. 24)

Esse texto permanece até 2007, com exceção de 2001, ano em que a prova de redação teve caráter eliminatório e se realizou isoladamente, em agosto, antes de todas as outras. Naquele concurso, os itens coerência e coesão foram apresentados separadamente, tendo o primeiro abrangido a argumentação:

#### REDAÇÃO

O texto a ser elaborado pelo candidato é de tipo DISSERTATIVO, sendo considerados, em sua avaliação, os seguintes elementos:

- a) a adequação ao tema proposto e ao tipo de texto solicitado;
- b) o domínio da modalidade escrita e das normas gramaticais;
- c) a coesão revelada na organização macroestrutural do texto, na concatenação de suas partes, na capacidade de adequação a repetições e novidades, no desenvolvimento linear da dissertação, no uso correto de conexões, na adequação vocabular;
- d) a coerência expressa nos elementos de conhecimento de mundo partilhado, na inteligibilidade do planejamento que sustenta o texto, não apresentando elemento semântico que contradiga um conteúdo

expresso ou subentendido anteriormente; a capacidade de selecionar fatos e argumentos, expressar opiniões e construir exemplos que comprovem o ponto de vista expresso, de modo a deles extrair conclusões apropriadas. (UFRJ, 2001, p. 20)

Vale observar que, nesse concurso, a prova de redação teve um destaque por seu caráter eliminatório. Havia, por isso, uma grande preocupação em estabelecer com clareza que se queria que o candidato produzisse um texto de cunho argumentativo. Paralelamente, havia (há ainda) uma discussão acadêmica que interferia diretamente na definição dos comandos apresentados aos candidatos: para alguns autores, uma dissertação é necessariamente argumentativa; para outros, não. A solução, em vista de possíveis contestações judiciais, consistiu em manter a expressão “texto dissertativo” e enfatizar os elementos de argumentação na listagem dos critérios de avaliação.

A baixa ocorrência de mudanças no programa segue, em nossa opinião, a lógica de se manterem textos abrangentes (guarda-chuvas), que não abram margem para questionamentos na justiça – ameaça sempre presente em concursos públicos de grande importância. Essa manutenção de um mesmo texto, contudo, está longe de significar que os critérios e os procedimentos de avaliação tenham permanecido inalterados.

De fato, o acúmulo de experiência e o forte aumento na produção de conhecimentos acerca da língua e de seus usos fizeram com que houvesse um domínio dos itens apontados nos programas, o que, por seu turno, acabou se consumando na construção de uma grade de avaliação e em uma distribuição de pesos para os itens, como veremos ainda neste capítulo, no item relativo ao processo de avaliação.

## Relação com a prova de LP e LB

A relação entre as provas de língua portuguesa e literatura brasileira e redação mostra dois aspectos que merecem destaque: a atribuição de pontos e a articulação de conteúdos. Apesar da ligação entre ambos, o primeiro tem mais a ver com a questão da nota propriamente, e o segundo diz respeito mais a uma concepção de ensino.

No que se refere à distribuição de valores, podemos dividir a história em dois períodos. O primeiro vai de 1987 até 2001, ano em que a prova de redação se realizou isoladamente, antes de todas as outras, com caráter

eliminatório; e o segundo vai de 2001 até 2007. Durante o primeiro período, havia uma só prova, valendo dez pontos: cinco para a de língua portuguesa e literatura e cinco para a de redação. A partir de 2001, passam a ser duas provas, valendo dez pontos cada uma.

A mudança representou, no primeiro momento, uma medida de coerência com a importância atribuída naquele concurso (2001) à prova de redação. Nesse sentido, superada aquela experiência, que a UFRJ não considerou que tivesse produzido os efeitos pretendidos, todos esperavam que se voltasse ao esquema anterior. Isso, no entanto, não ocorreu. A despeito da avaliação negativa acerca do alcance da medida, esse aspecto (a divisão em duas provas) recebeu apoio da comunidade acadêmica.

O principal motivo para esse apoio se encontra no poder de discriminação da prova de redação, o maior dentre todas as do concurso. Seja por um natural aperfeiçoamento no processo, seja pela adoção de grade e a realização de um treinamento mais apurado, seja ainda por poder distribuir as notas entre zero e dez, sem limitar os avaliadores aos cinco pontos até então adotados, o fato é que o resultado da prova de redação passou a apresentar uma distribuição estatística digna de destaque.

Cabe observar que, em um concurso como o vestibular, de caráter classificatório, a qualidade de uma prova se mede pelo seu poder de discriminação de candidatos. Como o que se pretende é identificar com a maior precisão possível as diferenças entre os concorrentes, o ideal, desenhado na conhecida curva de Gauss, se faz representar por uma distribuição espalhada por todos os intervalos, com concentração nos intermediários e simetria entre os inferiores e os superiores. Isso equivale a dizer que a maioria esteve na média, e as minorias, nas extremidades (ver anexo 5).

Entre leigos e, infelizmente, entre profissionais da educação, existe a convicção de que uma prova em que a média dos candidatos fica abaixo de cinco foi “difícil”, o que não deixa de ser verdade. Para o vestibular, entretanto, mais do que difícil, a prova foi pouco útil, visto que, dispondo de dez intervalos para distribuir os concorrentes, acabou por aglomerar todos em menos de cinco. A prova de redação, sem deixar de propor um grau de dificuldade razoável, apresentou resultados exemplares no que se refere à sua distribuição, o que por si só constituiria razão suficiente para mantê-la como uma prova isolada, valendo dez pontos.

Somente esses resultados exemplares, porém, não sustentam a decisão tomada a partir de 2001. Julgamos que dois outros fatores explicam a permanência da medida. Um, mais primitivo e, por assim dizer, fundante,

diz respeito à centralidade que a redação teve na proposta de um vestibular isolado, que valorizasse a inteligência e a capacidade de argumentação. Como já assinalamos anteriormente, nas discussões que precederam a ruptura de 1988, só havia uma unanimidade entre as diversas áreas de conhecimento: todas queriam que se incluísse redação em suas provas. Por esse motivo, a prova de LP e LB e redação é até hoje a única com caráter específico para todos os candidatos. Diante desse fato, nada mais compreensível do que a redação valer dez pontos, medida que talvez tenha tido uma adoção tardia, se considerarmos a história aqui analisada.

O outro fator para a manutenção da medida, diretamente ligado ao anterior, tem relação com a importância crescente que o ensino de redação adquiriu nos anos decorridos entre 1988 e 2001, confirmando o acerto da proposta da UFRJ de influenciar a educação básica. Esse novo status da redação, discutido à luz de indicadores objetivos no próximo capítulo, já estava contemplado em 2001, quando – disposta a criar uma etapa eliminatória prévia, a exemplo do que ocorria em outros vestibulares – a UFRJ optou por realizar uma prova de redação isoladamente. O fato de a universidade manter o seu valor, mesmo tendo desistido do projeto anterior, ratifica esse reconhecimento.

No que se refere ao segundo aspecto, a articulação com os conteúdos de LP e LB, da qual trataremos mais detidamente a seguir, cabe assinalar preliminarmente que sua transformação antecede a outra medida aqui em destaque. A partir de 2000, já as provas de LP e LB e redação assumiam um caráter temático. A adoção de um mesmo tema para os textos das questões de língua portuguesa e literatura brasileira e para o desenvolvimento da redação não só representou mais um passo na superação do caráter fragmentado e fragmentador do currículo escolar, como também favoreceu bastante os candidatos durante as provas.

No caso do currículo, não se pode negar a clara sinalização que a prova fornece para que as escolas e seus professores trabalhem de forma integrada os conteúdos e as habilidades da área de língua e literatura. Já no que diz respeito ao momento da prova, o fato de o candidato ter de lidar com um mesmo universo temático não só facilita que mantenha sua concentração, como também o ajuda a se preparar para a elaboração de seu texto.

O detalhamento da evolução do processo, aqui já descrito em linhas gerais, permite confirmar um percurso em que a importância da redação se consolida não só por meio de uma prova própria, como também pela parcela com que contribui para a composição da nota final.

- 1) De 1988 a 1990 – Concurso em duas fases. Redação realizada na segunda fase, junto com três específicas. Nota final: 2 (média das notas da primeira fase) + nota da redação + notas das específicas. Peso da redação: 1/6 da nota final.
- 2) De 1991 a 2000 – Concurso em uma fase. Redação integra prova de LP e LB e se realiza no segundo dia, junto com uma específica. Nota final: média das notas do primeiro dia + soma das notas do segundo e do terceiro dias. Peso da redação: 1/10 da nota final.
- 3) 2001 – Prova isolada e eliminatória, realizada em setembro. Nota final: nota da redação + média do primeiro dia/segunda fase + soma das notas do segundo dia/segunda fase. Peso da redação: 1/5 da nota final.
- 4) 2002 – Retorna ao modelo de 1991-2000.
- 5) 2003 – Redação volta a ser prova separada da de LP e LB e ambas, mais uma específica, são realizadas no segundo dia. Nota final: média das notas do primeiro dia + soma das notas do segundo e do terceiro dias. Peso da redação: 1/5 da nota final.
- 6) 2004 e 2005 – Igual ao modelo de 2003, apenas trazendo a prova de redação para o primeiro dia.
- 7) 2006 em diante – Redação se mantém no primeiro dia. Nota final: LP e LB + redação + média das não específicas + soma das específicas. Peso da redação: 1/6 da nota final.

## As provas: temas, tipo e comandos

Esta sessão apresenta o conjunto das provas de 1988 a 2007, período focalizado na pesquisa. Trata-se mais propriamente de uma descrição comentada, cuja finalidade principal consiste em registrar a evolução do processo que levou à consolidação de alguns traços definidores da prova de redação da UFRJ.

Para apresentar essa evolução, trabalhamos com a identificação de três itens: 1) o comando dirigido aos candidatos; 2) o tipo de texto solicitado; e 3) o tema proposto. Essa divisão busca conferir alguma racionalidade à descrição e permitir o estabelecimento de comparações entre as diversas provas.

Apesar da qualidade sofrível de alguns originais, optamos por reproduzi-los, sempre que possível, tal e qual foram propostos para os vestibulandos.



## Prova 1 – 1988

Sua opinião sobre o vestibular isolado e com questões livres

### Redação

Você, candidato, já superou os obstáculos da 1ª fase deste concurso de seleção. Gostaríamos, agora, que você nos desse sua opinião sobre a validade ou não de o concurso de seleção da UFRJ/CEFET ter sido isolado e ter proposto apenas questões de resposta livre.

Lembramos ainda, para tranquilizá-lo, que sua crítica – positiva ou negativa – é valiosa para nós e não influenciará – de modo nenhum – na avaliação de sua redação.

#### COMANDO

Nota-se o uso do pronome de tratamento você: “*você*, candidato”; “gostaríamos, agora, que *você* nos desse a sua opinião”. Nessa escolha, há uma valorização da opinião do candidato e uma tentativa de estabelecer um grau de informalidade, certamente para que se atenuasse a ansiedade em relação à novidade que o vestibular daquele ano representava. Podemos afirmar também que essa tentativa de certa forma representa um reconhecimento, por parte das instituições proponentes, de que também para elas aquela experiência se iniciava naquele momento. Com o passar dos anos, os comandos, mesmo sempre buscando algum diálogo com os candidatos, assumem tom de autoridade mais evidente por parte da UFRJ. Registre-se que essa autoridade sequer havia se apropriado da nomenclatura de que vem revestida, já que denomina as questões discursivas de questões “livres”.

#### TIPO DE TEXTO

Trata-se, como atesta o título, de uma “redação”. Não há nenhum direcionamento para o candidato escrever uma dissertação. Da mesma forma, não existe qualquer orientação quanto ao tamanho do texto.

#### TEMA

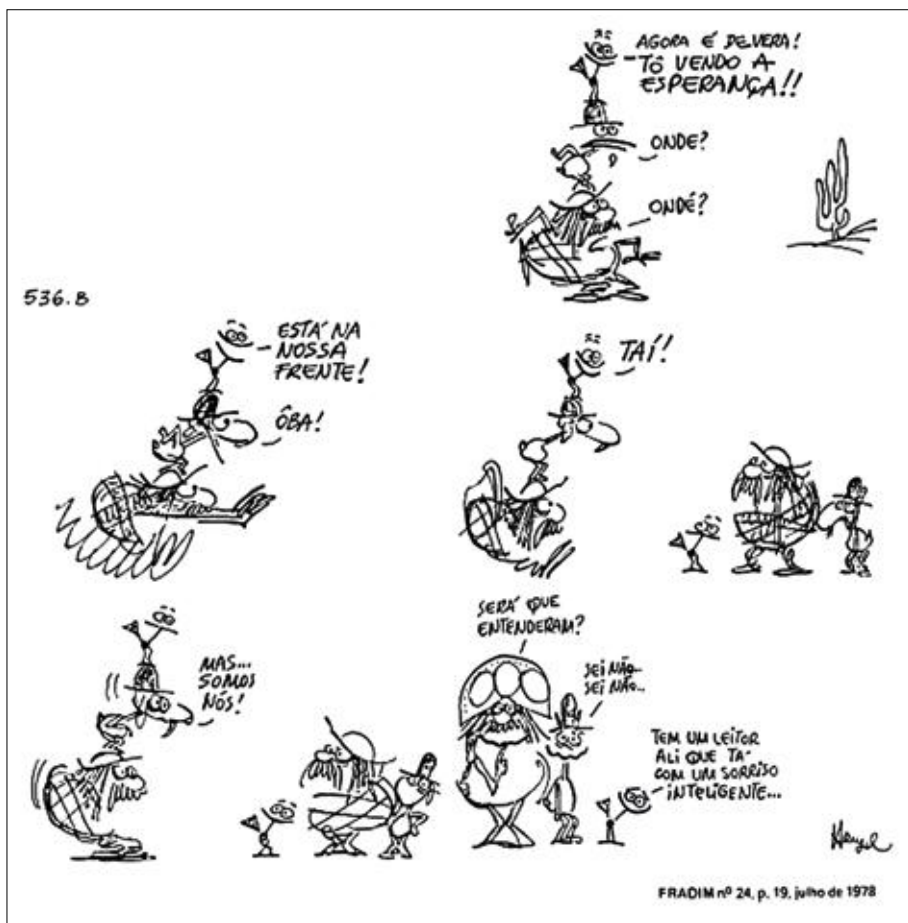
Altamente subjetivo. Pede-se que o candidato avalie a validade da escolha feita pelas instituições.

## OBSERVAÇÃO

Juntos, o comando, a definição do tipo e o tema induzem à confecção de um texto opinativo, sem necessariamente contar com o apoio de argumentação, abrindo grande margem para o uso da primeira pessoa do singular e para uma avaliação subjetiva e ideológica da questão proposta. Essa indução só se faz reforçar com o lembrete que há na prova, motivado talvez pelo contexto situacional pós-ditadura, com a valorização da liberdade de expressão: “lembramos ainda, para tranquilizá-lo, que sua crítica – positiva ou negativa – é valiosa para nós e não influenciará – de modo algum – na avaliação de sua redação”.

## Prova 2 – 1989

De que modo você vê essa esperança (do povo brasileiro; nordestino/pobre)?



### Tema da redação

O autor do cartum acima é Henrique de Souza Filho – Henfil. Este seu trabalho recorre aos personagens Zeferino, Bode Orelana e Graúna para, em paisagem agreste e brasileira, falar de esperança. Ao final, “puxa” o leitor para dentro de sua mensagem.

E de que modo você vê essa esperança? A partir do cartum, faça uma dissertação sobre o tema em 20 a 30 linhas.

## COMANDO

Utiliza um pré-texto – cartum do Henfil, publicado onze anos antes do concurso (1978). Nota-se um direcionamento para a discussão do tema; ainda, todavia, com o uso do pronome “você”: “E de que modo *você* vê essa esperança?”

## TIPO DE TEXTO

Trata-se de uma dissertação sobre o tema, a ser desenvolvida em 20 a 30 linhas.

## TEMA

Esperança – temática abstrata, apesar de ancorada em um contexto brasileiro. Há uma pergunta-tema direcionada ao candidato, o que promove o uso da opinião e, como na prova de 1988, a possibilidade da presença da primeira pessoa do singular.

## OBSERVAÇÃO

Há avanços importantes – presença de pré-texto e definição de tipo e tamanho do texto –, mas se mantém uma linha que reforça a produção de textos de opinião, referenciados na experiência pessoal.

## Prova 3 – 1990

Palavra vale ou não vale?

# Redação



UFRJ



UERJ



CEFET



ENCE

## CONCURSO DE SELEÇÃO - 1990

“Entre o eleitor e o candidato estabelece-se um contrato. Um contrato social, como diria Rousseau. O político vem e diz: prometo fazer isto e aquilo. O eleitor responde: já que você promete fazer isto mais aquilo, então vou votar em você.

A impunidade verbal é tão grave quanto as outras. Afinal, a palavra é um bem público e não pode ser malversada. A palavra é que mantém as instituições sociais e regula as relações humanas. Portanto, todo cuidado com ela é pouco.

Talvez se devesse registrar em cartório as promessas dos candidatos. Não tem eles que registrar e publicar a relação de seus bens, para que se possa conferir o que tinham antes e depois de eleitos? Por que não registrar também suas palavras? Palavra vale ou não vale?”

Affonso Romano de Sant'Anna.  
O GLOBO, 20/09/89.

No contexto da primeira eleição direta para Presidente da República no Brasil, depois de quase 30 anos, discuta, por meio de uma dissertação entre 20 e 30 linhas, a questão do cronista: palavra vale ou não vale?

## COMANDO

Percebe-se um avanço no direcionamento da reflexão solicitada ao candidato: além do pré-texto, já presente na prova do ano anterior, há uma afirmativa – “No contexto da primeira eleição direta para Presidente da República no Brasil, depois de quase 30 anos” – que contextualiza a pergunta-tema: “palavra vale ou não vale?”. Além disso, o comando apresenta verbo mais específico – “discuta” –, e não se recorre mais ao uso do pronome “você” nem à expressão “sua opinião”, o que aponta para a ocultação da marca da subjetividade. O posicionamento do candidato pode não vir mais de forma direta. Apesar de usar um registro bastante coloquial a maior parte do tempo, o pré-texto emprega o termo *malversadas*, pouco corrente entre jovens estudantes, em uma analogia com o conhecido desvio de conduta de que frequentemente são acusados servidores públicos, políticos e governantes – a malversação de recursos –, e que provavelmente não foi apreendido pela maioria dos candidatos.

## TIPO DE TEXTO

Mantém-se a definição de uma dissertação entre 20 e 30 linhas.

## TEMA

O valor da palavra no contexto político: o tema, especialmente pela maior definição proporcionada pela contextualização da pergunta-tema no cenário da questão política brasileira, aponta para um recorte mais preciso em relação aos anos anteriores.

## OBSERVAÇÃO

Em relação à proposta de 1989, nota-se que os avanços alcançados se mantêm. Além disso, destaca-se um comando mais preciso e menos incentivador da opinião excessivamente subjetiva.

### Prova 4 – 1991

Que geração é esta, que não lê e disto nem se envergonha?/

○ papel da leitura aqui e agora



### Concurso de seleção – 1991

#### Tema da redação

O cartum acima, adaptado de Jules Feiffer, traz o tema desta redação:  
QUE GERAÇÃO É ESTA, QUE NÃO LÊ E DISTO NEM SE ENVERGONHA?

Procure responder através de uma dissertação de 20 a 30 linhas, dando sua opinião sobre o papel da leitura aqui e agora.

#### COMANDO

Mantém-se o uso de pré-texto, um cartum, que “traz o tema desta redação”. A pergunta-tema, conjugada com a conclusão a que chega o personagem das tirinhas, induz o candidato a concordar com o que é dito no cartum. Volta o uso da expressão “sua opinião”. Adiciona-se à pergunta-tema um subtema: “o papel da leitura aqui e agora”.

## TIPO DE TEXTO

Mantém-se a definição de uma dissertação entre 20 e 30 linhas.

## TEMA

Há uma pergunta-tema, como nas duas provas anteriores. Nesse caso, contudo, com o adendo referido anteriormente, o candidato passou a dispor de dois temas: “o papel da leitura aqui e agora”; e “a geração atual, que não lê e disto não se envergonha”. Talvez a intenção dos proponentes da prova estivesse dirigida para o cruzamento dessas duas questões, mas, para os candidatos, isso não se apresentou de forma clara, ficando em aberto a possibilidade de desenvolver o tema da leitura de duas formas: a questão da leitura atualmente, sob um ponto de vista mais amplo, e a questão da relação de sua geração, que não lê, com a importância da leitura.

## OBSERVAÇÃO

Em primeiro lugar, note-se a oscilação na escolha da forma de capitular a prova de redação: em 1988 e 1990, a proposta vem encabeçada pelo termo “redação”; já em 1989 e em 1991, aparece a expressão “tema da redação”.

Em segundo lugar, a partir do que apontamos sobre o comando e o tema, consideramos que, nessa prova, houve um retrocesso rumo a uma proposta indutora de posicionamentos pessoais, com forte potencial de favorecer discursos de adesão à ideologia subjacente e às posições explicitadas na proposta da prova.



## Prova 5 – 1992

Você acha que os trabalhadores brasileiros merecem ouvir a frase:  
"O Brasil não tem jeito"?

# 1 9 9 2

---

# U F R J

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

### REDAÇÃO

— O Brasil não tem jeito.  
Tudo mentira.  
Ponha-se o responsável por uma afirmação  
desse tipo na saída dos ônibus que transportam  
a cada manhã milhões de trabalhadores e  
procure um degenerado moral. Procure  
nas plataformas dos trens um só brasileiro  
que tenha acordado às cinco da manhã para  
ir roubar.

(Elio Gaspari. O conto da crise moral. VEJA, São Paulo,  
13/X/91.)

Você acha que os trabalhadores brasileiros  
merecem ouvir a frase: "O Brasil não tem jeito"?





## COMANDO

Segue a tendência anterior, apresentando um pequeno pré-texto, retirado de artigo do jornalista Elio Gaspari, publicado na revista *Veja*. A pergunta-tema – “O Brasil não tem jeito?” – advém de uma afirmação usada no texto de apoio. Volta o uso do pronome “você”, acompanhado do verbo “achar”.

## TIPO

Não há nenhuma orientação quanto ao tipo ou ao tamanho do texto, em um inexplicável abandono dos encaminhamentos anteriores.

## TEMA

Mais uma vez, há uma pergunta-tema, em que aparece a frase de efeito associada à condição dos trabalhadores brasileiros, como forma de ancorar a discussão do tema.

## OBSERVAÇÃO

A exemplo do que ocorrera em 1990, a prova de 1992 traz uma proposta fortemente indutora de textos com adesão ideológica ao contradiscurso de desvalorização moral do Brasil. Além disso, o cronista nitidamente responde a alguma manifestação de desqualificação dos brasileiros, que, no entanto, não consta do trecho reproduzido nem foi recuperada de alguma forma no comando, o que diminui a possibilidade de os candidatos dialogarem com a polêmica estabelecida.

Na verdade, o artigo dialoga com afirmativas, postas logo ao seu início, sem atribuição específica de autoria: 1) o Brasil passa por uma crise moral e por um processo de corrupção generalizada; 2) brasileiro não gosta de pagar imposto; e 3) o Brasil não tem jeito. Por alguma razão inexplicável, do trecho da prova foram excluídas as duas primeiras, fazendo crer que o parágrafo seguinte tomasse como referência apenas a última.

Indo além, pode-se discutir se o texto trata mais diretamente da valorização da classe trabalhadora ou se pretende apontar a quem interessa o discurso da desqualificação do povo e do país. Coalhado de exemplos negativos recolhidos de países como Alemanha e Inglaterra, o texto afirma que “a crise moral está localizada num setor estrito da sociedade, localizado na parte de cima da pirâmide” e, em sua última frase, que “afinal, quem precisa de uma sociedade convencida de que o povo não presta e de que o país não tem jeito são aqueles que pretendem saqueá-la”.

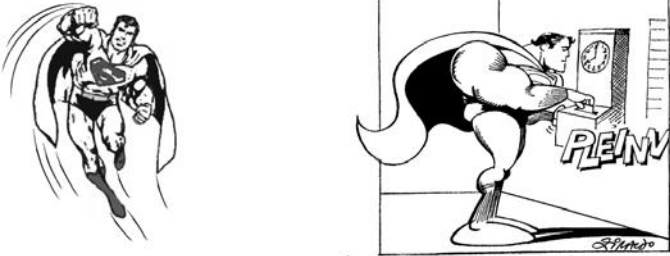
## Prova 6 – 1993

O significado da notícia da morte do Super-Homem para aqueles que o tiveram como herói

TEMA PARA REDAÇÃO

**UFRJ  
1993**

A editora DC Comics injetou uma superpublicidade no mundo nestes últimos meses, buscando convencer a população do planeta de que o Super-Homem estaria finalmente morto. A edição número 75 da revista do Super-Homem, onde ele sucumbe ao super vilão Doomsday, chegou às bancas há duas semanas. Na semana passada, a DC lançou a história *Funeral para um amigo – O mundo sem o Super-homem!*, onde todos os outros famosos super-heróis lamentavam e prometiam vingar sua morte. Mas estará o Super-Homem supermorto para sempre?



Em texto de 20 a 30 linhas, disserte sobre o significado dessa notícia para aqueles que tiveram o Super-Homem como herói.

### Tema para redação

A editora DC Comics injetou uma superpublicidade no mundo nestes últimos meses, buscando convencer a população do planeta de que o Super-Homem estaria finalmente morto. A edição número 75 da revista do Super-Homem, onde ele sucumbe ao supervilão Doomsday, chegou às bancas há duas semanas. Na semana passada, a DC lançou a história *Funeral para um amigo – O mundo sem o Super-Homem!*, onde todos os outros famosos super-heróis lamentavam e prometiam vingar sua morte. Mas estará o Super-Homem supermorto para sempre?

Em texto de 20 a 30 linhas, disserte sobre o significado dessa notícia para aqueles que tiveram o Super-Homem como herói.

## COMANDO

Embora haja um pré-texto, o comando dessa prova – mais uma vez encabeçado pela expressão “tema para redação” – mostra-se bastante aberto. Não há nenhum direcionamento para o candidato refletir sobre o tema, além do pré-texto e da charge, ambos bem referenciados a uma visão de mundo e, sobretudo, a um elevado grau de acesso à cultura hegemônica. Há toda uma gama de possibilidades que deriva do simbolismo dos super-heróis e, em especial, do personagem do Super-homem, que não está necessariamente ao alcance da maioria dos candidatos. Em contrapartida, não há o uso do pronome “você”, não se solicita a opinião do candidato e, pela primeira vez, pede-se a ele que “disserte” sobre o tema proposto.

## TIPO

Volta a definição de uma dissertação de 20 a 30 linhas.

## TEMA

O significado da morte do Super-homem para aqueles que o tiveram como herói. De início, vale registrar que o tema surpreende por sua ruptura com as temáticas anteriores e com a relação prioritária com o universo brasileiro. Por outro lado, ainda que haja o comando “disserte sobre”, isentando o candidato de opinar, trata-se de tema sem grande projeção no cotidiano dos candidatos e, portanto, para o qual seu repertório cultural provavelmente não estava aparelhado. Por fim, cabe registrar que, assim como em 1992, esse tema foi recortado de uma matéria de jornal com outros potenciais de aproveitamento, uma vez que o texto original menciona a perspectiva de que os super-heróis venham a ressuscitar pela via do cinema.

## Prova 7 – 1994

- artista faz tanta falta que, após sua morte, o país fica diferente?/
- artista cumpre sua missão social e some?



Aos 78 anos, morre em Paris o ator Grande Otelo, pioneiro da chanchada e herói do Cinema Novo.

## Redação

Em novembro deste ano, o Brasil ficou mais pobre: morreu Grande Otelo.

Sua arte, sua graça, seu jeito maroto de interpretar a vida – tudo isso já é história.

*É certo considerar, nos tempos atuais, que um artista faça tanta falta a ponto de o país ter ficado diferente após a sua perda?*

*É certo considerar que o artista, em sua trajetória, ou cumpre uma função social ou ilumina meteoricamente os palcos... e some?*

Refleta sobre as duas questões propostas e construa um texto dissertativo, de 25 a 30 linhas.

Observação: Um texto dissertativo deve conter a *opinião* que o candidato defende, claramente formulada, e *argumentos* destinados a provar a validade dessa opinião. Não basta dizer, portanto, *que* determinada afirmação é verdadeira; é preciso esclarecer *por que* se pensa desse modo.

## COMANDO

A proposta apresenta um pré-texto – a imagem de Grande Otelo e a legenda falando sobre a sua morte – e um direcionamento para a reflexão do candidato, junto a informações sobre o artista, dadas de forma bastante resumida, o que pressupõe que o candidato saiba de quem se trata, ou seja, mais uma vez a produção da redação demanda um conhecimento de mundo pouco presente no repertório da média dos candidatos.

Além disso, há duas questões colocadas sobre os artistas em geral que devem ser respondidas pelos candidatos em seu texto, uma vez que o comando afirma “reflita sobre as duas questões propostas”.

Por fim, há uma observação esclarecendo o candidato sobre o que é um texto dissertativo: “um texto opinativo, em que há *argumentos* que devem provar a validade da opinião defendida” (grifo do original). Essa observação denuncia um maior cuidado na elaboração da prova, de modo a oferecer ao candidato subsídios para que possa fazer uma boa redação.

Há aqui a primeira formulação de comando que assume a escolha da “dissertação-argumentativa”, termo que constará dos comandos das provas dos anos 2000. Nessa orientação concedida ao candidato, parecem ecoar as vozes dos estudos da linguística textual e da análise do discurso acerca da argumentação.

## TIPO DE TEXTO

Introduz-se a definição de dissertação argumentativa, e a indicação de número de linhas passa a ser de 25 a 30, e não mais de 20 a 30.

## TEMA

Segue a marca do ano anterior, de busca de um tema mais contemporâneo e não necessariamente atrelado à realidade brasileira: o papel do artista na sociedade. O candidato pode centrar sua discussão no Brasil, e, no caso, em Grande Otelo, ou pode falar de forma mais geral. Não há uma delimitação definida previamente.

## Prova 8 – 1995

### Favela e asfalto – dois mundos?

**R E D A Ç Ã O - U F R J 9 5**

**“Favela e asfalto - dois mundos?”**

Leia os fragmentos abaixo, retirados do livro de Zuenir Ventura *Cidade partida* e, em seguida, disserte sobre o tema: “Favela e asfalto - dois mundos?” (25 a 30 linhas)



.....

“Qualquer senhora respeitável nada tinha a temer dos destituídos, que raramente ousariam assustá-la”, escreveu Paulo Francis sobre a época no seu livro de memórias *O afeto que se encerra*. As histórias não deixam dúvidas de que houve um tempo em que o Rio parecia de fato um paraíso.

**O Rio ou um dos Rios?**

Assim como uma teoria da época anunciava a existência de “dois Brasis”, um moderno e outro arcaico, um urbano e outro rural, já havia também dois Rios, mas as distâncias sociais pareciam menores. O mundo dos ricos e o mundo dos pobres se olhavam sem medo ou ódio.

.....

Uma parte da *cidade oculta* já tinha ocupado os morros, mas as favelas de então, mais do que ameaça ou problema, eram vistas de longe como um acidente pitoresco. “Quem mora lá no morro já vive pertinho do céu”, constatava a famosa música de Herivelto Martins, em 1942.

.....

O resultado de uma política de exclusão foi uma *cidade partida*. Juntá-la talvez seja tarefa para o próximo século, mas será preciso começar já – até porque essa política foi um desastre. Não apenas moral e humanitário, mas também do ponto de vista da eficácia. O seu principal produto, o apartheid social, corre o risco de ter o destino que teve o apartheid racial em outros lugares.

**Atenção**

*O texto deverá conter a opinião que você defende, claramente formulada, e um ou mais argumentos através dos quais você procurará provar a validade dessa opinião. Não basta dizer que determinada afirmação é verdadeira; é preciso esclarecer por que você acha isso.*

### COMANDO

Há uma mudança significativa na formatação e no conteúdo da proposta de redação. Além de o tema vir em destaque – letras em negrito e em corpo maior –, há uma preocupação em orientar o candidato para a leitura do pré-texto. Há também um quadro em destaque, no qual se encontram orientações para o candidato elaborar a sua dissertação. Nessas orientações, voltam o pronome “você” e o substantivo “opinião”. Trata-se, contudo, de uma elaboração mais próxima daquilo que já havia sido apresentado na prova do ano anterior acerca de o texto ter argumentos para provar a validade da opinião defendida. A nova diagramação adotada – com o comando e a orientação emoldurando o texto a ser lido e que servirão de motivação para a elaboração da redação – sugere um cuidado mais apurado com a elaboração da proposta da prova de redação e denota maior interesse em obter produtos de melhor qualidade.

## TIPO

Mantém-se a dissertação entre 25 e 30 linhas, com a ressalva de que o texto deve conter argumentos, ou seja, há aqui também o embrião do texto dissertativo-argumentativo, nomenclatura a ser consolidada nos anos 2000.

## TEMA

Há uma pergunta-tema a partir de livro de Zuenir Ventura, bem definida e bem restrita em termos de argumentação, pois o aluno defenderá um “sim” ou um “não” para a resposta à pergunta. Não há margem para o posicionamento neutro. O candidato deverá escrever a partir da sua experiência de vida, pois a temática o envolve. Isso demonstra também uma preocupação maior com a qualidade da redação, uma vez que o tema, apesar de atual e de demandar um conhecimento de mundo, trata de uma questão bem próxima do candidato, principalmente do residente na cidade do Rio de Janeiro.



## Prova 9 – 1996

Lixocultura e cultura erudita/A era da tecnologia avançada no quadro da realidade social brasileira

<b>UFRJ 96 - REDAÇÃO</b>	
<p>Estamos apresentando duas propostas de tema para a sua redação. Você deverá <i>escolher apenas um dos temas e dissertar sobre ele</i></p>	
<p><b>Tema 1: LIXOCULTURA E CULTURA ERUDITA</b></p> <p>Ao analisarmos os eventos culturais de 1995, dois fatos despertam especialmente a nossa atenção: a exposição das esculturas de Auguste Rodin, em abril, e a Bialnal do Livro, em agosto.</p> <p>Simultaneamente, observamos a disseminação de algumas manifestações que exploram uma linguagem e um comportamento frequentemente qualificados como vulgares, irreverentes, debochados ou anticonvencionais e chamados pela mídia de lixocultura ou cultura <i>trash</i>. Um exemplo são as músicas que utilizam palavrões ou expressões grosseiras em suas letras ou o culto a um modo de vestir e portar-se que cultiva o estilo brega.</p> <p>Examine os fragmentos abaixo e, em seguida, disserte sobre o tema: <b>lixocultura e cultura erudita</b>.</p> <p>"De acordo com os números divulgados, a mostra Auguste Rodin no Rio de Janeiro fechou as portas com um saldo espantosamente positivo: cerca de 200 mil visitantes percorreram as galerias do Museu Nacional de Belas Artes em função do evento." <small>(RIOARTES. Cidade do Rio de Janeiro, 1995, Ano 4, n. 17, p. 14.)</small></p> <p>"Confirmando as expectativas mais otimistas, a Bialnal foi um sucesso, até as 17h de ontem haviam recebido mais de 1,1 milhão de visitantes, 16% a mais que na Bialnal de 1993." <small>(JORNAL DO BRASIL, Caderno B, Rio de Janeiro, 28/08/95, p. 1.)</small></p> <p>"Com suas erudições bem-humoradas e ausência de banalidades, a lixocultura, nossa manifestação da rebeldia adolescente, expressa a pobreza espiritual e existencial da indústria cultural. Se expressa, sem adotar nada além da diversão superficial!" <small>(JGA, Rio de Janeiro, Ano 33, n. 336, 20/03/95, p. 103.)</small></p>	<p><b>Tema 2: A ERA DA TECNOLOGIA AVANÇADA NO QUADRO DA REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA</b></p> <p>A circulação da informação através de rede de computadores é tema extremamente atual, explorado pela mídia e objeto de curiosidade e do interesse de jovens e adultos em todo o mundo.</p> <p>Os trechos abaixo transcritos ocupam-se dessa questão, localizando alguns de seus aspectos específicos.</p> <p>"A cultura de redes (por computador), hoje, é uma das condições para se sobreviver. Sem ela, o homem não sobrevive. Quem desapegar com isso é a TV, telefone. TV e computador vão ser uma coisa só. [...] Ninguém segura mais a rede. De existe democratização da informação, isso só é possível através dela, e ela ainda está nascendo..." <small>(REVISTA SEMPRE, por Alberto Sant'Ana, JORNAL DO BRASIL, 02/08/95, Caderno de Opinião, 02/08/95, p. 16.)</small></p> <p>Criada nos Estados Unidos, há 20 anos, a Internet é uma super-rede de "computadores" capazes de interagir numa rede digital as residências, as empresas e o comércio do mundo inteiro. [...] Cabe-se que, até o final do século, a mão de todas as redes terá 100 milhões de usuários. Será gente de todos os continentes, com idade por volta de trinta anos, diploma universitário, pertencentes às classes médias e altas. Trata-se de elite econômica e científica mundial, que terá na Internet seu canal universal privado de comunicação. [...] Simples de usar e barata, ela traz consigo a promessa de mudança radical no mundo dos negócios – e a expectativa de um choque de modernidade na vida de seus usuários. <small>(SERRAVALLE, sobre sua experiência em rede, O COMÉRCIO, 06/11/91, p. 24/02/95, p. 180.)</small></p> <p>Considerando as informações contidas nas citações acima, disserte sobre a era da tecnologia avançada no quadro atual da realidade social brasileira.</p>
<p><b>Observação:</b> lembre-se de que você deverá apresentar argumentos que fundamentem a sua opinião, qualquer que seja ela, e esclareçam o ponto de vista exposto.</p>	

## UFRJ 96 - Redação

Estamos apresentando duas propostas de tema para a sua redação. Você deverá *escolher apenas um dos temas e dissertar sobre ele*.

## Tema 1: Lixocultura e cultura erudita

Ao analisarmos os eventos culturais de 1995, dois fatos despertam especialmente a nossa atenção: a exposição das esculturas de Auguste Rodin, em abril, e a Bialnal do Livro, em agosto.

Simultaneamente, observamos a disseminação de algumas manifestações que exploram uma linguagem e um comportamento frequentemente qualificados como vulgares, irreverentes, debochados ou anticonvencionais e chamados pela mídia de lixocultura ou cultura *trash*. Um exemplo são as músicas que utilizam palavrões ou expressões grosseiras em suas letras ou o culto a um modo de vestir e de portar-se que cultiva o estilo brega.

Examine os fragmentos abaixo e, em seguida, disserte sobre o tema *lixocultura e cultura erudita*.

"De acordo com os números divulgados, a mostra Auguste Rodin no Rio de Janeiro fechou as portas com um saldo espantosamente positivo: cerca de 200 mil visitantes percorreram as galerias do Museu Nacional de Belas Artes em função do evento."  
(RIOARTES. Cidade do Rio de Janeiro, 1995, Ano 4, n. 17, p. 14.)

"Confirmando as expectativas mais otimistas, a Bialnal foi um sucesso, até as 17h de ontem haviam recebido mais de 1,1 milhão de visitantes, 16% a mais que na Bialnal de 1993."  
(JORNAL DO BRASIL. Caderno B, Rio de Janeiro, 28/08/95, p. 1.)

"Com suas esquisitices bem-humoradas e ausência de bandeiras, a lixocultura, nova manifestação da rebeldia adolescente, expressa a pobreza espiritual e existencial da indústria cultural. Só expressa, sem advogar nada além da diversão superficial." (VEJA. Rio de Janeiro, Ano 28, n. 38, 20/09/95, p. 108.)

## **Tema 2: A era da tecnologia avançada no quadro da realidade social brasileira**

A circulação da informação através de rede de computadores é tema extremamente atual, explorado pela mídia e objeto da curiosidade e do interesse de jovens e adultos em todo o mundo.

Os trechos abaixo transcritos ocupam-se dessa questão, focalizando alguns de seus aspectos específicos.

"A cultura de redes (por computador), hoje, é uma das condições para se sobreviver. Sem ela, o homem não sobrevive. Quem desaparece com isso é a TV. Telefone, TV e computador vão ser uma coisa só. [...] Ninguém segura mais a rede. Se existe democratização da informação, isso só é possível através dela, e ela ainda está nascendo..." (JORNAL DO BRASIL. Caderno de Informática, 05/09/95, p. 14. Entrevista concedida pelo prof. Alberto Santoro. )

"Criada nos Estados Unidos, há 26 anos, a internet é uma super-rede de computadores capaz de interligar numa teia digital as residências, as empresas e o comércio do mundo inteiro. [...] Calcula-se que, até o final do século, a mãe de todas as redes terá cem milhões de usuários. Será gente de todos os continentes, com idade por volta de trinta anos, diploma universitário, pertencentes às classes média e alta. Trata-se da elite econômica e científica mundial, que terá na Internet seu canal universal privado de comunicação. [...] Simples de usar e barata, ela traz consigo a promessa de mudança radical no mundo dos negócios – e a expectativa de um choque de modernidade na vida de seus usuários." (MARTINS, Ivan. O que é mesmo a internet. In: EXAME, Ano 27, n. 11, 24/05/95, p. 108. )

Considerando as informações contidas nas citações acima, disserte sobre a *era da tecnologia avançada no quadro atual da realidade social brasileira*.

Observação: lembre-se de que você deverá apresentar argumentos que fundamentem a sua opinião, qualquer que seja ela, e esclareçam o ponto de vista exposto.

## COMANDO

Nesse ano há, pela primeira vez, a apresentação assumida de dois temas, propiciando ao candidato a possibilidade da escolha. Tais temas estão acompanhados de pré-textos, alguns escritos pela banca, outros não, que orientam a reflexão do candidato. Novamente a diagramação se preocupa em oferecer uma boa visualização da proposta para o candidato. Já no cabeçalho encontra-se a observação acerca da temática dupla e da necessidade de o candidato escolher apenas uma. Esse comando demanda do candidato uma leitura atenta, pois aquele que não demonstrar tal competência poderá escrever sobre os dois temas. Trata-se de outro fator de avaliação, como

também de eliminação do candidato. Não se fala em dissertação, mas em “dissertar”. E tal comando novamente é mais bem definido com a observação acerca do texto, de que deverá conter argumentos que defendam uma opinião. Ou seja, o texto deve ser dissertativo-argumentativo.

#### TIPO

Mantém-se a dissertação, entre 25 e 30 linhas, com a presença de argumentos e ponto de vista.

#### TEMA



Duas temáticas distintas: uma versa sobre a questão da cultura, de forma ampla, apesar de trazer termos que demandam conhecimento de mundo e vocabular (lixocultura e erudita); a outra trata da internet na realidade social brasileira, ou seja, tomando como referência o universo do candidato. Há formas distintas para a apresentação de cada tema: no tema 1, o comando precede os fragmentos apresentados como pré-texto; já no tema 2, o comando vem como último elemento da proposta de redação. As orientações escritas pela banca para direcionar a reflexão do candidato mais contextualizam os temas do que impõem um percurso único para a sua discussão. Mais uma vez, pode-se notar a preocupação com o trabalho a ser realizado pelo estudante do ensino médio.

#### OBSERVAÇÃO

A exemplo do que ocorreu com os temas das provas de 1993 e de 1994, esses temas estão nitidamente vinculados ao universo cultural das classes média e alta, reforçando uma tendência de calibrar a expectativa em relação ao conhecimento de mundo dos candidatos a partir de um parâmetro menos inclusivo do que o desejável.

## Prova 10 – 1997

## Novos padrões de conduta e de consumo/Necessidade da censura

 <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</b> <b>REDAÇÃO/97</b> 	
<small>REGIÃO: SUL          LOCAL: UFRJ - FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CONTABIL.          SALA: 206</small>	
Você poderá escolher UM dos temas abaixo para a elaboração de sua redação. Selecione aquele que lhe for mais conveniente em função de seu conhecimento do assunto. Organize seus argumentos antes de escrevê-los e procure ser claro na exposição de seus pensamentos.	
<b>TEMA 1:</b>  A crise econômica parece atingir parte da população carioca e do país, mesmo aqueles que pareciam estar a salvo dela: banqueiros deixam de frequentar a noite, "socialites" são obrigadas a vender seus bens para o pagamento de dívidas, restaurantes tradicionais passam a oferecer comida a quilo, lojas sofisticadas realizam promoções especiais de vendas, o crediário a longo prazo ocupa um espaço cada vez maior no volume dos negócios...  Por outro lado, as classes sociais menos favorecidas, segundo pesquisas recentes, parecem galgar novas possibilidades de consumo e ascendem a padrões antes desejados e desconhecidos...  Nessa gangorra social, as adaptações são inevitáveis, mas é fácil assumir novos padrões de conduta e de consumo?  Diga o que você pensa a respeito numa dissertação de aproximadamente 25 linhas.	<b>TEMA 2:</b>  A capa do CD de Marisa Monte, um desenho de Carlos Zéfiro que mostrava uma mulher nua, foi coberto por uma tarja negra nos Estados Unidos; uma letra de Tiririca, que falava grosseiramente dos negros, foi motivo de processo movido por parte de entidades sociais; letras dos Mamonas Assassinas falam de coisas consideradas impúblicáveis há pouco tempo; cenas de "A vida como ela é", de Nelson Rodrigues, consideradas "tórridas", podem ser vistas na TV em horário nobre. Tudo isso acompanhado por protestos de alguns setores da população, que parecem sentir saudades dos tempos da censura.  E você, o que acha? Será a censura necessária?  Diga o que você pensa a respeito numa dissertação de aproximadamente 25 linhas.

## Redação/97

Você poderá escolher UM dos temas abaixo para a elaboração de sua redação. Selecione aquele que lhe for mais conveniente em função de seu conhecimento do assunto. Organize seus argumentos antes de escrevê-los e procure ser claro na exposição de seus pensamentos.

**Tema 1:**

A crise econômica parece atingir parte da população carioca e do país, mesmo aqueles que pareciam estar a salvo dela: banqueiros deixam de frequentar a noite, *socialites* são obrigadas a vender seus bens para o pagamento de dívidas, restaurantes tradicionais passam a oferecer comida a quilo, lojas sofisticadas realizam promoções especiais de vendas, o crediário a longo prazo ocupa um espaço cada vez maior no volume dos negócios...

Por outro lado, as classes sociais menos favorecidas, segundo pesquisas recentes, parecem galgar novas possibilidades de consumo e ascendem a padrões antes desejados e desconhecidos...

Nessa gangorra social, as adaptações são inevitáveis, mas é fácil assumir novos padrões de conduta e de consumo?

Diga o que você pensa a respeito numa dissertação de aproximadamente 25 linhas.

**Tema 2:**

A capa do CD de Marisa Monte, um desenho de Carlos Zéfiro que mostrava uma mulher nua, foi coberto por uma tarja negra nos Estados Unidos; uma letra de Tiririca, que falava grosseiramente dos negros, foi motivo de processo movido por parte de entidades sociais; letras dos Mamonas Assassinas falam de coisas consideradas impúblicáveis há pouco tempo; cenas de *A vida como ela é*, de Nelson Rodrigues, consideradas "tórridas", podem ser vistas na TV em horário nobre. Tudo isso acom-

panhado por protestos de alguns setores da população, que parecem sentir saudades dos tempos da censura.

E você, o que acha? Será a censura necessária?

Diga o que você pensa a respeito numa dissertação de aproximadamente 25 linhas.

#### COMANDO

Prevalece a apresentação de dois temas para que o candidato escolha um. Ambos estão formulados como perguntas a que o candidato deve responder com argumentos que sustentem a sua opinião. No cabeçalho que antecede as duas temáticas, há uma colocação nova: “Selecione aquele [tema] que lhe for mais conveniente em função de seu conhecimento do assunto”. Essa ressalva não havia aparecido antes em nenhuma das provas. Talvez tenha constado aqui devido ao pequeno número de informações oferecidas pela banca no pré-texto.

#### TIPO

O comando muda, pois não se utiliza mais o verbo “dissertar”, mas o substantivo “dissertação”, que deve conter “aproximadamente 25 linhas”. Além disso, o comando afirma “diga o que você pensa a respeito”, retomando uma formulação abandonada logo após as primeiras provas.

#### TEMA

O tema 1 é bastante específico, demandando do candidato uma visão crítica acerca da crise econômica e do novo padrão de consumo. Se o candidato não estivesse bastante atualizado com os temas em curso na sociedade, não conseguiria formular uma boa tese e apresentar argumentos que a sustentem. O tema 2 trata da questão da censura ou não de certos conteúdos disseminados pelas manifestações artísticas e pela mídia, a partir de exemplos concretos de atitudes paradoxais. Apesar de a questão da censura ser colocada de forma geral, demandou do candidato o conhecimento histórico sobre a censura imposta pelo regime civil-militar durante os chamados anos de chumbo.

#### OBSERVAÇÃO

Essa prova foge um pouco do padrão adotado nos dois anos anteriores. Apesar de repetir a alternativa de dois temas, não se veem aqui as mesmas formulações utilizadas nas provas de 1995 e 1996. Além disso, a ausência de fragmentos que motivem o candidato e lhe confirmem informações contextuais sobre o tema denuncia uma retomada dos primeiros modelos de prova de redação.

## Prova 11 – 1998

## Individualismo e compromisso coletivo/Relações amorosas na atualidade

<b>UFRJ 98 - REDAÇÃO</b>	
Estamos apresentando duas propostas de tema para sua redação. Você deverá escolher apenas um dos temas e dissertar sobre ele.	
<p><b>TEMA 1: INDIVIDUALISMO E COMPROMISSO COLETIVO</b></p> <p>Os trechos a seguir oferecem-lhe material para a redação do tema proposto. Examine-os com atenção.</p> <p>1. "Meu partido / é um coração partido / e as ilusões estão todas perdidas / os meus sonhos / foram todos vendidos / tão barato que eu nem acredito / que aquele garoto que ia mudar o mundo / frequenta agora as festas do "grand monde". (CAZUZA, Ideologia)</p> <p>2. "Não sou de São Paulo, não sou / japonês. / Não sou carioca, não sou português / Não sou de Brasília, não sou do Brasil / Nenhuma pátria me pariu. / Eu não tô nem aí. / Eu não tô nem aqui." (ANTUNES, Arnaldo e outros. Lugar nenhum)</p> <p>3. "Eu sei / que a vida devia ser bem melhor / e será." (GONZAGA JR., Luiz. O que é o que é?)</p> <p>4. "Qualquer que seja o modelo de desenvolvimento, independentemente da sua ideologia, ele se fará através das pessoas e daquilo que elas forem capazes de realizar a partir de si próprias." (SOUZA, Herbert de. / Betinho. <i>Escritos indignados</i>. RJ: EdIBASE, 1991.)</p> <p>5. "De todas as coisas desse mundo tão variado, a única que me exalta, me afeta, me mobiliza é o gênero humano. São as gentes [...] minha amada gente brasileira, que é minha dor, por sua pobreza e seu atraso desnecessários. É também meu orgulho, por tudo o que pode ser, há de ser". (RIBEIRO, Darcy. <i>O Brasil como problema</i>. 2 ed. RJ: Francisco Alves, 1995.)</p> <p>6. "Individualista dos pés à cabeça. (...) Sem ridículo, discreto nos políticos e preocupado com o mercado de trabalho, a juventude do estado do Rio de Janeiro resumiu a primeira pessoa do singular: eu [...] Ajudar o próximo, ser feliz, viver numa sociedade mais justa, paz na terra? Não é por aí. Eles não estão interessados em mudar o mundo." (VENTURA, Mauro CÂNDIDA, Simões. "sem truca óculos por antebraço". In: JB. Caderno Diário, 06/07/91)</p> <p>Considerando os trechos acima, produza um TEXTO DISSERTATIVO sobre "Individualismo e compromisso coletivo" na sociedade brasileira. Hoje"</p> <p>Lembre-se de que seu texto deverá estar fundamentado em argumentos que tornem clara sua posição.</p>	<p><b>TEMA 2: RELAÇÕES AMOROSAS NA ATUALIDADE</b></p> <p>Os trechos a seguir oferecem-lhe aspectos da relação amorosa. Leia-os atentamente.</p> <p>1. "Cis ardo do in? Não estão mesmo? Distante. Cis Jovano dei? Non? quem em? ergo? fici e volu? vori? o casamento de papel passado. E um tempo acha importantes? mulher casar virgem." (VENTURA, Mauro; CÂNDIDA, Simões. "sem truca óculos por antebraço". In: JB. Caderno Diário, 06/07/91)</p> <p>2. "Para viver um grande amor, mister é ser um homem de uma só mulher, pois ser de muitas, postal é de colher, — não tem nenhum valor. Para viver um grande amor, primeiro é preciso sagrar-se cavalheiro e ser de sua dama por inteiro — seja lá como for. Há que fazer do corpo uma moçada onde clausure-se a mulher amada e poster-se fora com uma espada — para viver um grande amor." (MORAES, Vinícius. "Para vive um grande amor: crônicas a pensar". SP: Companhia das Letras, 1991.)</p> <p>3. "Mudar de roupa: Leo, camisa vermelha, um mocassin legal. Aparar o livrinho de endereços, colocando um cigarro, prendo o telefonete entre a cabeça e o ombro, discuto. Glorinha está? Não estava. Disquei de novo, Kátia está? Não estava. De novo, Ana Maria está? Não estava. Alinda, Gláucia está? Não estava. Larguei o telefone, desconectado. Liguei o rádio. Não podia ficar sentado. Dei um olhinho para o bico de querosene, para a capa, e sai." (FUNKEGA, Rubem. "Cartas revidadas". SP: Companhia das Letras, 1994.)</p> <p>4. "Carta de namorado / é a felicidade mais pura / Prazer intenso, emoção que dura, / certeza de ser amado (por escrito e por dentro)". (TELES, Carlos. "simão, jirra, saia!". SP: Moderna, 1993)</p> <p>5. "Quem que brevemente será a metade de minha alma. A metade? Brevemente? Não: já agora eu, não a metade, mas toda. Dou-te a minha alma inteira, deixei-me apenas uma pequena parte para que eu possa existir por algum tempo e adorar-te". (RAMOS, Inês. "Cana de sono e melão". SP: Record, 1994.)</p> <p>6. "Tenho cilónes deste cigarro que você fuma / Não distraíadamente." (CESAR, Ana Cristina. "redes e deseres". SP: Brasiliense, 1985.)</p> <p>7. "Por ser exato, o amor não cabe em si / Por ser encantado, o amor revela-se / Por ser amor / Invidio / E fim". (JUBIAN, "Pezaj").</p> <p>Tomando os trechos acima como motivação, discuta o tema proposto — "Relações amorosas na atualidade", construindo um TEXTO DISSERTATIVO.</p> <p>Lembre-se de fundamentar suas afirmações com argumentos que evidenciem a coerência de seu raciocínio.</p>

## UFRJ 98 - Redação

Estamos apresentando duas propostas de tema para sua redação. Você deverá escolher apenas um dos temas e dissertar sobre ele.

## Tema 1: Individualismo e compromisso coletivo

Os trechos a seguir oferecem-lhe material para reflexão sobre o tema proposto. Examine-os com atenção.

1. "Meu partido / é um coração partido / e as ilusões estão todas perdidas / os meus sonhos / foram todos vendidos / tão barato que eu nem acredito / que aquele garoto que ia mudar o mundo / frequenta agora as festas do *grand monde*." (CAZUZA, Ideologia)

2. "Não sou de São Paulo, não sou / japonês. / Não sou carioca, não sou português / Não sou de Brasília, não sou do, Brasil. / Nenhuma pátria me pariu. / Eu não tô nem aí. / Eu não tô nem aqui." (ANTUNES, Arnaldo e outros. Lugar nenhum)

3. "Eu sei / que a vida devia ser bem melhor / e será." (GONZAGA JR., Luiz. O que é o que é?)

4. "Qualquer que seja o modelo de desenvolvimento, independentemente da sua ideologia, ele se fará através das pessoas e daquilo que elas forem capazes de realizar a partir de si próprias." (SOUZA, Herbert de. / Betinho. *Escritos indignados*. RJ; Ed. Ibase, 1991.)

5. "De todas as coisas desse mundo tão variado, a única que me exalta, me afeta, me mobiliza é o gênero humano. São as gentes [...] minha amada gente brasileira, que é minha dor, por sua pobreza e seu atraso desnecessários. É também meu orgulho, por tudo o que pode ser, há de ser". (RIBEIRO, Darcy. *O Brasil como problema*. 2 ed. RJ: Francisco Alves, 1995.)

6. "Individualista dos pés à cabeça. [...] Sem ídolos, descrente nos políticos e preocupada com o mercado de trabalho, a juventude do estado do Rio lista sonhos resumidos à primeira pessoa do singular: eu.

[...]

Ajudar o próximo, ser feliz, viver numa sociedade mais justa, paz na terra? Não é por aí. Eles não estão interessados em mudar o mundo". (VENTURA, Mauro; CÂNDIDA, Simone. Jovem troca ideais por ambição. In: *JB*. 06/07/97.)

Considerando os trechos acima, produza um TEXTO DISSERTATIVO sobre "Individualismo e compromisso coletivo" na sociedade brasileira, hoje.

Lembre-se de que seu texto deverá estar *fundamentado* em *argumentos* que tornem *clara* sua posição.

## Tema 2: Relações amorosas na atualidade

Os textos a seguir expõem diferentes aspectos da relação amorosa. Leia-os atentamente.

1. "Os anos 60 e 70 estão mesmo distantes. Os jovens de hoje querem emprego fixo e valorizam o casamento de papel passado. E um terço acha importante a mulher casar virgem." (VENTURA, Mauro; CÂNDIDA, Simone. Jovem troca ideais por ambição. In: *JB*. 06/07/97.)

2. "Para viver um grande amor, mister é ser um homem de uma só mulher; pois ser de muitas, poxa! É de colher... — não tem nenhum valor.

Para viver um grande amor, primeiro é preciso sagrar-se cavalheiro e ser de sua dama por inteiro — seja lá como for. Há que fazer do corpo uma morada onde clausere-se a mulher amada e postar-se fora com uma espada — para viver um grande amor." (MORAES, Vinicius. *Para viver um grande amor*: crônicas e poemas. SP: Companhia das Letras, 1991.)

3. "Mudei de roupa: Lee, camisa vermelha, um mocassim legal. Apanhei o livrinho de endereços, acendi um cigarro, prendi o telefone entre a cabeça e o ombro, disquei. Glorinha está? Não estava. Disquei de novo, Kátia está? Não estava. De novo, Ana Maria está? Não estava. Ainda, Gilda está? Não estava. Larguei o telefone, desconsolado. Liguei o rádio. Não podia ficar sentado. Dei uma olhada para o livro de química, para a capa, e saí." (FONSECA, Rubem. *Contos reunidos*. SP: Companhia das Letras, 1994.)

4. "Carta de namorado / é a felicidade mais pura! / Prazer intenso, emoção que dura, / certeza de ser amada / por escrito e por extenso." (TELLES, Carlos Queiroz. *Sonhos, grilos e paixões*. SP: Moderna, 1990.)

5. "Dizes que brevemente serás a metade de minha alma. A metade? Brevemente? Não: já agora és, não a metade, mas toda. Dou-te a minha alma inteira, deixa-me apenas uma pequena parte para que eu possa existir por algum tempo e adorar-te." (RAMOS, Graciliano. *Cartas de amor a Heloísa*. SP: Record, 1994.)

6. "Tenho ciúmes deste cigarro que você fuma / Tão distraidamente." (CESAR, Ana Cristina. *Inéditos e dispersos*. SP: Brasiliense, 1985.)

7. "Por ser exato, o amor não cabe em si / Por ser encantado, o amor revela-se / Por ser amor / Invade / E fim." (DJAVAN. *Pétala*.)

Tomando os textos acima como motivação, discuta o tema proposto — "Relações amorosas na atualidade", construindo um TEXTO DISSERTATIVO.

Lembre-se de *fundamentar* suas afirmações com *argumentos* que evidenciem a *coerência* de seu raciocínio.

#### COMANDO

Mantém-se a apresentação de duas propostas de tema para a redação. Volta o verbo “dissertar” e prevalece a determinação da escolha sobre um único tema. Os temas vêm acompanhados de seis e sete fragmentos, respectivamente, a serem lidos pelos candidatos. Compõe-se novamente uma coletânea que motiva o candidato e pode levá-lo a melhor refletir sobre o tema escolhido. Os temas são apresentados antes dos fragmentos, o que propicia uma leitura já contaminada pelo assunto a ser discutido no texto que será elaborado pelo candidato. Na diagramação da proposta, há a preocupação com o uso de letras maiúsculas, visando chamar a atenção do candidato para o tipo de texto a ser construído, e com o uso do negrito, para retomar o tema e ressaltar palavras como “fundamentado”, “argumentos”, “clara” e “coerência”.

#### TIPO

Prossegue a cobrança de texto dissertativo, com argumentos que “tornem clara a sua opinião” ou que “evidenciem a coerência de seu raciocínio”. A palavra “coerência” surge pela primeira vez no comando da proposta de redação. Tal item, mais tarde, passará a constar como um elemento da grade de avaliação adotada a partir de 2001. Não há indicação quanto ao número de linhas.

#### TEMA

Duas temáticas distintas: a primeira mais específica, pois está centrada na “sociedade brasileira, hoje”, e a outra, mais geral, pois trata das “relações amorosas na atualidade”. Ambos os temas, porém, demandam que o aluno esteja atento às questões sociais e às mudanças de comportamento da sociedade. Os temas se tornam mais amplos do que os das primeiras provas, e são utilizados fragmentos literários como pré-texto, algo até então não proposto. Tal inovação aponta para a necessidade de ampliação do universo discursivo do candidato e da demanda pela relação entre diferentes textos, enfocando a questão da intertextualidade. A diversidade textual abrange letra de música, poema, prosa e texto referencial. Nessa forma de elaboração da coletânea, revela-se o embrião da prova temática, que terá corpo em 2002, na qual os textos literários já apresentam subsídios para o candidato dissertar sobre o tema proposto na prova de redação.



## Prova 12 – 1999

Política e propaganda no contexto eleitoral/Discriminação e diversidade racial na sociedade brasileira



**UFRJ: a Universidade do Brasil**

# REDAÇÃO / 99

Após escolher o tema de sua preferência, observe as seguintes condições:

- seu texto será de tipo **dissertativo** e terá de **25 a 30 linhas**;
- a **abordagem do tema** escolhido não deverá limitar sua reflexão a casos particulares e específicos.

### TEMA I: POLÍTICA E PROPAGANDA NO CONTEXTO ELEITORAL

- **Considerando** que a escolha do eleitor deve significar principalmente a opção por um projeto para o país, e não apenas por um candidato em particular;
- **observando** que, nos últimos anos, os candidatos a cargo de representação política têm sido apresentados ao leitor por meio de estratégias que os transformam em produto de mercado,

**DISCUTA a RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E PROPAGANDA NO CONTEXTO ELEITORAL**, apresentando seu ponto de vista com **argumentos** que esclareçam sua posição.

### TEMA II: DISCRIMINAÇÃO E DIVERSIDADE RACIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

- **Considerando** que o “brasileiro é mesclado no corpo e no espírito, no ser e no fazer, na aparência e na cultura. Sua singularidade é a heterogeneidade e sua *identidade é a mescla*”. (AZEVEDO, Eliane. **Raça** – conceito e preconceito. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990. p. 40.);
- **observando** o texto da Constituição brasileira, que declara, no capítulo “Dos direitos e deveres individuais e coletivos”, Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

.....  
XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais;

**DISCUTA a DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE RACIAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA**, definindo seu **posicionamento** por meio de **argumentos** que o fundamentem.

## COMANDO

Repete-se a proposta, com dois temas, porém com uma inovação: demanda-se do candidato que relacione os temas apresentados num sintagma coordenado, a saber, “política e propaganda no contexto eleitoral”; “discriminação e diversidade racial na sociedade brasileira”. Além disso, o cabeçalho trata da forma do texto antes da apresentação dos temas, o que traz também uma inovação: a questão da abordagem do tema é explicitada para o candidato de modo a tornar claro que ele será avaliado quanto ao tipo de reflexão adotado em seu texto. Isso significa que a argumentação não deverá se limitar a casos particulares e específicos, restringindo demais a discussão do tema. Para cada tema são apresentados dois fragmentos introduzidos pelos mesmos verbos no gerúndio – “considerando” e “observando” – e também se repete o uso do verbo “discutir” para a retomada do tema.

## TIPO

Dissertativo, de 25 a 30 linhas.

## TEMA

Duas questões bem brasileiras: diversidade racial e propaganda eleitoral. Os candidatos podem tratar dos temas de diversas formas, porém sem deixar de estabelecer a relação entre a política e a propaganda, a discriminação e a diversidade racial.

## OBSERVAÇÃO

Na prática, a relação temática não foi efetivada pela maioria dos candidatos, o que determinou que se promovesse uma abertura na avaliação, aceitando-se que os textos que tratassem de apenas uma parte do tema, política ou discriminação, por exemplo, recebessem no máximo a nota 4,0 (num total de 5), considerando que houvera um tangenciamento do tema. Nesse sentido, avalia-se que a forma utilizada para a proposição dos temas não teve o alcance pretendido.

## Prova 13 – 2000

A palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais

## UFRJ - a Universidade do Brasil

## REDAÇÃO

Na primeira gramática da língua portuguesa, escrita por Fernão de Oliveira em 1536, lemos que:

*“[...] mui poucas são as coisas que duram por todas ou muitas idades em um estado, quanto mais as falas [...] Nós, já agora, para fazer vocábulos de todo assim como digo não temos muita licença, mas, porém, se achássemos uma coisa nova em nossa terra, bem lhe podíamos dar um nome novo, buscando e fingindo voz nova, como poderiam ser as rodas ou moendas em que agora se fala e dizem que hão-de moer com nenhuma e pouca ajuda. Esta tal coisa nunca foi vista, portanto, não pode ter nome. Se agora de novo for achada, trará também voz nova consigo.” (pp.95-96)*

Quase quatrocentos anos depois, em 1923, o escritor carioca, Benjamim Costallat, escreveria em seu romance *Mademoiselle Cinema*, o delicioso trecho:

*“O champagne salva muita cousa. Disfarça muita tristeza. No meio do jantar, a mulher já é outra. Ri, diz pilhérias. De sua testa foram varridas as rugas de melancolia...”*

*Um jazz-band de negros ensurdece com sua alegria forçada as risadas também forçadas daquele fim de jantar.*

*Tudo ali é simetria – em cada mesa há um casal, um abat-jour colorido, um jarrinho de flores, uma garrafa de Pommery, e os garçons, silenciosos, servem as mesas simétricas, simetricamente vestidos de casaca preta.” (p.89)*

Hoje, as relações entre a renovação do vocabulário e o contexto sociocultural continuam a despertar o interesse, gerando as mais diversas reações, conforme se lê nos três textos a seguir, extraídos de jornais:

*“Portanto, a partir de agora, e até prova em contrário, apóio a utilização do termo Cimeira para a reunião de cúpula que acontecerá no Rio. Como vimos em cenas do capítulo anterior, o*

*encontro virou Cimeira após discussões em inglês, numa decisão que ocorreu no Panamá. As tradutoras para o português eram nascidas em Portugal, summit virou cimeira e assim ficou. [...] Nestes tempos em que as palavras só se perdem, é realmente vantajoso ganhar uma. Já gostei mais um pouco da tal cimeira.”*

(Artur Xexéo, *Jornal do Brasil*, 25.06.99)

*“Há um novo linguajar na praça, talvez filho da globalização, que me obriga a refletir, cada vez que o ouço [...] Já havia me acostumado ao verbo ‘deletar’, palavra de boa origem latina, mas importada pelos informatas, quando ouvi um avião de traficante dizer numa entrevista que seu chefe mandara ‘deletar o cara’. Até bem pouco tempo, o verbo deles era ‘apagar’.”*

(Romildo Guerrante, *Jornal do Brasil*, 01.11.99)

Elio Gaspari, em sua coluna no *O Globo* de 17.10.99, reproduz trecho do projeto de lei do deputado Aldo Rebelo (PCdoB-SP):

*“Estamos a assistir a uma verdadeira descaracterização da língua portuguesa, tal a invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos – como ‘holding’, ‘recall’, ‘franchise’, ‘coffee-break’, ‘self-service’ – e de aportuguesamentos de gosto duvidoso. Em geral despropositados – como ‘startar’, ‘printar’, ‘bipar’, ‘atachar’, ‘database’.”*

**Refleta, numa dissertação de no máximo trinta linhas, sobre as questões levantadas pelos textos, considerando a afirmação do filósofo Mikhail Bakhtine:**

*“A palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais...”*

## COMANDO

Na introdução de cada um dos fragmentos utilizados, há um cabeçalho explicando a origem do texto, contextualizando o que o candidato irá ler. Além disso, os cinco fragmentos são de textos variados, desde artigo de jornal até trecho de projeto de lei, somados a fragmentos de romance e da primeira gramática da língua portuguesa. Em todos eles, há reflexões acerca do tema, que é a mudança da língua, sua evolução. O tema, contudo, não vem enunciado de forma clara, pois o comando pede que o aluno reflita sobre as questões levantadas pelos fragmentos sob a ótica da afirmação de Bakhtin. Nessa afirmação, não há o termo “língua”, mas sim “palavra”: “A palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”. O candidato, portanto, poderia se confundir e ficar sem saber ao certo sobre o que tratar em seu texto. E de fato isso ocorreu em uma quantidade expressiva de redações, nas quais os candidatos trataram do “poder da palavra”.

## TIPO

Uma dissertação de no máximo 30 linhas. Não aparecem mais as orientações acerca da defesa de uma opinião e da apresentação de argumentos que a comprovem. Por quê? Talvez por estar já sedimentado que o texto dissertativo tenha um cunho argumentativo e/ou por terem os textos dos candidatos evoluído em função das mudanças sofridas nas aulas de língua portuguesa/redação.

## TEMA


Como já mencionado acima, o tema não fica claro para o candidato, ao contrário do que vinha ocorrendo nos anos anteriores. O candidato deve depreender da coletânea de textos a relação com a afirmativa de Bakhtin, o que não é tarefa fácil para a maioria dos alunos do ensino médio.

## OBSERVAÇÃO

Essa é a primeira prova realmente temática, apesar de a redação não vir ao final da prova de LP/LB, como irá acontecer a partir de 2002.

## Prova 14 – 2001

Brasil, país do futuro... até quando?

 **Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Concurso de Seleção para os Cursos de Graduação - 2001

**Prova de Redação**

**1. Instruções**

1. Redija uma dissertação dentro dos limites propostos: de 25 a 30 linhas.
2. Atribua um título ao seu texto.
3. Não escreva o texto final a lápis.
4. Não assine o texto.

**2. Textos**

**Texto 1**

*Reprodução de notícia publicada no jornal O Globo de 29/07/1925 (O Globo, 29/07/2000)*

**Augmenta a nossa compra de automóveis aos Estados Unidos.**

Washington, 29 (U.P.) – As informações publicadas pelo Ministério do Commercio demonstram que o Brasil comprou no mez de maio ultimo 925 automóveis americanos no valor de 817.095 dollars contra 385.000 dollars no mez de maio do ano anterior.

Esses algarismos são interpretados nos circulos commerciaes como indicio eloquento da prosperidade do Brasil.

**Texto 2**

*Trecho de A crise educacional brasileira, de Anísio Teixeira (1983)*

Não é, na realidade, com as nossas tradições que nos devemos embriagar, mas com o nosso futuro – o brilhante futuro que nos aguarda, se o soubermos preparar. A Pátria é menos o seu passado que os seus projetos de futuro. Está cheio que esses projetos de futuro mergulham as suas raízes no passado e se aplicam no presente. Mas a sua força vem unida dos objetivos anteriores, da sua projeção no amanhã, da que dos nossos pontos de apoio em nossa história ainda não de todo livre de incertezas e fragilidades.

**Texto 3**

*Trecho de As Trancas e Barrancos, como o Brasil deu ao que deu, de Dirceu Ribeiro (1985)*

O Brasil cresceu visivelmente nestes oitenta anos (1900-1980). Cresceu mal, porém. Cresceu como um boi mamudo, desde bezerro, dentro de uma jaula de ferro. Nossa jaula são as castanhas sociais medievais, inscritas na Constituição e nas leis, para compor um país da pobreza na província mais bela do Terço. Se continuarmos sob a vigília destas leis, no Brasil do futuro a maioria da gente rabeira e viverá nas ruas em fome canina e ignorância fidalga, enquanto a minoria rica, com muchos pobres, se recolhêrá em confortáveis campos de concentração, cercados de amare farpapo e eletrificados.

**Texto 4**

*Trecho de entrevista de João Cabral de Melo Neto (década de 90)*

Esta visão de que o Brasil era melhor antes é errônea. O Brasil em menor, mas amodo, as idéias eram mais tocas. E tudo se juntava, dando idéia de que era melhor. Agora com a TV, os meios de comunicação etc, é que vemos coisas completas e mais. [...] Em suma, o Brasil em detalhe é só decadência, mas acho que no conjunto é positivo.

**Texto 5**

*Trecho de História da vida privada, organizado por Fernando Novati (1988, volume 4)*

Os mais velhos lembram-se muito bem, mas os mais moços podem acreditar: entre 1930 e 1939, a sensação dos brasileiros, ou de grande parte dos brasileiros, era a de que falhou o dia em poucos passas para finalmente nos tornarmos uma nação moderna. [...] A partir dos anos 80, entretanto, assiste-se ao reverso da moedala: se dividida quanto às possibilidades de construir uma sociedade efetivamente moderna tendem a crescer...

**Texto 6**

*Trecho de Momentos na vida, de Luís Fernando Veríssimo (1996)*

O Brasil teve várias oportunidades de, por assim dizer, afirmar-se de si mesmo, examinar-se, decidir o que precisava ser feito, ajustar a gola da camisa e ir em frente [...]. Nada está preestabelecido, não temos compromisso com nenhuma forma de coerência, podendo ir inventando o nosso destino ao caminho.

**Texto 7**

*Trecho de Teatro Brasil – 2 (O Globo, 3/7/00), de Cristiano Buarque*

Cada dia, o Brasil parece um palco de tragédias gregas onde todos querem evitar o que fazem, mas fazem mesmo assim. Onde todos querem algo novo, mas todos se dedicam a continuar no mesmo. Como se não fôssemos donos de nosso destino, como se, pior do que impotentes personagens de teatro grego, fôssemos apenas marionetes. Alguns pensariam que marionetes dos poderosos que dominam a vida do nosso país [...]. Mas na verdade somos marionetes de nossos próprios sonhos, de nossas próprias ilusões, da falta de gosto por uma mudança de rotinas, movemos nós próprios, em um ritmo que não desejamos, as cordas que nos permitem.

**3. Proposta**

Refleta sobre as questões levantadas nos textos apresentados, considerando a seguinte indagação:

*Brasil, país do futuro... até quando?*

## Prova de redação

## 1. Instruções

1. Redija uma dissertação dentro dos limites propostos: de 25 a 30 linhas.
2. Atribua um título ao seu texto.
3. Não escreva o texto final a lápis.
4. Não assine o texto.

## 2. Textos

## Texto 1

*Reprodução de notícia publicada no jornal O Globo de 29/07/1925 (O Globo, 29/07/2000)*

**Augmenta a nossa compra de automóveis aos Estados Unidos.**

Washington, 29 (U.P.) – As informações publicadas pelo Ministério do Commercio demonstram que o Brasil comprou no mez de maio ultimo 925 automóveis americanos no valor de 817.095 dollars contra 385.000 dollars no mez de maio do ano anterior.

Esses algarismos são interpretados nos circulos commerciaes como indicio eloquente da prosperidade do Brasil.

**Texto 2****Trecho de *A crise educacional brasileira*, de Anísio Teixeira (1953)**

Não é, na realidade, com as nossas tradições que nos devemos embriagar, mas com o nosso futuro – o brilhante futuro que nos aguarda, se o soubermos preparar. A Pátria é menos o seu passado que os seus projetos de futuro. Está claro que esses projetos de futuro mergulham as suas raízes no passado e se apóiam no presente. Mas a sua força vem antes dos objetivos antevistos, da sua projeção no amanhã, do que dos nossos pontos de apoio em nossa história ainda não de todo livre de incertezas e fragilidades.

**Texto 3****Trecho de *Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu*, de Darcy Ribeiro (1985)**

O Brasil cresceu visivelmente nestes oitenta anos [1900-1980]. Cresceu mal, porém. Cresceu como um boi mantido, desde bezerro, dentro de uma jaula de ferro. Nossa jaula são as estruturas sociais medíocres, inscritas na Constituição e nas leis, para compor um país da pobreza na província mais bela da Terra. Se continuarmos sob a vigência destas leis, no Brasil do futuro a maioria da gente nascerá e viverá nas ruas em fome canina e ignorância figadal, enquanto a minoria rica, com medo dos pobres, se recolherá em confortáveis campos de concentração, cercados de arame farpado e eletrificados.

**Texto 4****Trecho de entrevista de João Cabral de Melo Neto (década de 90)**

Esta visão de que o Brasil era melhor antes é errônea. O Brasil era menor, mais atrasado, as idéias eram mais toscas. E tudo se juntava, dando idéia de que era melhor. Agora com a TV, os meios de comunicação etc, é que vemos como é complexo e maior. [...] Em suma, o Brasil em detalhe é só decadência, mas acho que noconjunto é positivo.

**Texto 5****Trecho de *História da vida privada*, organizado por Fernando Novais (1998, volume 4)**

Os mais velhos lembram-se muito bem, mas os mais moços podem acreditar: entre 1950 e 1979, a sensação dos brasileiros, ou de grande parte dos brasileiros, era a de que faltava dar uns poucos passos para finalmente nos tornarmos uma nação moderna. [...] A partir dos anos 80, entretanto, assiste-se ao reverso da medalha: as dúvidas quanto às possibilidades de construir uma sociedade efetivamente moderna tendem a crescer...”

**Texto 6****Trecho de *Momentos na vida*, de Luís Fernando Veríssimo (1999)**

O Brasil teve várias oportunidades de, por assim dizer, afastar-se de si mesmo, examinar-se, decidir o que precisava ser feito, ajustar a gola da camisa e ir em frente [...]. Nada está preestabelecido, não temos compromisso com nenhuma forma de coerência, podendo ir inventando o nosso destino no caminho.

### Texto 7

Trecho de *Teatro Brasil – 2 (O Globo, 05/07/2000)*, de Cristovam Buarque

Cada dia, o Brasil parece um palco de tragédias gregas onde todos querem evitar o que fazem, mas fazem mesmo assim. Onde todos querem algo novo, mas todos se dedicam a continuar no mesmo. Como se não fôssemos donos de nosso destino, como se, pior do que impotentes personagens de teatro grego, fôssemos apenas marionetes. Alguns pensariam que marionetes dos poderosos que dominam a vida do nosso país [...]. Mas na verdade somos marionetes de nossos próprios sonhos, de nossas próprias ilusões, da falta de gosto por uma mudança de roteiro, movemos nós próprios, em um ritmo que não desejamos, as cordas que nos prendem.

### 3. Proposta

Refleta sobre as questões levantadas nos textos apresentados, considerando a seguinte indagação: *Brasil, país do futuro... até quando?*

### COMANDO

Em função de seu caráter inédito, a prova apresenta uma também inédita organização da proposta, dividida em três itens: 1) instruções conferidas ao candidato quanto ao tipo de texto, à inserção de um título, ao uso da caneta e a não assinatura do texto; 2) coletânea de textos, ao todo 7, de gêneros variados (notícia de jornal, fragmento de livro acadêmico, de entrevista com escritor brasileiro, de romance); e 3) o tema propriamente dito, em forma de pergunta a ser respondida pelo candidato. É importante pontuar que o tema “Brasil, país do futuro” retoma a antiga proposta da UFRJ de tratar de temas brasileiros. A pergunta “até quando?” configura-se, todavia, como fator de avaliação da capacidade do candidato de abordar o tema com propriedade, uma vez que muitos candidatos discutiram a questão de o Brasil ser o país do futuro, mas não responderam à pergunta-tema. Uma crítica: o tema poderia ter sido apresentado previamente, pois, assim, o candidato leria os textos da coletânea com um olhar já contaminado, o que poderia facilitar a resposta à pergunta “até quando?”. Por outro lado, a separação dos itens denota uma preocupação em avaliar também a capacidade de leitura do candidato, e não apenas a habilidade da escrita, pois há comandos claros sobre o que ele deve e não deve fazer.

### TIPO

Dissertação, dentro dos limites propostos: 25 a 30 linhas. Pede-se, pela primeira vez, de forma clara e direta, que o candidato atribua um título ao seu texto. Isso significa que a sua ausência pode resultar em débito na pontuação do candidato, uma vez que o comando não foi atendido. Como

no ano anterior, nada é dito sobre a argumentação. Fica então subentendida a ideia de que o texto dissertativo é também argumentativo.

#### TEMA

A temática vem apresentada de forma clara, separadamente das instruções. É proposta uma pergunta para ser respondida à luz dos textos lidos e do conhecimento de mundo do candidato.

#### OBSERVAÇÃO

O tema dialoga com o livro de Stephan Zweig.<sup>1</sup> Exceto um candidato, que dirigiu uma carta ao referido autor, não houve menção à obra citada, nem muito menos ao seu conteúdo.

---

<sup>1</sup> Cf. *Brasil, país do futuro* (Livraria Civilização, 1941).



## Prova 15 – 2002

## Brasil: pluralidade e contrastes

UFRJ

CONCURSO DE SELEÇÃO 2002

17/03/2002

**TEXTO VII:**

Lídio Corrô, um sentimental, sente um aperto no peito, ainda há de morrer numa hora dessas, de emoção. Pedro Archanjo mantém-se sério por um momento; distante, grave, quase solene. De repente se transforma e ri, seu riso alto, claro e bom, sua infinita e livre gargalhada: pensa na cara do professor Argolo, na do doutor Fontes, dois luminares, dois sabidórios que da vida nada sabem. São mestiças a nossa face e a vossa face: é mestiça a nossa cultura, mas a vossa é importada, é merda em pó. Iam morrer de congestão. Seu riso acendeu a aurora e iluminou a terra da Bahia.

(AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*. São Paulo, Martins, s/d. p.163)

**QUESTÃO 7**

- a) Reescreva em discurso direto o trecho em que um dos personagens faz a defesa da cultura mestiça, identificando esse personagem.
- b) Identifique a idéia expressa pelo termo sublinhado e o substitua por outro, de tal forma que o resultado dessa substituição não altere o sentido do fragmento original.

**QUESTÃO 8**

Transcreva integralmente o período do texto em que o autor faz uso de um recurso estilístico através do qual a natureza reflete o estado de espírito do personagem.

**QUESTÃO 9**

- a) Qual o efeito pretendido pelo narrador ao utilizar, ironicamente, o termo *sabidórios*?
- b) Que outro termo, derivado do mesmo radical de *sabidório*, poderia ser utilizado, sem prejuízo do efeito pretendido pelo narrador?

**Texto VIII:**

Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus!  
Se é loucura... se é verdade  
Tanto horror perante os céus...  
Ó mar! Por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas  
Do teu manto este borrão?  
Astros! Noite! Tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares tufão!

(Castro Alves. *Navio negreiro*. In: — *Obra completa*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1960. p.281)

**QUESTÃO 10**

Qual a geração romântica a que pertence o poema e que traço estilístico-formal é dominante na estrofe acima?

**REDAÇÃO**

1. Reflita sobre o tema “*Brasil, pluralidade e contraste*”.
2. Com base em suas reflexões, elabore um texto dissertativo de 25 a 30 linhas.
3. Inclua em seu texto, por inteiro e sem fragmentá-lo, **um e apenas um** dos trechos relacionados abaixo.
4. Atribua um título ao texto.
5. Escreva o texto definitivo a caneta.
6. Não assinie o texto.

Na verdade, raça, no Brasil, jamais foi um termo neutro; ao contrário, associou-se com frequência a uma imagem particular do país.

(NOVAIS, F. (dir.). 1998. *A história da vida privada no Brasil*. v. 4 (organizado por L. Schwarcz). São Paulo, Companhia das Letras: 177).

Durante 322 anos — de 1500 a 1822 —, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever.

(LOPES, E. et alii (org.). 2000. *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica: 79).

Cada etnia tem suas coisas boas e ruins. Talvez sejamos um laboratório dessa mistura, escolhidos pelo destino como ponto de partida de uma nova civilização.

(Trecho da entrevista de Myriam Fraga — Poeta, Escritora, Diretora da Fundação Casa de Jorge Amado/BA — por ocasião da 53ª Reunião Anual da SBPC, realizada de 13 a 18 de julho de 2001, Salvador/BA. In: *Programação cultural “Bahia, bahia, que lugar é este?”*: 125).

**ESPAÑHOL****TEXTO I:**

El siguiente texto forma parte de una entrevista al escritor colombiano Gabriel García Márquez, autor de la novela *Cien Años de Soledad*.

**Celebridad y celebridades**

- 1 — Hablemos de un tema incómodo, la celebridad. ¿Las amistades, muy numerosas, que has adquirido después de ser famoso, tienen el mismo grado de profundidad que las otras? ¿Sabes descubrir cuándo son auténticas o cuándo responden apenas a la atracción que suscita la celebridad?
- Durante varios años tuve divididos a mis amigos entre los anteriores y los posteriores a *Cien años de soledad*. Quería decir con esto que los primeros me parecían más seguros, porque nos hicimos amigos por muchos motivos diversos, pero ninguno por mi celebridad. Con el tiempo me he dado cuenta de mi error: los motivos de la amistad son múltiples e insondables, y uno de ellos, tan legítimo como cualquier otro, es la atracción que sus-

## COMANDO

Nesse ano, houve uma mudança na diagramação da prova. A redação vem no final da prova de LP/LB, pois se trata de uma prova temática, em que os oito textos apresentados ao candidato convergem para o tema da redação: “Brasil, pluralidades e contrastes”. Além dos textos da prova de LP e LB, há três fragmentos para estimular o candidato a refletir sobre o tema e que devem constar da sua redação. Essa é uma mudança significativa na proposta de texto, pois, de acordo com o comando, o candidato deve incluir “em seu texto, por inteiro e sem fragmentá-lo, um e apenas um dos trechos relacionados abaixo”. Ou seja, a produção do candidato deve conter um trecho que ele não escreveu, o que deixa margem de dúvida, pois sempre se orientou o aluno do ensino médio a não copiar nada que constasse da coletânea de textos apresentada na proposta de redação. Tirante esse comando, os demais versam sobre o tema apresentado primeiramente e reproduzem as instruções já dadas na prova do ano anterior.

## TIPO

Texto dissertativo de 25 a 30 linhas. Não se menciona nada a respeito da questão argumentativa. Ressalta-se apenas que o texto deve conter um título.

## TEMA

Repetindo o ano anterior, a temática versa sobre questões brasileiras. Trata da pluralidade e dos contrastes brasileiros acerca da raça, da condição feminina e da valoração das etnias. Na verdade, poder-se-ia considerar que o tema é miscigenação ou a condição inferior da mulher quanto ao acesso à educação. Trata-se de uma temática ampla, por um lado, porém com os fragmentos delimitando a reflexão do candidato, uma vez que estes devem ser copiados no texto final.

## Prova 16 – 2003

Mudanças nos comportamentos e nos valores sociais,  
nas relações humanas, no espaço urbano e na visão de mundo

CONCURSO DE SELEÇÃO 2003	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
<p><b>Texto X:</b></p> <p>A primeira vez que vi Teresa Achei que ela tinha pernas estúpidas Achei também que a cara parecia uma perna</p> <p>Quando vi Teresa de novo Achei que os olhos eram muito mais velhos que o resto do corpo (Os olhos nasceram e ficaram dez anos esperando que o resto do corpo nascesse)</p> <p>Da terceira vez não vi mais nada Os céus se misturaram com a terra E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas.</p>	<p><b>Trecho II:</b></p> <p>“Eles foram modernos e viraram eternos. Cada um em sua seara e em seu tempo foi capaz de fazer uma ruptura modernizadora. Recusaram-se a aceitar o subdesenvolvimento como destino e acreditaram que o Brasil oferecia uma opção cultural diferente. Apostaram que tinham uma marca a imprimir e construíram uma obra original e inovadora. Será que no século XXI o Brasil vai produzir na arquitetura, na sociologia, na política e na poesia uma safra que chegue perto da categoria dessa? Alguém pensará o Brasil com a abrangência de Sérgio Buarque de Holanda? Ou terá as visões urbanas de Lucio Costa? Alguém impulsionará o Brasil à frente do seu tempo com a imaginação de JK? Quem observará o cotidiano com a inteligência, a liberdade e o lirismo de Carlos Drummond?”</p>
<p>(BANDEIRA, Manuel. <i>Libertinagem</i>, 1960)</p>	<p>(O Globo, 2º Caderno - 14 de julho de 2002)</p>
<p><b>Questão 9:</b></p> <p>A que estilos literários pertencem os Textos IX e X e como se caracteriza a relação amorosa em cada um deles?</p>	<p><b>Trecho III:</b></p> <p>“Neste momento de virada do século XX, [...] uma das finalidades da atual política educacional é a de qualificar a força de trabalho para o exercício das funções exigidas pelas diversas ocupações na produção, sendo que essa qualificação deve ser compatível com a complexidade tecnológica que caracteriza o mundo do trabalho nos dias atuais”.</p>
<p><b>Questão 10:</b></p> <p>Qual a mudança que se constata na forma como é vista a mulher na terceira estrofe do Texto X, em relação às duas primeiras?</p>	<p>(Jailson Alves dos Santos. A trajetória da educação profissional. In: Lopes, E. et alii. <i>500 anos de educação no Brasil</i>. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000: 222)</p>
<p><b>REDAÇÃO</b></p>	<p><b>Trecho IV:</b></p> <p>“Bem, eu coordeno tudo, meu filho foi criado também na mesma batida, mas uma batida diferente da minha, que nós tínhamos aquele respeito, papai era austero. Não, o meu garoto não, eu chego em casa está sempre brincando comigo, me gozando inclusive que ele está nessa idade, está com onze anos”.</p>
<p>A leitura dos trechos a seguir relacionados demonstra que um passeio no tempo permite a identificação de mudanças de toda ordem: nos <b>comportamentos e valores sociais</b>, nas <b>relações humanas</b>, no <b>espaço urbano</b> e na <b>visão de mundo</b>. Redija um texto dissertativo-argumentativo sobre um dos tipos de mudança referidos.</p>	<p>(Fala carioca - inquérito 145 - homem de 40 anos de idade - gravado em 10 de abril de 1973 . UFRJ/Projeto NURC)</p>
<p><b>Observações:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Redija seu texto em prosa, de acordo com a norma culta da língua.</li> <li>2. Redija um texto de 25 a 30 linhas.</li> <li>3. Atribua um título ao texto.</li> <li>4. Escreva seu texto a caneta.</li> <li>5. Não assinie ou identifique sua prova.</li> </ol>	<p><b>Trecho V:</b></p> <p>“A inspiração dos Jogos Olímpicos não tem registro histórico confiável. Sabe-se que a motivação original era de fundo religioso, corpo tomado como tempo material do espírito, lanterna divina.[...] No tilintar do ouro de Los Angeles, a definição do esporte ganha um rabicho: “o que vale é vencer” (para faturar a fama e, se possível, a grana)”.</p>
<p><b>Trecho I:</b></p> <p>“Mesmo com as inúmeras mudanças que sofreu ao longo destes quatro séculos [...] o largo da Carioca nunca perdeu sua natureza popular. É, desde sempre, um espaço democrático. Ainda que não tenha sido palco de relevantes acontecimentos históricos e políticos, acompanhar sua história permite uma análise do desenvolvimento da civilização que se estabeleceu nas terras da Guanabara. Por ali passaram homens que, atuando em um cenário de acontecimentos cotidianos, contribuíram para delinear o espírito do povo carioca”.</p>	<p>(Joelmir Beting. Olympia, Olympia. O Globo. Caderno Economia, 11/08/1984)</p>
<p>(Carlos Gustavo Nunes Pereira. Largo da Carioca - 1608-1999)</p>	
<p>24.11.2002</p>	<p>5</p>

## COMANDO

O concurso de 2003 introduz uma novidade: orientação para a leitura da coletânea, apresentando o tema que norteia os fragmentos dados (comportamentos e valores sociais, relações humanas, espaço urbano, visão de mundo). Surge também, pela primeira vez, a nomenclatura “texto dissertativo-argumentativo”, e há uma observação para o texto ser em prosa, respeitando a norma culta da língua. Tais comandos não haviam sido usados até então. Mais uma vez, a proposta de redação vem ao final da prova de LP e LB, sendo uma prova temática.

Além disso, há outra novidade: o candidato pode escolher, dentre os tipos de mudanças, aquele de que gostaria de tratar. Cada trecho usado na coletânea ilustra um tipo de mudança, o que ajuda a reflexão do candidato. Não há duas temáticas distintas, como nas provas da década de 1990, mas há subtemáticas que podem ajudar o candidato a dissertar sobre o tema proposto dentro da ótica ou delimitação que lhe convier. Uma crítica: há muitos fragmentos a serem lidos pelo candidato, o que muitas vezes pode interferir negativamente no tempo de efetuação da prova. Alguns candidatos, geralmente os menos preparados e que dependeriam mais da coletânea, optam por não ler os textos e acabam escrevendo a partir do que identificam como tema. Resultado: textos com reflexões e argumentação frágeis.

## TIPO

Pela primeira vez, surge o termo “dissertação-argumentativa”. O limite de linhas encontra-se destacado em um dos comandos, “redija um texto de 25 a 30 linhas”. Além disso, há a novidade do comando que diz “redija seu texto em prosa, de acordo com a norma culta da língua”.

## TEMA

Há também uma mudança na forma de apresentação do tema. Este, em vez de único, como vinha acontecendo desde a entrada nos anos 2000, torna-se múltiplo em função da delimitação proposta pela banca. São cinco os tipos de mudança sobre os quais os candidatos podem falar, abordando, claro, apenas um em seu texto. Apesar de o tema amplo ser “mudança”, essa abstração se concretiza nos tipos de mudança propostos pela banca.

## Prova 17 – 2004

## A identidade da música brasileira nos dias de hoje

<b>UFRJ</b>	<b>2004</b>
<b>TEXTO 5</b>	<b>REDAÇÃO</b>
<p>" Minha impressão é que a cultura popular já ganhou a parada... Há 30 ou 40 anos, quando a gente discutia sobre música popular brasileira, sobre os novos baianos velhos, sobre a questão da técnica, a bossa nova, dizia-se que a cultura de massa ia invadir e tomar conta de tudo. Agora, não apenas os baianos, mas outros, inclusive os "rapistas", se impuseram, independentemente da cultura de massas, e estão tendo a revanche, num movimento de baixo para cima..."</p>	<p>Os fragmentos abaixo poderiam ter sido publicados em jornais na seção de "Cartas dos leitores". Esses textos apresentam visões distintas a respeito dos elementos que caracterizam a música brasileira atual. Leia-os com atenção.</p>
<p>( SANTOS, Milton. <i>Território e sociedade</i> – entrevista. 2ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.)</p>	<p><i>É inquestionável que a música brasileira afirma sua identidade apenas quando é capaz de preservar suas raízes culturais, revelando-se como legítima expressão da alma do nosso povo. Nossa música não precisa importar outras culturas para marcar sua riqueza e seu valor.</i></p>
<b>QUESTÃO 9</b>	
<p>Nesse trecho de entrevista, Milton Santos faz uso de uma linguagem coloquial.</p>	<p><i>É uma grande perda de tempo, nos dias de hoje, identificar como música brasileira exclusivamente aquela que se apresenta como expressão pura, autêntica e genuína de nossas raízes. Mais do que nunca, a música brasileira é o resultado da fusão de diversas culturas. E isto não tem volta.</i></p>
<p>Com base nos <b>dois primeiros períodos</b> do texto 5, <b>retire dois exemplos</b> que comprovem a afirmação acima. <b>Justifique</b> sua resposta.</p>	<p><b>A partir das idéias expressas</b> nesses dois fragmentos, elabore um <b>texto dissertativo argumentativo</b>, em que você apresente <b>seu posicionamento</b> acerca da <b>identidade da música brasileira nos dias de hoje</b>.</p>
<b>QUESTÃO 10</b>	
<p>Examine as seguintes passagens:</p>	<p><b>Orientações:</b></p>
<p>" te impuseram outra cultura" (texto 4, verso 14)</p>	<p>1. <b>Evite copiar passagens</b> dos fragmentos apresentados.</p>
<p>"não apenas os baianos, mas outros, inclusive os "rapistas", se impuseram" (texto 5, linhas 8, 9 e 10)</p>	<p>2. Redija seu <b>texto em prosa</b>, de acordo com a <b>norma culta</b> da língua.</p>
<p><b>Explique</b> como as diferentes <b>formas pronominais pessoais</b> refletem as concepções distintas acerca das <b>transformações</b> ocorridas na música popular brasileira.</p>	<p>3. Redija um texto <b>de 25 a 30 linhas</b>.</p> <p>4. Não se esqueça de atribuir um <b>título</b> a seu texto.</p>
	<b>5</b>

## COMANDO

A prova de redação continua com a mesma temática da prova de LP e LB, configurando-se como uma parte desta. O texto torna-se produto das leituras que vão sendo feitas ao longo da prova de LP e LB. Em virtude disso, há um cabeçalho orientando o candidato acerca dos fragmentos que lhe são apresentados e que versam sobre a questão da música brasileira atual. Nesses fragmentos, observam-se duas opiniões antagônicas acerca do tema da redação. Ao candidato pede-se que se posicione acerca “da identidade da música brasileira nos dias de hoje”. Ao contrário do ano anterior, os comandos são apresentados após os fragmentos motivadores da reflexão do candidato. Nesses comandos, há uma novidade: a orientação para que o candidato “evite copiar passagens dos fragmentos apresentados”.

Essa observação surge talvez em decorrência do fato de que, tendo o comando da prova de 2002 determinado que o candidato incluísse em sua redação um dos fragmentos oferecidos, parte expressiva dos candidatos, no concurso seguinte, entendeu que deveria fazer o mesmo, o que gerou cópia indevida de passagens da coletânea.

Outro fato a ser observado diz respeito à volta do pronome “você” e da expressão “seu posicionamento”, elementos constantes nas provas das décadas de 1980 e 1990. Interessante também é o uso do comando “elabore”, e não mais “reflita” ou “disserte”.

## TIPO

Dissertação argumentativa, com indicação de texto de 25 a 30 linhas.

## TEMA

Volta a temática de caráter sociocultural brasileiro. “A identidade da música brasileira nos dias de hoje” é um tema bastante específico e, conforme tratado pelos fragmentos motivadores da reflexão do candidato, requer um conhecimento mais apurado acerca da história da música brasileira, e não só da atual, mas de suas relações com outras culturas. Além disso, ao candidato que, em média tem 18 anos, pede-se uma reflexão crítica sobre a cultura brasileira sob a ótica da música. Tal orientação para a abordagem do tema conduz a avaliação dos textos produzidos para um caminho bastante delimitado, o que ocasiona uma seleção por demais apurada.

## Prova 18 – 2005

## Valorização do corpo humano

## TEXTO V

## “Cântico IX”

Os teus ouvidos estão enganados.  
E os teus olhos.  
E as tuas mãos.  
E a tua boca anda mentindo  
Enganada pelos teus sentidos.  
Faze silêncio no teu corpo.  
E escuta-te.  
Há uma verdade silenciosa dentro de ti.  
A verdade sem palavras.  
Que procura inutilmente,  
Há tanto tempo,  
Pelo teu corpo, que enlouqueceu.

(MEIRELES, Cecília. *Cânticos*. In: SECCHIN, A.C. (org.) *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.125-6)

## QUESTÃO 9

Explique o último verso do poema com base nos elementos corporais apresentados nos quatro primeiros.

## QUESTÃO 10

A relação entre corpo e silêncio se expressa de forma diferente nos textos I e V.

Justifique essa afirmativa, com base nos fragmentos destacados abaixo:

*O corpo é [...] os silêncios que por ele falam.*

(Texto I)

*Faze silêncio no teu corpo  
E escuta-te*

(Texto V)

## Redação

Leia com atenção os trechos abaixo:

**1** Agora, na cultura urbana [...], você tem uma divisão porque o que você vê exibido como modelo de identidade e de felicidade e de norma corpórea é transmitido maciçamente para todo mundo. Agora, existe uma lacuna real entre quem pode imitar ou não. [...] No caso, da classe média para cima, ela viaja, ela consome produto da moda, para a boate e restaurantes, onde toda essa preocupação está presente. As pessoas exibem. As mais famosas, para tomar o caso das garotas, são as

mais magras. Quando você chegar no restaurante, vai estar em questão um cardápio que não engorde, você precisa ter bastante dinheiro para fazer exames frequentes e para saber suas taxas sanguíneas, para ir nas melhores academias, para variar o cardápio de exercícios que você pode fazer. Em suma, você opta por ginástica, depois por massagem, por tensão, relaxamento, isso movimentando a economia e exige uma disponibilidade financeira que só a concentração de renda no Brasil explica.

(Entrevista com Freire Costa, publicada em O Pasquim, nº 21, 23/07/2002)

**2** Bom, o que me chama atenção em termos físicos especialmente uma pessoa que tem proporções nas diferentes partes do corpo humano. Não necessariamente tem que ser uma pessoa com, muito bonita, mas que dá, transmite, com a impressão de harmonia [...] Então, eu acho que, realmente, o principal, pra mim, do ponto de vista da aparência física de uma pessoa, é ela transmitir essa idéia de harmonia, de equilíbrio e que, de proporção entre diferentes partes do corpo humano e que, portanto, dá à gente a impressão de algo que é fruto não só de uma mera característica externa, que possa ter uma pele assim, ou um cabelo desse modo, mas que é realmente expressão de uma realidade pessoal mais profunda. Então, eh, acho que uma pessoa é uma pessoa na sua totalidade, no que ela é, e na aparência. Mas aquilo que ela aparenta não deve estar dissociado do que ela é.

(Fala carioca NURC - Documentos: Corpo humano - inq.0360/M2A)

**3** Em nossa sociedade de consumo, a fonte vital de todas as energias é o corpo. Para se ter saúde, é preciso ter um corpo saudável; e, para tanto, é necessário obedecer a inúmeras regras, leis de medida, peso e volume.

(Rosy Feros, em "A metáfora do corpo (II): beleza se põe à mesa". Revista eletrônica interNeWWWs, jan. 2000)

A partir das reflexões propostas nos trechos acima, produza um texto **dissertativo-argumentativo** em que você apresente suas idéias acerca da **valorização do corpo humano**.

## ORIENTAÇÕES

1. Evite copiar passagens dos fragmentos apresentados.
2. Redija seu texto em prosa, de acordo com a norma culta da língua.
3. Redija um texto de 25 a 30 linhas.
4. Atribua um título ao texto.
5. Escreva o texto definitivo a caneta.

## COMANDO

Há uma mudança na orientação para a leitura da coletânea. O cabeçalho explicando o tema encontra-se antes da prova de LP e LB, e não mais antes da coletânea da proposta de redação. Isso delimita ainda mais a característica da prova temática, em que todos os textos são motivadores para a reflexão do candidato. A diagramação da prova, por seu turno, conduz o candidato a ler os fragmentos e só então ter contato com o tema da redação. Os comandos que se encontram nas orientações permanecem os mesmos. Usa-se também o pronome “você”, retomando a proximidade com o candidato, marca das provas dos anos 1990.

## TIPO

Dissertação-argumentativa em torno de 25 a 30 linhas. Continua o comando que orienta o candidato a redigir um “texto em prosa, de acordo com a norma culta da língua”. A atribuição do título também persiste como comando e critério a ser avaliado posteriormente.

## TEMA

“A valorização do corpo humano” é um tema que foge das temáticas até então enfocadas pelas provas de redação. Não há nada sobre questões sociais brasileiras. Trata-se de um tema mais amplo, que demanda uma reflexão crítica do candidato, devido ao substantivo “valorização”, além de explorar a abstração. Nesse sentido, a tipologia textual, dissertação-argumentativa, torna-se imperativa, uma vez que o candidato deverá falar sobre o corpo humano, porém apresentando seu ponto de vista acerca da questão da valorização. Tal escolha temática denuncia uma maturidade na confecção das provas de redação, pois o tema também é bastante próximo do universo do candidato que termina o ensino médio. Os fragmentos motivadores trazem boas reflexões para o candidato lançar mão, variando de suporte. Somados a esses pequenos textos, estão outros literários da prova e um informativo, referencial.



## Prova 19 – 2006

## O sentido do tempo para o homem contemporâneo

<b>UFRJ 2006</b>	
<p style="text-align: center;"><b>QUESTÃO 8</b></p> <p><b>Explique</b> a semelhança entre a caracterização da vida na infância e na velhice, expressa no texto IV, e <b>identifique</b> um recurso lingüístico que traduza essa semelhança.</p> <p style="text-align: center;"><b>QUESTÃO 9</b></p> <p><b>Compare</b> a representação da idade madura no texto III e a da velhice no texto IV, no que se refere à concepção da passagem do tempo.</p> <p style="text-align: center;"><b>QUESTÃO 10</b></p> <p>Os textos II e IV, ao final, fazem referências a fragmentos de tempo: "trinta segundos" (texto II) e "cinco minutos" (texto IV).</p> <p><b>Explique</b> a diferença entre esses fragmentos, segundo as experiências representadas em cada texto.</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>REDAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Leia com atenção os trechos abaixo:</b></p> <p>1. _____</p> <p><i>Doc.: [...] O que você acha da relação entre o tempo e a vida?</i></p> <p><i>Loc.: Olha, esse é o problema fundamental. Tempo pra mim atualmente é angústia. Angústia de tempo passando... Há muito tempo que eu estou nessa. Muita coisa para ser e fazer e o tempo corre muito mais rápido do que eu gostaria. Há algum tempo que eu estou assim, que eu desejaria que o dia tivesse setenta e duas horas pra dar tempo de eu fazer tudo o que eu gostaria, em todos os campos, profissionais, sentimentais, tudo. Por isso que quando você falou que o tema era tempo, eu falei: isso é uma questão de análise.</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">(Fala carioca NURC - Documentos: Tempo cronológico - inq.0034 M1)</p>	<p style="text-align: center;">2. _____</p> <p><i>Todos os dias quando acordo, Não tenho mais o tempo que passou Mas tenho muito tempo: Temos todo o tempo do mundo.</i></p> <p><i>Todos os dias antes de dormir, Lembro e esqueço como foi o dia: "Sempre em frente, Não temos tempo a perder."</i></p> <p><i>[...] Temos nosso próprio tempo.</i></p> <p><i>[...] O que foi escondido é o que se escondeu, E o que foi prometido, Ninguém prometeu.</i></p> <p><i>Nem foi tempo perdido; Somos tão jovens.</i></p> <p style="text-align: right; font-size: x-small;">(Legião Urbana. <i>Dois</i>. EMI – Odeon, 1986.)</p> <p style="text-align: center;">3. _____</p> <p><i>Aproveitar o tempo! Ah, deixem-me não aproveitar nada! Nem tempo, nem ser, nem memórias de tempo ou de ser!... Deixem-me ser uma folha de árvore, titilada por brisa, A poeira de uma estrada involuntária e sozinha, O vinco deixado na estrada pelas rodas enquanto não vêm [outras, O pão do garoto, que vai a parar, E oscila, no mesmo movimento que o da alma, E cai, como caem os deuses, no chão do Destino.</i></p> <p style="text-align: right; font-size: x-small;">(PESSOA, Fernando. <i>Poemas de Álvaro de Campos</i>. ed. de Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 156)</p> <p>A partir das reflexões propostas nos trechos acima, produza um <b>texto dissertativo-argumentativo</b> em que você apresente suas idéias acerca do tema:</p> <p style="text-align: center;"><b>O sentido do tempo para o homem contemporâneo</b></p> <p><b>ORIENTAÇÕES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evite copiar passagens dos fragmentos apresentados.</li> <li>2. Redija seu <b>texto em prosa</b>, de acordo com a <b>norma culta</b> da língua.</li> <li>3. Redija um texto <b>de 25 a 30 linhas</b>.</li> <li>4. Atribua um <b>título</b> ao texto.</li> <li>5. Escreva o texto definitivo <b>a caneta</b>.</li> </ol> <p style="text-align: center;">4</p>

## COMANDO

Os comandos e também a diagramação da prova se repetem. Os fragmentos motivadores, entretanto, mudam de gênero: temos letra de música e poema. Permanece apenas o trecho da fala carioca do Projeto Nurc-RJ (Projeto Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro).

## TIPO

Continua o texto dissertativo-argumentativo, de 25 a 30 linhas.

## TEMA

Temática bastante reflexiva; tema abstrato, amplo, demandando do candidato uma capacidade de argumentação mais sofisticada. Por outro lado, tal tipo de tema abarca uma gama maior de delimitações, o que promove a aceitação de variadas discussões e diminui as possibilidades de anulação da prova por força de fuga total ao tema. Nessa prova, o tema “o sentido do tempo para o homem contemporâneo” em nada dialoga com os outros apresentados até então. O tema do ano anterior, apesar de apontar para a abstração temática, buscava uma aproximação mais evidente com o universo e as experiências dos concluintes do ensino médio, ao passo que o de 2006 propõe uma abstração mais ao alcance de indivíduos com um grau maior de maturidade.

## Prova 20 – 2007

A relação entre estados de humor e a experiência da vida cotidiana

2007	2007
<p><b>TEXTOS</b></p>	<p><b>REDAÇÃO</b></p>
<p><b>A lagartixa</b></p>	<p><b>Desenvolva um texto dissertativo-argumentativo sobre a relação entre estados de humor e experiências da vida cotidiana, tomando por base os fragmentos abaixo:</b></p>
<p>A lagartixa ao sol ardente vive E fazendo verão o corpo espicha: O clarão de teus olhos me dá vida, Tu és o sol e eu sou a lagartixa.</p>	<p>"Rir é o melhor remédio."</p>
<p>Amo-te como o vinho e como o sono, Tu és meu copo e amoroso leito... Mas teu néctar de amor jamais se esgota, Travesseiro não há como teu peito.</p>	<p>"O que não tem remédio remediado está."</p>
<p>Posso agora viver: para coroa Não preciso no prado colher flores; Engrinaldo melhor a minha fronte Nas rosas mais gentis de teus amores.</p>	<p>(Ditos populares)</p>
<p>Vale todo um harém a minha bela, Em fazer-me ditoso ela capricha... Vivo ao sol de seus olhos namorados, Como ao sol de verão a lagartixa.</p>	<p>"Para Freud, o senso de humor é o principal sinal de um psiquismo sadio. Ele o considerava a forma privilegiada pela qual adultos mantêm a capacidade de brincar e de não ser esmagados pelos imperativos da vida em sociedade."</p>
<p>(AZEVEDO, Álvares de. <i>Poesias completas</i> (ed. crítica de Péricles Eugênio da Silva Ramos/ org. Iumna Maria Simon). Campinas/SP: UNICAMP; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.)</p>	<p>"É necessário desenvolver certa descrença nos ideais de felicidade propagados no mundo contemporâneo; não se levar tão a sério (...) E nunca nos resignar a uma vida fútil e insatisfatória só pelo fato de ela ser socialmente aceita e reconhecida. É essa acomodação que aumenta a níveis insuportáveis a angústia, a fobia e a depressão."</p>
<p><b>QUESTÃO 9</b></p>	<p>"Por definição, se é humor, faz bem. Mas é possível diferenciar o humor da ironia, do deboche e também do riso cínico. Na ironia e no deboche rimos do outro por acreditar que somos mais sábios e superiores. No cinismo, o riso é amargo, melancólico, porque é o riso de quem, decepcionado, perdeu o gosto pela vida."</p>
<p>A poética da segunda geração romântica é freqüentemente associada ao melancólico, ao sombrio, ao fúnebre; a lírica amorosa, por sua vez, costuma ser caracterizada como lamentação de amores perdidos ou frustrados.</p>	<p>(Kupperman, Daniel. Entrevista à revista <i>Época</i>, n.399. Rio de Janeiro: Editora Globo, 05/01/2006.)</p>
<p><b>Relacione</b> essas duas afirmativas ao texto V no que se refere à seleção vocabular relativa aos amantes e a seu tratamento poético.</p>	<p><b>ORIENTAÇÕES</b></p>
<p><b>QUESTÃO 10</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evite copiar passagens dos fragmentos apresentados.</li> <li>2. Redija seu texto em prosa, de acordo com a norma culta da língua.</li> <li>3. Redija um texto de 25 a 30 linhas.</li> <li>4. Escreva o texto definitivo a caneta.</li> </ol>
<p>Verifica-se, no poema, a alternância entre a 2ª e a 3ª pessoas do discurso.</p>	
<p><b>Explique</b> essa alternância na construção do poema.</p>	
	<p>5</p>

## COMANDO

Há mudanças na diagramação e na ordem em que os fragmentos e o tema são apresentados. Antes da leitura dos fragmentos, o candidato já sabe o tema da prova, uma vez que há um cabeçalho explicativo no início da prova de LP e LB. Por outro lado, antes da apresentação do tema, já se demanda do candidato o tipo de texto a ser desenvolvido. Na formulação deste, volta uma proposta da década de 1990: a questão da relação entre  $x$  e  $y$ . Ou seja, o candidato deveria relacionar “estados de humor” e “experiências da vida cotidiana”. Como o tema está apresentado previamente, a leitura dos fragmentos já ocorre de forma contaminada, ajudando o candidato a não “perder tempo”. Os fragmentos mudam de gênero novamente. Temos ditos populares e passagens de uma entrevista retirada da revista *Época*. Nas orientações também ocorre uma novidade: o comando que exigia a colocação do título não mais se encontra na prova. Isso talvez signifique que o candidato não será penalizado, caso não dê um título a seu texto. Nessa prova, observa-se também uma preocupação em não trazer tantos textos para a leitura do candidato, o que, muitas vezes, o prejudicava em relação ao tempo de prova.

## TIPO

Texto dissertativo-argumentativo, de 25 a 30 linhas.

## TEMA

A questão da relação entre itens retoma uma característica marcante de algumas provas da década de 1990, em especial a de 1999. Trata-se de uma demanda bastante interessante para a avaliação dos textos produzidos, pois fazer relações entre “estados de humor” e “experiências da vida cotidiana” não é uma tarefa fácil para os candidatos medianos. Ao contrário da prova anterior, porém, o que se quer aqui é uma concretização de uma temática abstrata, daí o vocábulo “relação” estar regendo o sintagma nominal que forma o tema da prova.

## Síntese

O percurso das análises prova a prova anteriormente apresentado revela um processo evolutivo com ganhos expressivos para o desafio de selecionar de forma justa os candidatos aos cursos de graduação da UFRJ. Destacamos como principais marcas dessa evolução:

- 1) O emprego de uma linguagem nos comandos que, partindo de um tom excessivamente informal, ganha equilíbrio e qualidade nas informações apresentadas, sem, contudo, tornar-se formal demais.
- 2) As temáticas apresentadas mantêm a maior parte do tempo uma linha de coerência com a premissa de valorizar questões brasileiras de ordem sociocultural. Quando aparecem temas fora desse perfil, nota-se claramente que se trata de buscar uma aproximação com o universo dos candidatos, evitando-se, todavia, temas que provoquem meras declarações de princípios e/ou de opções ideológicas.
- 3) As provas se tornam inteiramente temáticas, o que ajuda os candidatos a manterem um diálogo mais profícuo com o objeto a desenvolver na redação.

## O processo de avaliação

A dinâmica do processo de avaliação se manteve basicamente a mesma ao longo de todo o período considerado, com variações em aspectos organizacionais que não afetam diretamente a lógica do processo.

Essa dinâmica se estabelece a partir da composição de uma equipe interna, que faz a supervisão geral, com a presença de pelo menos um integrante da banca de elaboração da prova, e a supervisão dos grupos de avaliadores – oriundos da própria UFRJ ou de escolas de educação básica. Integram a equipe interna professores da UFRJ ligados à Faculdade de Letras, à Faculdade de Educação e ao Colégio de Aplicação.

Organizados em grupos cuja quantidade varia ao longo dos anos, em função da demanda e da disponibilidade de tempo e de recursos para pagamento, os avaliadores recebem cotas diárias que variam de cem a cento e vinte provas. O lote corrigido em um dia (ida) retorna no dia seguinte (volta) para que outro avaliador (A<sub>2</sub>) atribua a sua nota, sem que tenha conhecimento da nota atribuída pelo primeiro (A<sub>1</sub>). As notas atribuídas pelos avaliadores são lançadas em planilhas que, uma vez pro-

cessadas pelos programas eletrônicos de leitura, indicam um resultado. Se a diferença entre as notas atribuídas por A1 e A2 for de até dois pontos (em um total de dez), faz-se a média simples das notas para se obter o resultado final. Caso essa diferença supere os dois pontos, considera-se que houve uma discrepância inaceitável, e a prova retorna para que dois outros avaliadores, agora com conhecimento das notas anteriormente atribuídas, decidam sobre a nova nota.

Nos casos em que o avaliador julga que deva atribuir nota zero, que eliminará o candidato do concurso, ele tem de recorrer ao seu supervisor de grupo, cujo aval é obrigatório para a atribuição do referido grau, mesmo que se trate de prova em branco, por exemplo, que não depende de uma avaliação.

Como se observa na análise dos programas, os itens a avaliar nas redações foram sempre os mesmos: tema, tipo, coesão, coerência e uso da norma culta escrita, ainda que expressos de formas diversas. Uma consulta ao material usado para orientação dos avaliadores mostra, contudo, que houve um caminho percorrido até que se chegasse à adoção de uma grade e de pesos diferentes para os itens.

No que concerne especificamente à presença da grade, consideramos dois períodos. O primeiro cobre os anos de 1988 a 2000, ao longo dos quais, embora houvesse orientações específicas sobre critérios e itens de avaliação, os avaliadores atribuíam uma nota ao conjunto das qualidades da redação em uma perspectiva de cunho holístico. O segundo engloba os anos a partir de 2001, quando formalmente se passou a adotar uma grade de correção e a expressar a nota sob a forma de valores individuais atribuídos a cada quesito da avaliação, configurando uma perspectiva analítica.

A divisão aqui adotada serve como recurso para que se descreva um processo de construção e de consolidação de aspectos que estiveram presentes na avaliação ao longo de toda a história de que tratamos. Vista sob esse prisma, a adoção de grade ocorrida a partir dos anos 2000 representa a culminância de uma lenta construção coletiva da explicitação do que se quer avaliar e de como esses aspectos contribuem para a composição da nota final que cada redação receberá.

Em meio aos documentos que coletamos sobre a história dos 20 anos aqui considerados, encontramos informações mais objetivas acerca da avaliação dos textos dos candidatos apenas no final da década de 1990, a saber, nas orientações dadas aos avaliadores durante o processo de correção das provas de redação de 1998. Tais orientações são bastante simples, porém, com conteúdo interessante, pois afirmam que “não estão sendo avaliados:

a opinião sobre o tema proposto, as referências culturais de que o candidato se vale e o grau de sofisticação da informação mencionada”.

Essa ressalva parece traduzir uma preocupação com a objetividade da avaliação. Fica de fora toda e qualquer avaliação da argumentação, o que, a nosso ver, demarca uma postura de neutralização dos avaliadores, visto que estes não poderiam utilizar juízos de valor para determinar a nota do candidato. Isso também ocorria porque a nota conferida era o resultado de uma avaliação holística e computava no máximo cinco pontos somados à nota final da prova de LP e LB. Não havia uma grade de avaliação, que só aparecerá nos anos 2000, para guiar o olhar do avaliador. Este deveria ter o discernimento e a experiência necessários para conseguir dar uma nota inteira – cinco, quatro, três, dois, um ou zero – sem uma justificativa objetiva.

Observa-se ainda nessas orientações dadas aos avaliadores das provas de redação de 1998 a referência ao *Manual do candidato*, uma vez que neste estão delimitados os aspectos que deverão conter a redação: adequação ao tema proposto, ao tipo de texto e à modalidade escrita em língua padrão; coerência e coesão; e argumentação. Aqui surgem os elementos que depois integrarão as grades de correção dos anos 2000.

Vale ressaltar que, das orientações conferidas aos candidatos no ano de 1998, constam dois itens interessantes: a tipologia textual, definida como dissertação argumentativa, e a argumentação, definida de forma bastante interessante, a saber: “capacidade de selecionar argumentos e organizá-los de modo a deles extrair conclusões apropriadas e, sobretudo, não apresentar elemento semântico que contradiga um conteúdo expresso ou subentendido anteriormente”.

Esses dois itens constam do *Manual do candidato* e determinam o que, naquele momento, se compreendia por argumentação/argumentos/dissertação argumentativa. Tais conceitos parecem ter se alargado com o passar do tempo e, nas grades de avaliação dos anos 2000, ganham novos significados que, às vezes, abarcam o que a banca de 1998 afirmou não estar avaliando na produção textual do candidato, isto é, a opinião e a sofisticação da informação.

Além dessas orientações de ordem estrutural, os avaliadores de 1998 receberam mais algumas acerca da temática a ser avaliada. A abordagem do tema poderia ser feita de forma parcial, uma vez que se tratava de uma temática que relacionava dois itens a serem discutidos pelo candidato. Assim, caso este desenvolvesse apenas um desses itens, como “política”,

sem mencionar a “propaganda eleitoral”, poderia atingir no máximo o grau quatro em sua redação. Havia também a orientação para o que se caracterizaria como “fuga total ao tema”, o que significaria zero como nota para o candidato e sua eliminação do concurso.

Observa-se, nessas orientações dadas aos avaliadores, que a banca de elaboração da prova de redação apresentava uma preocupação com o rigor da nota e com a objetividade do processo que, para muitos, poderia parecer impossível de ser alcançada. Nessa preocupação, encontram-se também os elementos embrionários de uma formulação de grade de avaliação que melhor orientaria os avaliadores na efetuação do seu trabalho, principalmente aqueles que não demonstravam possuir experiência necessária para atribuir uma nota holística justa.

Em 2000, os candidatos enfrentaram uma prova que se queria inovadora, uma vez que apresentava uma temática camuflada pela afirmativa de M. Bakhtin. Nesse sentido, para que a avaliação tivesse também um caráter objetivo, foram necessárias algumas orientações acerca da forma como o candidato poderia abordar o tema, e uma ressalva bastante interessante, que destoa do que antes se requisitava do candidato: a tomada de posição. Esta poderia não constar do texto do candidato, como observou a banca naquela época: “o candidato não precisará defender posição a respeito do assunto sobre o qual discorrer”. Trata-se de um direcionamento dado aos avaliadores que até então não ocorria. Tal direcionamento, anulando a necessidade da tomada de posição do candidato, resulta do tipo de tema apresentado naquele ano – “a renovação do vocabulário ligada ao contexto sociocultural” –, tema que, de fato, não proporciona aos jovens candidatos muitas aberturas para posicionamento.

Temos ainda nesse ano as mesmas orientações conferidas no anterior quanto ao que não está sendo avaliado no texto do candidato. Quanto ao produto final, as orientações se tornam pormenorizadas, pois são discriminadas as seguintes capacidades que o texto do candidato deveria apresentar:

de expor as ideias com clareza e coerência; de exercitar a reflexão e a síntese; de apresentar fundamentação eficaz; de utilizar elementos que estabeleçam coesão entre as ideias; de selecionar vocabulário adequado; de dominar os seguintes aspectos gramaticais: estruturação oracional, concordância nominal/verbal, regência nominal/verbal, uso dos tempos verbais, uso de sinais de pontuação, ortografia. (UFRJ, 2000)



Aqui se vê claramente a estruturação de uma grade de avaliação, só que ainda não com esse rótulo e nem com a pontuação dos itens discriminada. As chamadas “capacidades”, porém, tornar-se-ão os elementos integrantes da grade a ser usada no ano seguinte.

Outro aspecto interessante a ser mencionado acerca das orientações conferidas aos avaliadores do vestibular de 2000 diz respeito ao peso atribuído de forma dividida à nota final do candidato, a qual ainda é obtida por meio de avaliação holística e expressa por número não fracionado até o grau cinco. Trata-se de uma inovação, visto que o critério a ser adotado então para a atribuição da nota final do candidato ainda não havia sido aplicado. A nota final do candidato passa a ter a seguinte configuração: “deverá ser atribuído peso maior à abordagem do tema e à estruturação do texto (em torno de 30% do valor) e peso menor aos aspectos formais (em torno de 20% do valor)” (UFRJ, 2000). Como se vê, a avaliação das redações vai ganhando aos poucos uma configuração mais objetiva, em função do maior controle da atividade dos avaliadores.

Em 2001, a prova de redação ganha um status de prova única e eliminatória. Os candidatos a fizeram no início do segundo semestre de 2000, isoladamente, e, caso não fossem eliminados, fariam as demais provas no final do semestre. Nesse ano, houve um período extenso de treinamento dos avaliadores, além da aplicação efetiva de uma grade de avaliação.

Já em 2002, uma grade com cinco itens divididos em três formas de pontuação (1,0; 0,5; zero) passa a ser utilizada, fixando-se assim como instrumento de avaliação das redações dos candidatos. Os itens adequação ao tema, adequação ao tipo de texto, adequação à modalidade da língua escrita culta, coesão textual e coerência textual passam então a ser os norteadores dos olhares dos avaliadores, que deveriam saber identificar nos textos dos candidatos as presenças e ausências dos pormenores de cada item (ver anexo 6).

A partir de 2002, a grade sofreu alterações pontuais em sua estrutura, mas ganhou uma tipificação mais detalhada dos itens e, por consequência, mais intervalos: 2,0; 1,5; 1,0; 0,5 e 0. Além disso, os pesos atribuídos aos itens deixaram de ser os mesmos, em uma tentativa de se valorizar mais a argumentação (ver anexo 7).

Antes de 2001, primeiro ano de uso da grade, o material distribuído aos avaliadores destacava orientações gerais mais diretamente ligadas aos itens “tema” e “tipo”, bem como procedimentos específicos relacionados a

algumas ocorrências: texto em versos, uso da primeira pessoa do singular, ausência de título, número reduzido de linhas, presença de citações/paráfrases/colagens de fragmentos, texto somente no rascunho.

De posse dessas orientações gerais, cada avaliador deveria proceder a uma leitura atenta dos itens, mas para produzir uma avaliação holística. Ainda, portanto, que para a nota atribuída ao conjunto o avaliador tivesse realizado uma análise de aspectos diferentes, não tinha a obrigação de discriminar sua análise em uma grade por meio de notas diversas. Prevalencia, nesse caso, uma visão do todo textual.

Em 2001, três fatores contribuíram especialmente para a mudança no processo de avaliação. Em primeiro lugar, a prova de redação realizou-se isoladamente, antes de todas as demais, com caráter eliminatório: os candidatos que não alcançassem nota dois estariam excluídos do concurso. Isso, obviamente, cercou a prova de expectativas e cuidados acima do comum. Em segundo lugar, ao contrário do que ocorrera até então, naquele ano havia tempo disponível para fazer uma preparação mais longa dos avaliadores antes da realização da prova. E, por fim, a adoção de grades, com a consequente expressão da leitura analítica, constituía uma tendência à qual a UFRJ tardava em aderir.

Há um quarto fator, de caráter mais doméstico do concurso: os anos 2000 marcaram um aumento expressivo de participação, em todas as equipes, de professores mais ligados à educação básica, oriundos tanto da Faculdade de Educação quanto, e principalmente, do Colégio de Aplicação e do Colégio Pedro II. Isso não só conferiu à interlocução entre os sujeitos envolvidos com a elaboração e a avaliação das provas um olhar mais marcado pelas práticas de sala de aula das escolas, como também obrigou à busca de instrumentos e critérios que contemplassem essa nova realidade, ultrapassando consensos anteriores.

Dessa maneira, organizou-se um treinamento de avaliadores sob a forma de um curso de vinte horas, dado na Faculdade de Letras, durante uma semana do mês de julho de 2001. A dinâmica desse curso levou à construção coletiva de uma grade a empregar na avaliação das provas daquele ano.

Os professores responsáveis pela elaboração das provas e pela supervisão do processo de avaliação construíram inicialmente uma grade, usando como ponto de partida várias propostas. A cada dia, um dos itens da grade proposta era apresentado e, logo em seguida, aplicado pelos avaliadores, divididos em grupos com supervisão, em provas de anos anteriores. Após a

avaliação das provas, todos discutiam aspectos do item e apontavam suas críticas. No dia seguinte, antes do início da aula, os supervisores consolidavam o item trabalhado no dia anterior, usando para tanto o retorno dado pelos grupos. No início da aula, antes da apresentação do item do dia, a equipe supervisora promovia uma última discussão sobre o do dia anterior, a fim de confirmar a sua consolidação na grade final.

Esse processo, tão rico e proveitoso, jamais pôde ser repetido, o que não impediu que a grade evoluísse – e muito – ao longo dos anos seguintes. Essa evolução, todavia, dependeu mais diretamente de duas condições: a necessária revisão crítica que a equipe supervisora faz a cada ano acerca de todo o processo e a permanente interlocução durante o período de avaliação das provas, que põe em diálogo constante, em situação real de tomada de decisão, os sujeitos todos do processo.

De todos os aperfeiçoamentos ocorridos, destacamos dois. O primeiro diz respeito à qualidade da formulação dos vários níveis de cada item: hoje há bastante clareza quanto ao que caracteriza cada nota em cada item. O segundo, sobre o qual discorreremos um pouco, tem a ver com a atribuição de diferentes pesos aos itens.

Embora a grade mostre a leitura analítica, logo se percebeu que a migração para esse novo olhar não se daria com facilidade. Nesse sentido, vale destacar a presença em nossa prática daquilo que Bourdieu classificou como *habitus*:

um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma. (Bourdieu apud Perrenoud, 2002, p. 147)

O próprio Perrenoud, ao discutir o conceito desenvolvido por Bourdieu, identifica, nas ações dos professores, a presença de uma matriz semelhante ao *habitus*, à qual denominou “inconsciente prático”:

Desse modo, não há um campo onde a prática reflexiva esteja relacionada apenas a informações, representações, saberes e técnicas explícitas, e outro campo onde o não consciente prevalece. A *integração* é permanente. As operações aludem aos estados de consciência,

mas elas os produzem e fazem evoluir, em grande parte, por meio de esquemas *inconscientes*. Nenhuma ação concreta desenvolve-se sem o auxílio de regulações refinadas provenientes do inconsciente prático.

Isso significa que uma prática reflexiva relativa ao *habitus* tem de enfrentar uma complexidade assustadora. (Perrenoud, 2002, p. 150)

Avaliadores e supervisores, portanto, enfrentaram o desafio de buscar uma aproximação razoável e produtiva para o processo de avaliação das provas entre as diversas práticas particulares de cada professor, acostumados a trabalhar isoladamente em seus julgamentos.

Essa aproximação, por si mesma difícil, torna-se mais complexa se considerarmos que a dinâmica do processo de avaliação no vestibular exige que o avaliador leia a redação, julgue seus aspectos e expresse seu juízo, preenchendo cinco notas em uma planilha, em muito pouco tempo.<sup>2</sup> Descontadas as interrupções inevitáveis e considerado o fato de que é praticamente impossível manter uma mesma combinação de velocidade e concentração ao longo de cada sessão, o tempo médio para cada prova oscila entre um e três minutos.

A percepção dos supervisores de grupo e da supervisão geral do processo mostrou que, embora houvesse uma apropriação positiva e melhorada da nova postura a cada ano, a nota final continuava, em muitos casos, mais influenciada pela visão holística do que pela analítica. Para tanto, ocorria com frequência uma espécie de compensação entre as notas dadas aos diferentes itens: ao perceberem, pelo julgamento isolado dos itens, que a soma das notas atribuídas alcançaria uma nota final maior do que a considerada justa por eles, alguns avaliadores acabavam tendendo a refazer suas notas, a fim de levar ao somatório pretendido. Isso gerava uma distribuição por vezes inconsistente, com especial prejuízo para os itens “coesão” e “coerência”.

Em 1998, a professora Clementina Dias, destacada avaliadora em vários concursos, defendeu dissertação de mestrado na Faculdade de Letras da UFRJ indicando, por meio da análise de provas de redação da instituição, como o critério de atendimento à norma culta escrita prevalecia sobre os demais no ato de atribuir nota aos textos. Redações com evidentes pro-

---

<sup>2</sup> Nesses vinte anos, com pequenas variações, a cota diária de provas atribuída a cada avaliador gira em torno de cem a cento e vinte, com aproximadamente quatro horas de trabalho disponíveis.

blemas de coerência e/ou coesão, mas sem maiores desvios em relação à norma, recebiam notas altas, pouco compatíveis com o valor sugerido para o julgamento dos demais itens.

A adoção da grade trouxe mais claramente para todos essa percepção de que os avaliadores, coerentes com o *habitus* mais cristalizado nas práticas escolares de avaliação de redações, norteavam seus julgamentos principalmente pelo chamado domínio da norma culta escrita demonstrado no texto, quase sempre identificado pela ausência de desvios, e não necessariamente pela sua qualidade e refinamento.

Além disso, continuava a busca por um modo de valorizar o texto argumentativo, em oposição ao modelo desenvolvido em muitas escolas e, em especial, nas agências de treinamento. Esse modelo, embora revestido de elementos superficiais de argumentação, com atenção a itens de conexão que expressem o contraditório e a correta progressão temática, na verdade, mascara dificuldades de argumentação própria, por meio de estratégias que permitem que os candidatos, não obstante o que pensem ou saibam, produzam textos aceitáveis sobre qualquer tema proposto.

O embate entre a postura de se ensinar para um determinado fim maior de formação, incluído em um projeto educacional, e a de se adestrar para a obtenção de notas e aprovação em concursos marca a história da educação brasileira desde o seu início. Já na época dos chamados exames preparatórios, como apontamos no capítulo 1 deste livro, formou-se uma indústria da preparação, hoje mais claramente representada pelos chamados “cursinhos” pré-vestibulares.

Apesar de diversas evidências apontarem que a grande diferença, quer para a formação, quer para o sucesso nos concursos, está relacionada à escolarização e não ao acesso à preparação específica, a convicção/crença de que o treinamento faz toda a diferença permanece muito forte em toda a sociedade. A própria UFRJ, por meio da carta aos candidatos, assinada pelo reitor Horácio Macedo em 1988, apoiou parte significativa da sua argumentação em prol do vestibular isolado na possibilidade de que aquele novo conjunto de provas, fugindo à lógica da qual os cursinhos já se haviam apropriado, tornaria o processo mais acessível para os estudantes impossibilitados de pagar por uma preparação extraordinária. E ainda hoje assistimos ao movimento de proliferação dos chamados pré-vestibulares comunitários, inicialmente organizados, de forma alternativa, pelas próprias comunidades, e atualmente apoiados por ONGs e universidades, inclusive a UFRJ.

Durante todo o processo, começando pela elaboração das provas e terminando com a atribuição definitiva da nota, há uma tensão entre a equipe do vestibular – empenhada em adequar o processo a uma perspectiva de formação básica que valorize o desenvolvimento dos cidadãos – e a indústria da aprovação, dedicada a produzir estratégias de aprovação (macetes, fórmulas, truques) que não passam necessariamente pela aprendizagem e o domínio dos conteúdos e das capacidades avaliadas nas provas.

De outro lado, existe a preocupação da universidade e das escolas de ampliarem o diálogo entre a educação básica e a superior, para o que o vestibular tem servido de importante espaço. Se, portanto, é preciso que as provas e o processo de avaliação não caiam nas armadilhas dos “fazedores de provas”, também é necessário que haja uma articulação positiva entre o que se propõe no concurso e o que prevalece nas práticas escolares.

A solução parece vir de dois fatores. Em primeiro lugar, da presença nas bancas de avaliação de sujeitos ativos da educação básica, oriundos de todos os tipos de escolas. Em segundo, como já afirmamos, da permanente reconstrução da grade, que ocorre com base não só na leitura crítica empreendida pela equipe do vestibular, mas também por meio do diálogo que se estabelece principalmente durante a sua aplicação no período de avaliação.

Nesse sentido, insistimos em nossa visão de que a forma como se desenvolve o processo de avaliação, com grupos heterogêneos e representativos das diversas modalidades de escolas, supervisionados por professores universitários com bastante ligação direta com a educação básica, acabou por transformar o período de avaliação em um momento de trocas e de avanços importantes no que se refere não só às decisões que envolvem o vestibular, mas também às práticas escolares e universitárias relacionadas ao ensino da escrita.

Quando, portanto, retomamos a discussão sobre processos e instrumentos de seleção, como ocorre atualmente, devemos sempre considerar o quanto um exame de ingresso no ensino superior pode interferir na educação básica. Por outro lado, a grande batalha a vencer está relacionada à superação da marca histórica que ajuda a promover essa interferência. Em outros termos: não podemos ignorar a interferência nem deixar de explorá-la inteligentemente, mas não podemos nos limitar a agir nesse sentido corretor, à espera de que todas as transformações nas práticas da educação básica se originem de adaptações nos exames vestibulares.



## 4. Indicadores objetivos de novas práticas no ensino de redação: indícios de uma mudança?

Conforme já destacamos em capítulos anteriores, a motivação inicial para a construção da pesquisa surgiu do amplo consenso que havia, entre os diversos sujeitos mais diretamente ligados ao vestibular da UFRJ, acerca de alguns pontos, dos quais sobressaíam duas convicções: a) a de que a (re)introdução de uma prova de redação teve papel fundamental e positivo no processo de alteração das práticas escolares; e b) a de que novas mudanças na referida prova poderiam suscitar novas e desejáveis mudanças na educação básica.

Construímos, então, um plano de ações para dar conta desses dois aspectos. Para tratar do primeiro, entrevistaríamos dois diferentes grupos, em busca de informações acerca de indicadores objetivos que atestassem a ocorrência das mudanças. No caso do segundo aspecto, retornaríamos aos grupos para uma discussão de caráter prospectivo.

Esse plano, como já afirmamos na Introdução, sofreu inúmeras alterações, seja por questões de ordem operacional, seja por deficiências metodológicas, seja ainda pela limitação de nossa capacidade de pesquisa. Vale ressaltar, de todo esse percurso, o mais importante motivo na determinação das correções de rumo: a constatação de que o esforço de investigação, embora louvável, não justificava a pretensa produção de resultados. Isso porque, desde o primeiro momento, ficou evidente que os entrevistados apresentavam um grau desprezível de variação em suas respostas.

Dessa forma, como nosso propósito nunca fora refinar dados, mas sim confirmar algumas hipóteses, interrompemos as entrevistas em meio ao processo com o segundo grupo. Ao fim dessa etapa, ficamos com o trabalho completo de entrevistas com o Grupo 1 – professores de língua portuguesa com experiência como integrantes de bancas de avaliação de redação nos vestibulares da UFRJ e experiência docente em educação básica – e com



parte das entrevistas do Grupo 2 – coordenadores de língua portuguesa e/ou de ensino médio de escolas de educação básica.

O segundo aspecto foi trabalhado ao longo de um curso de extensão de 30 horas, oferecido a um grupo de professores de língua portuguesa com atuação no ensino de redação. Organizado a partir das questões que nos interessavam, o curso se desenvolveu por meio de uma dinâmica que buscava colocar em confronto achados e hipóteses de nossa pesquisa e a experiência e os pontos de vista dos professores.

Neste e no próximo capítulo, apresentaremos esses dois movimentos de investigação.

Embora estejamos trabalhando com uma perspectiva nitidamente qualitativa, buscamos circunscrever a coleta de dados a indicadores objetivos, evitando, nesse primeiro momento, lidar com os juízos dos diversos sujeitos acerca da realidade pesquisada. Para tanto, foi construído um questionário com nove questões (ver anexo 2), englobando medidas concretas que pudessem significar mudanças no ensino de redação.

Antes de apresentar os dados referentes às respostas, cabe assinalar que mais da metade dos entrevistados tinha experiência tanto em escolas privadas quanto em públicas regulares. Nesse sentido, mesmo sem essa demanda de nossa parte, vários deles declaravam em suas respostas que a presença de investimentos no ensino de redação, principalmente aqueles que dependem da escola, só ocorria nas escolas privadas e em algumas públicas de exceção.<sup>1</sup> Mais adiante trataremos do assunto de forma mais detida, mas fizemos questão de registrá-lo aqui, para que a leitura dos dados seja alimentada por essa relevante informação.

Os indicadores escolhidos podem ser classificados em três grandes grupos de mudanças: na organização curricular, na prática pedagógica dos docentes e na avaliação da produção textual dos alunos. O primeiro grupo refere-se a medidas de alcance mais geral promovidas por iniciativa ou com o apoio da escola, com a finalidade de aproximar o ensino de redação do status curricular equivalente ao de uma disciplina. O segundo diz respeito ao conjunto de medidas adotadas pelos docentes a fim de adaptar suas práticas pedagógicas às novas demandas de aprendizagem da escrita. O terceiro refere-se à apropriação por parte dos docentes de critérios e procedimentos de avaliação adotados no vestibular da UFRJ.

---

<sup>1</sup> No caso do município do Rio de Janeiro, consideramos as instituições federais, as estaduais técnicas e o Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira (anteriormente denominado Colégio de Aplicação da Uerj).

Dentre os dois grupos de sujeitos definidos para a nossa primeira coleta de dados, optamos por iniciar com o agora denominado Grupo 1: professores de língua portuguesa com experiências médias de vinte anos na educação básica, e de dez anos como integrantes de bancas de avaliação dos vestibulares da UFRJ. Responderam ao questionário dezenove docentes com essa qualificação.

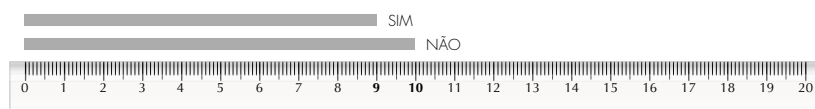
O primeiro grupo de medidas, classificadas como de alcance curricular, remete mais diretamente à elevação da redação ao status de disciplina dentro da proposta curricular das escolas. Esse status se constitui, na prática, quando um conjunto de saberes e/ou práticas passa a figurar nas atividades cotidianas dos estudantes como aquilo que eles próprios classificam como uma “matéria” escolar. No caso do questionário aplicado aos docentes, os indicadores de um possível novo status da redação seriam obtidos por meio das seguintes questões (ver anexo 2):

- 1) Há um horário específico na grade curricular da sua escola para aulas de redação?
- 2) Há um profissional designado especificamente para ministrar as aulas de redação?
- [...]
- 9) Há profissional (ou profissionais) contratado(s) especificamente para corrigir as redações produzidas pelos alunos?

Apresentamos a seguir os resultados das respostas a essas questões.

### Questão 1

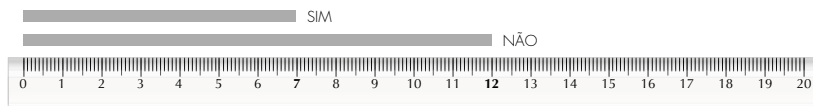
Há um horário específico na grade curricular da sua escola para aulas de redação?



A presença de um horário específico na grade curricular ocorre em menos da metade dos casos, 47%, confirmando uma tendência observada nas escolas de incorporar os tempos de aula dedicados especificamente ao ensino de redação ao conjunto de aulas de língua portuguesa.

## Questão 2

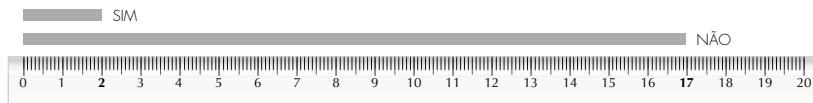
Há um profissional designado especificamente para ministrar as aulas de redação?



No caso da designação de um profissional especificamente para o ensino de redação, nota-se que não está presente em 63% dos casos. Alguns respondentes acrescentaram espontaneamente a informação de que o profissional designado era o próprio professor de LP. Nesse caso, precisamos admitir que nossa questão não foi suficientemente clara, porquanto tínhamos interesse em identificar não só a designação de algum profissional do corpo da escola, mas o próprio esforço das instituições de contratar docentes. Essa limitação do nosso enunciado se atenua quando se combinam as respostas às questões 2 e 9.

## Questão 9

Há profissional (ou profissionais) contratado(s) especificamente para corrigir as redações produzidas pelos alunos?



O fato de não haver professores especificamente contratados para corrigir redações em 89% dos casos reforça a percepção de que a solução encontrada para a questão do aumento de atividades docentes ligadas ao ensino de redação – aulas, provas simuladas, atividades complementares, correção/avaliação de redações – foi buscada no próprio corpo docente das escolas.

A esses três indicadores, associamos outros três, presentes no questionário aplicado aos gestores de escolas (ver anexo 3):

1a) Há um horário específico na grade curricular de sua escola para aulas de redação?

[...]

1c) O horário foi acrescido às aulas de língua portuguesa ou apenas inserido nas já existentes?

[...]

- 5) Há uma nota própria para redação ou está incluída em língua portuguesa?

Conforme já destacamos, o processo de entrevistas com os demais grupos foi interrompido e, finalmente, abandonado. Isso não nos impediu, todavia, de obter informações de alguns coordenadores de ensino médio de instituições privadas de bom ou alto investimento pedagógico.<sup>2</sup> E essas informações indicam que, em todas as escolas, houve algum tipo de mudança na carga horária destinada ao ensino de redação, seja acrescentando tempos de aula, seja reservando parte dos tempos de LP, seja, ainda, por meio das duas providências. Igualmente se fez notar o destaque da redação na composição da nota de LP: em todos os casos, a redação compõe a média final de LP, contribuindo com uma nota própria, eventualmente com peso 2.

Os indicadores permitem afirmar, portanto, que, sob o ponto de vista da organização curricular, a redação ganhou importância em todos os sentidos investigados: está contemplada com tempos de aula e participação nas notas.

O segundo grupo de indicadores está relacionado mais diretamente à prática pedagógica no ensino de redação. Eis as questões (ver anexo 2):

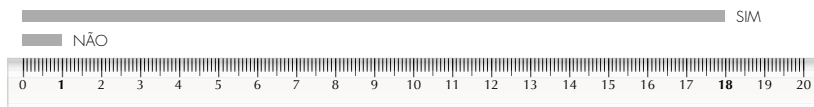
- 3a) Há material didático específico para as aulas de redação?
- 3b) Esse material é produzido pelo professor, pela escola ou se trata de um livro didático de redação?
- 4) Nas aulas de redação, há uma prática pedagógica que compreenda aulas teóricas, técnicas de escrita e produção textual dos alunos, ou seja, atividade de pré-texto?
- 5) Há atividades pedagógicas complementares, como leitura de jornais ou revistas sob a orientação do professor?
- 6) São promovidas atividades culturais (idas a museu, teatro, cinema que influenciem na produção escrita dos alunos?
- 7) Devido à importância da redação no vestibular, houve um aumento na produção textual dos alunos.

---

<sup>2</sup> Trabalhamos com o conceito de investimento pedagógico, que significa basicamente a construção de um projeto político-pedagógico compartilhado e sustentado pelo corpo social ligado à escola e pela manutenção de um quadro de profissionais qualificados e com condições de infraestrutura para trabalhar.

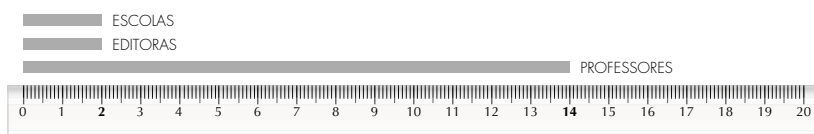
### Questão 3a

Há material didático específico para as aulas de redação?



### Questão 3b

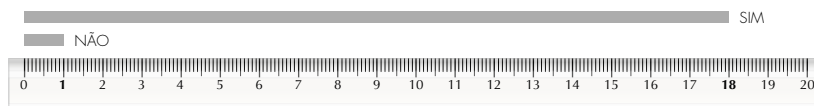
Esse material é produzido pelo professor, pela escola ou se trata de um livro didático de redação?



As respostas à questão 3a indicam que 94,7% das escolas adotam material didático especialmente destinado ao ensino de redação, o que confirma fortemente a sua importância. Quando, porém, combinadas as respostas de 3a e 3b, confirmamos o protagonismo do professor também na confecção dos materiais didáticos: 73%.

### Questão 4

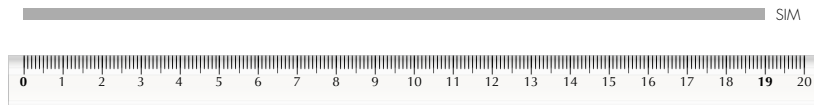
Nas aulas de redação, há uma prática pedagógica que compreenda aulas teóricas, técnicas de escrita e produção textual dos alunos, ou seja, atividade de pré-texto?



Esse indicador, presente em 94,7% dos casos, reflete não só a importância que o ensino de redação assumiu a partir dos exames vestibulares desde a década de 1980, como também o crescimento da produção e da difusão de conhecimentos específicos relacionados à produção textual e, em menor escala, a seu ensino. Embora relacionáveis, os dois avanços têm alguma independência, o que, de certa forma, não contribui tanto quanto seria desejável para que os estudos de linguagem contaminem positivamente as práticas do seu ensino.

### Questão 5

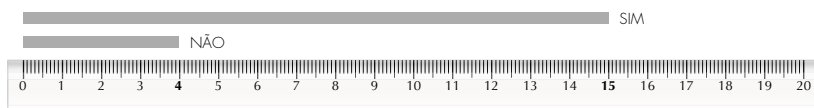
Há atividades pedagógicas complementares, como leitura de jornais ou revistas sob a orientação do professor?



A questão 5 representou a única ocorrência de unanimidade entre os respondentes: 100% confirmaram a realização de atividades complementares sob orientação do professor, como leitura de jornais e revistas. Observando, contudo, a questão seguinte, podemos refinar a análise referente à presença de atividades complementares.

### Questão 6

São promovidas atividades culturais (idas a museu, teatro, cinema) que influenciem na produção escrita dos alunos?



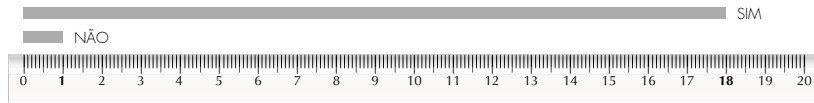
Parece fácil explicar por que as atividades listadas na questão 6 se realizam em 78% dos casos, e não em todos. Trata-se de um problema de ordem objetiva: atividades que demandam sair da escola dependem de um aporte significativo de recursos materiais, além de envolverem maior responsabilidade por parte da escola. Mais uma vez, cabe ao professor, que nem sempre recebe remuneração extraordinária para acompanhar estudantes em atividades fora da escola, criar, dentro de seus limites, condições para um ensino mais qualificado.

Esse segundo grupo de indicadores mostra que há mais material didático, teoria e atividades complementares nas aulas de redação, como se supunha, e que, a exemplo do ocorrido com o grupo anterior, esses avanços se devem fundamentalmente aos esforços dos professores.

O terceiro e último grupo de questões busca identificar o aumento na produção textual dos estudantes, a adoção de critérios de correção/avaliação e, mais pontualmente, a relação direta entre esses critérios e os que vigoram nas bancas de vestibular da UFRJ.

### Questão 8

Quanto à correção de redação, há um conjunto de critérios adotado pelo professor e explicitado para o aluno?



Como já supúnhamos, 95% dos respondentes afirmam que adotam e explicitam para seus alunos critérios de correção de redações. Adicionalmente, perguntamos o quanto esses critérios se relacionavam aos usados nas provas de vestibular da UFRJ. Mais uma vez, 95% disseram que os critérios são os mesmos da UFRJ, ou fortemente por estes influenciados.

Uma leitura inicial desses resultados aponta nitidamente para uma mudança mais expressiva na prática pedagógica dos docentes e na avaliação da produção textual dos alunos. As mudanças no plano curricular, embora também tenham ocorrido, apresentam percentuais mais modestos. Isso nos conduz a algumas considerações.

Em primeiro lugar, confirmando a lógica da cultura institucional da escola, também nesse caso, cabe aos docentes o esforço maior para a concretização de mudanças. As instituições cobram resultados melhores e sugerem/impõem medidas, como aumentar o número de redações escritas pelos alunos, mas não oferecem necessariamente todo o apoio institucional necessário para efetivá-las. Diante disso, os docentes passam a adotar procedimentos que julgam pertinentes para atingir as metas requisitadas.

Esse maior esforço, no caso do primeiro grupo de entrevistados, merece ser analisado com cautela, visto que tal grupo apresenta a particularidade de participar ativamente dos dois cenários, ou seja, do ensino escolar e da avaliação de provas do vestibular da UFRJ. Esse duplo envolvimento sugere que os docentes se tornam mais habilitados e motivados para empreender mudanças em suas práticas pedagógicas.

Em segundo lugar, o fato de as aulas de redação mesclarem teoria e prática aponta para o entendimento da escrita como uma habilidade que, para ser desenvolvida no âmbito escolar, depende de conhecimentos de ordem técnico-científica. Isso significa um avanço para elevar a redação à categoria de uma disciplina, com saberes e práticas específicos.

É razoável afirmar também que a explicitação dos critérios de avaliação mostra maior eficiência no ensino de redação, propiciando autonomia

ao aluno, por favorecer seu domínio das técnicas. Além disso, as atividades de pré-texto, que ocorrem em 100% dos casos, indicam o cuidado em fornecer conteúdo e enriquecer a argumentação. Ou seja, escrever uma dissertação não mais depende apenas de inspiração. A disseminação da teoria faz com que esse processo se torne mais acessível. A consequência é o aumento de qualidade dos textos em função de se alcançar um bom desempenho no vestibular.

Na pergunta relacionada à produção textual dos alunos, os entrevistados confirmaram o aumento da produção e apontaram para uma melhora “brutal” da qualidade do texto, percebida não só a partir de suas experiências em sala de aula, mas, também, na banca de avaliação do vestibular da UFRJ, inclusive no que se refere aos alunos oriundos de escolas de baixo investimento pedagógico.

Esse conjunto de mudanças se relaciona, em parte, a um cenário mais amplo que inclui a disseminação de teorias linguísticas, ocorrida principalmente a partir dos anos 1970, trazendo para a formação de professores e, conseqüentemente, para a sua prática, categorias como *coerência* e *coesão*. Junta-se a esse cenário a possível interferência das mudanças sofridas nas provas de redação do vestibular da UFRJ na prática pedagógica dos professores de ensino médio.

Os resultados não revelam qualquer surpresa em relação à hipótese que formulamos a partir da experiência do próprio grupo de pesquisa, quase todo ele envolvido diretamente com a docência da educação básica, a formação de professores de língua portuguesa e literatura brasileira e os concursos vestibulares da UFRJ. O rigor metodológico necessário à sustentabilidade das conclusões não nos impede de confirmar nossas hipóteses iniciais: 1) houve mudanças concretas nos três níveis identificados; 2) a implementação do conjunto de medidas, apesar de apoiada pelas escolas, depende basicamente do esforço dos docentes; e 3) a adoção das novas medidas tem relação direta com a prova de redação da UFRJ.

O que não poderíamos perder de vista, a fim de evitar a mais traiçoeira das armadilhas desse percurso investigativo, era nossa questão maior: até que ponto os indicadores objetivos de novas práticas de ensino de redação e uma futura avaliação positiva de sua presença nas escolas podem ser considerados indícios confiáveis de uma mudança nos moldes do que se pretendia em 1987?

Seria a nova prática satisfatória para levar os alunos a uma relação amplamente proveitosa/produzida com a produção textual? O fato de estarem escrevendo mais textos e, ao que tudo indica, obtendo melhores resul-



tados nas provas de redação dos vestibulares da UFRJ é decorrência de um sólido e diversificado domínio da habilidade de escrever?

O progresso é visível e facilmente constatável. Até que ponto, porém, o objetivo de se alcançar um bom desempenho no vestibular não limita o desenvolvimento do senso crítico do aluno, ao fazê-lo passar por um treinamento? Como poderia a subjetividade sobreviver a isso? Ou será que o propósito é mesmo suprimir a subjetividade em decorrência da objetividade com que se trata o ato de escrever? Como é tratada a interlocução, o encontro entre o autor e o leitor? A aula de redação é uma atividade de produção ou de reprodução?

Apesar de sua inegável contribuição para que a escrita voltasse a ser objeto de preocupação na educação básica, a (re)introdução da redação nos exames vestibulares da UFRJ talvez tenha finalmente esgotado sua capacidade como medida de interferência nas práticas escolares.

Admitir essa possibilidade equivale a acreditar, como nos anos 1980, que uma nova guinada nos rumos da interface entre a universidade e as escolas talvez fosse saudável para essa relação e, em especial, para que o ensino de redação alcance um patamar mais elevado.

É preciso continuar perguntando se as escolas e a UFRJ, na busca de uma integração entre o que se ensina na educação básica e o que se exige para ingresso no ensino superior, não teriam se acomodado a uma espécie de inércia confiável.

De forma mais contundente, é preciso perguntar se a vocação histórica da escola brasileira para substituir o processo de formação pelo de preparação para exames terminais e de admissão não estaria se manifestando no caso presente. Não teria a redação se configurado, afinal, como mais um produto escolar que pode ser confeccionado com sucesso pelos alunos sem que isso corresponda a uma efetiva aprendizagem maior?

Essas são as questões que orientaram nosso caminho. Esquecê-las poderia nos conduzir a uma falsa certeza de que as mudanças produziram os efeitos desejados. Para não cairmos nessa armadilha, precisávamos problematizar esse quadro de mudanças, trazendo a discussão para a cena atual.

Isso significava rediscutir o papel do ensino-aprendizagem da redação na educação básica em tempos de larga oferta de meios de comunicação, rediscutir os exames vestibulares em tempos de políticas afirmativas e de inclusão social e, sobretudo, rediscutir os modos de integração entre a educação básica e a superior.

Essa rediscussão começou com a segunda etapa de nossa investigação, da qual trataremos no próximo capítulo.

## 5. A avaliação qualitativa das mudanças e as perspectivas de avanço

De junho a outubro de 2008, oferecemos um curso de extensão intitulado “A prova de redação no vestibular da UFRJ: histórias e desdobramentos”, cujo objetivo era examinar criticamente as relações entre a evolução da prova de redação no vestibular da UFRJ, no período de 1988 a 2007, e as mudanças havidas na educação básica, especialmente no ensino médio, no que se refere às práticas de ensino-aprendizagem da escrita, durante o mesmo período.

O curso durou trinta horas, sendo vinte e quatro presenciais, distribuídas em oito encontros de três horas. Esses encontros – alguns com a presença de convidados – serviam para, por um lado, socializar os achados da nossa pesquisa e, por outro, aprofundar com os cursistas<sup>1</sup> quatro questões:

- 1) Até que ponto melhorou o desempenho escrito em geral dos estudantes?
- 2) Até que ponto o potencial da atividade de escrever vem sendo explorado pela escola na formação dos estudantes?
- 3) Até que ponto os professores atuam como interlocutores/leitores de seus alunos, e não como meros avaliadores/corretores de redações escolares?
- 4) Que desdobramentos você sugere para que a relação entre a UFRJ e as escolas de educação básica avance para gerar a superação das atuais barreiras no ensino-aprendizagem da produção textual?

As indicações resultantes desse esforço coletivo de análise confirmaram amplamente os resultados descritos no capítulo 4, mas também

---

<sup>1</sup> Apesar de quarenta e cinco terem iniciado o curso, só treze entregaram o trabalho final.

trouxeram novidades. De forma geral, os professores afirmaram que houve um incremento das atividades escolares de escrita – mais aulas, mais produção, melhores notas, melhores índices de aprovação em vestibulares. Também houve amplo acordo sobre a necessidade de se explorar mais o potencial da escrita e de se melhorarem as condições de trabalho dos professores para que possam ir além, como leitores das redações, dos limites estreitos da correção e da atribuição de valores aos textos elaborados pelos alunos. Por fim, o mais amplo dos consensos aponta para a importância que teve a atitude da UFRJ de valorizar em seus vestibulares a escrita e para a necessidade de novos avanços nesse sentido.

Destacam-se, todavia, duas ênfases que merecem maior atenção. De um lado, a constatação de que, embora escrevendo mais e melhor, os estudantes de educação básica não estão sendo solicitados a trabalhar nem com a capacidade criativa nem com a voz de autoria; de outro, a ambiguidade das respostas dos professores, que cobram reconhecimento do valor de suas práticas e concepções, mas, ao mesmo tempo, esperam que a universidade tome a iniciativa de promover um diálogo maior com as escolas, em nome da “superioridade” que atribuem aos saberes produzidos na academia.

No que diz respeito à primeira questão, trata-se de um dilema que transcende o contexto específico que a nossa pesquisa focalizou. De um lado, o discurso oriundo da produção científica, cada vez mais apropriado pelo próprio discurso oficial de leis e propostas pedagógicas, a indicar a necessidade de colocar o estudante como centro de sua escrita, sujeito que se constitui na e pela linguagem, e a propor a ampliação das atividades de produção textual, dentro de uma perspectiva discursiva. De outro, a tradição de um ensino que, a despeito de todos os argumentos e pressões a favor de mudanças em seu paradigma, presentes nas últimas cinco décadas, resiste em sua base normativista e em sua concepção instrumentalizadora, como destaca Britto:

As inovações metodológicas introduzidas no ensino escolar nos últimos trinta anos, em grande parte devido aos estudos sobre o ensino da língua, em que se privilegia a perspectiva discursiva, reduziram em parte o caráter de treinamento, a preocupação estritamente normativa desta prática, mas não a modificaram em sua essência. Estudos recentes [...] sobre correção de redação na escola sugerem que não houve uma mudança substancial na direção e no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, à qual se incumbe a tarefa de ensinar a ler e escrever. (Britto, 2003, p. 183)

Disputado por lados tão distintos, o cenário das negociações em torno de um modelo de texto a cobrar nos exames vestibulares acabou por se definir de maneira conservadora, buscando um gênero textual cuja confecção estivesse ao alcance do maior número e variedade de estudantes. Esse gênero certamente não poderia destoar do que prevalece como elemento mais comum à multifacetada realidade das práticas pedagógicas na educação básica no Brasil: a racionalização. De fato, na maioria de nossas escolas regulares, o estímulo à criatividade e a valorização da autoria se mostram presentes nos anos iniciais, em maior ou menor escala, mas cedo perdem espaço, para que se estabeleça o monopólio da razão. Em tal cenário, a dissertação, as temáticas que não estimulem manifestações ideológicas e as abordagens cuidadosamente neutras e equilibradas acabaram por compor o produto ideal, seja como resultado do ensino, seja como peça para avaliação. Nesse sentido, já em 1983, Pécora apontava os estreitos limites da produção textual dos vestibulandos:

Tratava-se, portanto, de uma falsa produção, de uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores. [...] Nesse caso, o erro mais grave, o problema maior, não estava na dificuldade de assimilação de algumas normas e exceções do português padrão, mas, justamente, na excessiva facilidade em se assimilar um padrão de linguagem, portanto, um padrão de referência para pensar e interpretar o mundo. (Pécora, 1983, p. 15)

Mais de vinte anos depois, Corrêa, ao comentar o que poderia e deveria representar a reintrodução de uma visão da linguística no ensino da língua, expressa opinião semelhante à de Pécora:

Em termos da prática pedagógica, talvez signifique reintroduzir também um outro discurso sobre a escrita, trazendo à tona práticas linguísticas que, presentes no amplo espectro dos usos da escrita, rarefazem-se no modelo abstrato que se institucionalizou para ela, não restando senão meia dúzia de regras por meio das quais supostamente se poderia produzir um bom texto. Dar voz a essas práticas corresponderia, na verdade, a explorar a reflexão do aluno sobre a escrita e sobre sua própria constituição como escrevente. (Corrêa, 2004, p. 297)

Não se pode desconsiderar, por outro lado, que a dissertação constitui o gênero que mais se aproxima daquele que predomina na escrita acadêmica. Nesse sentido, mesmo levando-se em conta a grande diversidade de cursos universitários e as diversas áreas de conhecimento envolvidas, a capacidade de dissertar representaria um item essencial não apenas para se ter o direito de ingressar na universidade, como resultado de uma educação básica bem feita, mas, também, para se dar conta da produção textual demandada aos estudantes de cursos superiores.

De fato, até a (re)inserção da redação nas provas de vestibulares, a atividade de produção textual na educação básica não apresentava um mínimo de consistência como prática pedagógica regular. Das atividades criativas típicas dos anos iniciais, sem grande fundamentação teórica, passava-se a uma prática muito pouco sistemática e orientada, em que, de forma aleatória, ocorriam atividades de descrição/narração e de dissertação. Os cursos de formação de professores não davam maior atenção às questões ligadas ao suporte teórico para as práticas de escrita. As grades curriculares, os programas de ensino de língua portuguesa e os sistemas de avaliação não contemplavam as atividades de escrita com tanto destaque.

Resultava disso que a prática de escrever, embora presente nas aulas de LP, não podia ser considerada propriamente como ensino de redação. Tratava-se de uma atividade que se realizava algumas vezes por ano, proposta, desenvolvida e avaliada sem a preocupação de se assegurar a estudantes e docentes as condições indispensáveis à sua configuração como um processo de ensino-aprendizagem.

Resultava disso também que havia uma grande profusão de práticas particulares, desenvolvidas pelos professores de acordo com suas necessidades e possibilidades. Essa diversidade sofreu em sua frágil consistência abalos comprometedores nos anos 1970, por força da influência negativa dos vestibulares de múltipla escolha, nos quais não se cobrava qualquer tipo de produção escrita. Apenas a partir de 1978, por força do Decreto nº 79.298, já mencionado outras vezes neste livro, as escolas voltaram a ter de lidar com o desafio de preparar os estudantes para escrever redações, ainda que só as exigidas nos exames vestibulares (Brasil, 1977).

Inicia-se, a partir de então, por parte dos professores e das escolas, a construção de práticas mais consistentes e fundamentadas para dar conta do ensino da escrita. Nesse cenário, três elementos emergem com maior destaque: a presença crescente, nos cursos de formação de professores, de conhecimentos ligados à escrita, ainda que mais voltados à descrição e à

análise de produtos do que ao ensino; a adoção de medidas, já descritas aqui, de valorização da produção textual nos currículos da educação básica; e a produção de material específico para o ensino de redação.

Quando, em 1988, a UFRJ iniciou o período analisado neste livro, esse cenário já estava em construção nas escolas havia cerca de dez anos. Além disso, a universidade adotou como principal paradigma o modelo empregado pela Unicamp, que cobrava dissertação, trouxe para a equipe de vestibular profissionais envolvidos com a experiência dos unificados e, por conseguinte, com o tipo de redação que se vinha cobrando desde 1978 nos concursos realizados pela Fundação Cesgranrio.

A dissertação se estabeleceu, portanto, como uma espécie mais tangível de produção textual, seja porque já havia alguma prática do seu ensino, seja porque vinha sendo cobrada nos exames unificados, seja ainda porque consiste em um gênero mais prototificável – sobretudo se não cobra autoria e originalidade – para fins de se produzir uma avaliação homogênea por parte de um universo grande de avaliadores, todos acostumados a trabalhar isoladamente com suas turmas e a empregar, no dia a dia, seus próprios critérios de avaliação.

Quanto à segunda ênfase, há uma nítida ambivalência no discurso dos professores quando se trata da relação entre os seus saberes e os da universidade, marcada especialmente pelo estabelecimento de uma hierarquia. Em um primeiro momento, esse discurso valoriza a prática de sala de aula e os saberes advindos da experiência. Não raramente, traz marcas de ressentimento, desconfiança e mesmo desprezo em relação à academia e ao seu suposto distanciamento do mundo real, o chamado chão da escola. Quando, todavia, a universidade se aproxima para um diálogo e solicita que os docentes atuem como parceiros na construção de conhecimentos sobre o ensino e como proponentes de caminhos a seguir, esse mesmo discurso assume a condição da docência na educação básica como uma limitação, delegando à academia o protagonismo na proposição e na condução de mudanças. Segundo Axiotelis, que analisou as respostas dos professores que concluíram o curso:

A maioria das respostas sugere que a universidade deveria repassar diagnósticos relativos ao desempenho dos estudantes na redação, apontando as dificuldades mais recorrentes, e elaborar propostas de soluções para que os professores as executem, a fim de aprimorar o ensino de redação. (Axiotelis, 2009, p. 4)

Uma primeira explicação estaria ligada à convicção de que a academia age estritamente de acordo com suas próprias regras e limites, de tal forma que tentativas de diálogo por parte da universidade seriam sempre recebidas com desconfiança e até ceticismo. Nesse caso, os docentes não confiariam na possibilidade de estabelecimento de um diálogo sem grandes assimetrias.

Uma segunda abordagem para a questão apontaria para a necessária preservação dos saberes experienciais (Tardif, 2007) por parte dos docentes. De fato, se entendemos esses saberes como um resultado do esforço pessoal dos docentes, a fim de superar as deficiências da formação inicial promovida pela academia, ganha sentido a atitude dos professores de tentar proteger das “ameaças teóricas” o que aprenderam sozinhos.

Um terceiro caminho de entendimento mostra que confrontar a experiência com teorias e esquemas que tentam racionalizá-la não está ao alcance do docente em suas condições de trabalho regulares, que obrigam a um exercício ininterrupto de rotinas que precisam funcionar e, portanto, não podem ser desestabilizadas por processos de análise crítica. Nas palavras de Charlot:

a pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas da universidade ou nos institutos de formação. [...] Ser professor é defrontar-se incessantemente com as necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula. (Charlot, 2008, p. 90-91)

Também Perrenoud, famoso pela afirmação de que ensinar é “agir na urgência e decidir na incerteza”, aponta a condição solitária do exercício da docência, ao afirmar que os professores, em sua maioria,

estão condenados a trabalhar sobre si mesmos na solidão total ou, se tiverem sorte, em uma relação de confiança com alguns colegas. Dessa forma, a formação prepara as pessoas, de certa maneira, para se tornarem “seu próprio supervisor”, seu próprio interlocutor, ao mesmo tempo, benevolente e exigente. (Perrenoud, 2002, p. 60)

Não obstante esses questionamentos, trata-se de uma relação que avançou, na medida em que, ao longo desses vinte anos, houve um evidente

aumento do diálogo entre os sujeitos da educação básica e os do ensino superior, com nítidas consequências para as práticas pedagógicas em ambos os níveis. Tais avanços, porém, vêm sofrendo uma clara redução em sua intensidade e relevância. Nossa hipótese para explicar esse recuo nas relações entre escolas e universidades está relacionada a três fatores.

Em primeiro lugar, a consolidação do processo de reinstitucionalização da sociedade e de seus instrumentos de exercício da cidadania, de certa forma, destensionou algumas zonas de mobilização conjunta de diferentes segmentos e organismos sociais. Se, nos idos de 1988, quando se deu a ruptura, havia uma ampla agregação de setores em prol de bandeiras a defender contra o que restava da ditadura e, principalmente, a favor daquilo que se fazia prioritário retomar, o mesmo não se pode afirmar de 2007, momento em que, consolidada a retomada da democracia, os diferentes grupos se encontram menos agregados em torno de causas comuns e mais voltados para seus interesses específicos.<sup>2</sup>

Em segundo lugar, o alcance de um padrão altamente confiável nos processos de seleção da UFRJ, qualidade sempre destacada pelas escolas de educação básica, tornou o nosso vestibular uma referência para as práticas de ensino da escrita, ainda que restritas à confecção de redações. Essa condição de modelo dificulta a realização de intervenções mais significativas, porquanto poderiam contrariar a conhecida máxima de que “não se mexe em time que está ganhando”.

Podemos, todavia, confrontar essa explicação com outra: a de que o modelo resulta de uma negociação, mais ou menos velada, entre as partes. Levada a cabo durante duas décadas, essa negociação teria chegado, já a partir dos anos 2000, a uma espécie de estado inercial: o processo de seleção flui sem maiores atropelos, a preparação dos estudantes por parte das escolas não se vê surpreendida por mudanças radicais, os vestibulandos cada vez mais dão conta satisfatoriamente da tarefa de fazer a redação do vestibular (ver anexo 4). Embora os participantes da pesquisa concordem quanto à necessidade de se superar essa condição inercial, não se sabe como operar tal superação, nem que riscos isso traria para a estabilidade atingida. A demora das partes em operar mudanças acabou contribuindo para que o processo de seleção sofresse alterações a partir de outros sujeitos.

---

<sup>2</sup> Apenas como um exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, com atuação expressiva nos anos 1980 e 1990, sofre uma severa desmobilização e, no caso do Rio de Janeiro, apenas ao final do ano de 2010 dá-se a criação de um Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública.



Confiantes talvez em uma espécie de blindagem que havia para o vestibular da UFRJ quanto a decisões de caráter político, os profissionais da educação básica e da universidade não se articularam a tempo de confrontar propostas oriundas do MEC e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes), encampadas pela administração superior da UFRJ e pelo Conselho Universitário (Consuni).

Dessa forma, em 2009-2010, a UFRJ aprovou a substituição de suas provas não específicas pelas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Já em 2010-2011, tendo retomado as discussões acerca de ações afirmativas, adotou provisoriamente um sistema de seleção em que reservou 60% de suas vagas para candidatos que tivessem feito apenas o Enem e destinou 20% das vagas em cada curso a estudantes egressos de escolas públicas estaduais regulares do Estado do Rio de Janeiro.<sup>3</sup>

Essas mudanças, cuja validade conceitual e operacional não vai ser examinada neste livro, marcam o que parece constituir um novo período da história não só dos processos de seleção, como também das relações entre os diversos agentes e níveis de formação de cidadãos, com possíveis desdobramentos relevantes para o ensino da escrita.

A UFRJ, única instituição pública do Estado a manter, ao longo dos anos 2000, um vestibular exclusivamente composto de questões discursivas e um sistema de seleção sem qualquer tipo de cota para ingresso nos cursos de graduação, rompeu com as duas condições nos dois últimos concursos da década de 2000.

A argumentação em prol da ruptura atual, todavia, embora se valha discursivamente de parte das razões alegadas para a anterior, na verdade, declara duas motivações bastante distintas das que animaram o movimento ocorrido nos anos 1980: a pressão dos movimentos sociais e a orientação dada às políticas de governo na área de educação.

Muito mais presente em termos de organização e conquistas do que nos anos 1980, os movimentos a favor da inclusão social das frações historicamente impedidas de acessar os bens sociais avançaram para garantir medidas alinhadas com a perspectiva das ações afirmativas. Dessa forma, nas duas últimas décadas, a quase totalidade das universidades públicas adotou algum tipo de ação relacionada ao acesso e permanência de estudantes oriundos das classes populares. Tais ações convergem para reserva de

---

<sup>3</sup> Com o processo de seleção já em andamento, a justiça determinou que estudantes de qualquer escola pública – estadual, federal ou municipal – de qualquer estado brasileiro pudessem se candidatar a esses 20% de vagas.

vagas, a partir de critérios étnicos e/ou socioeconômicos, e para a concessão de auxílio aos estudantes matriculados, a fim de subsidiar principalmente itens como alimentação, moradia e transporte.

Em uma primeira discussão, na metade inicial dos anos 2000, a UFRJ, por meio de seu Conselho de Ensino de Graduação e Corpo Discente (CEG), assumiu uma posição que enfatizava a necessidade de se atuar em três frentes para o enfrentamento da exclusão: no fortalecimento das relações com a educação básica, em especial com as escolas públicas, a fim de aumentar a qualidade da escolarização de seus estudantes, que constituem a maioria dos excluídos; no aprimoramento do processo de seleção, a fim de torná-lo mais acessível a todos; e nas ações ligadas à permanência, com destaque para as de caráter pedagógico e as de cunho assistencial. O CEG, entretanto, descartou a hipótese de adoção de qualquer tipo de cota.

O Conselho de Ensino de Graduação e Corpo Discente (CEG), em sessão ordinária de 15 de setembro de 2004, declara seu total apoio à ampliação da Democratização de Acesso ao Ensino Superior, a ser desenvolvida basicamente por medidas voltadas para o aumento de vagas e a garantia de permanência dos estudantes, mas se posiciona contrariamente à adoção de qualquer tipo de reserva de vagas ou o estabelecimento de cotas nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior públicas. (Adufrj, 2004, p. 7)

À época, a reitoria apresentou um projeto, a ser desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que previa a criação de vagas em todos os cursos, ampliando-se as então existentes em 5%, destinadas apenas a estudantes oriundos de escolas estaduais. Por diversos motivos, a proposta, depois de ampla discussão em toda a UFRJ, não recebeu aprovação.

Por outro lado, em respeito ao teor de sua decisão, o CEG adotou duas medidas diretamente relacionadas com o processo de seleção. Primeira: substituiu um elenco de quatro provas não específicas, com dez questões cada uma, por uma só prova, com vinte questões, abrangendo as quatro disciplinas. Essa medida colaborou para que se corrigisse uma importante distorção que o exame sofrera no decorrer dos anos, com a transformação de provas para verificar conhecimentos gerais em áreas não específicas da carreira escolhida pelos candidatos em testes longos e com alto grau de dificuldade. Ao devolver as não específicas a seu escopo original, o CEG

e a Comissão Executiva dos Concursos de Acesso à Graduação adotaram também uma segunda medida altamente salutar: a realização do exame em dois dias, e não mais em três.

Ainda nessa linha de ação, por uma decisão do CEG, a sua Comissão de Vestibular passou a se chamar Comissão de Acesso aos Cursos de Graduação, em um reconhecimento de que a universidade precisava ampliar o espectro de sua compreensão e, principalmente, de sua atuação no que se refere às relações que mantém com o processo de formação iniciado na educação básica.

Muito provavelmente, outros aperfeiçoamentos e, talvez, mudanças mais profundas resultariam do acúmulo de discussão e de experiência oriundo da interação dos que protagonizaram a história que abordamos. O retorno ao cenário do vestibular de propostas de centralização das ações por parte do governo federal – a exemplo do que ocorrera na ditadura civil-militar – trouxe, no entanto, um componente inesperado, para o qual avaliamos que não havia lugar, a não ser este de retomar para o plano da administração central a definição não só de políticas, mas também de ações.

Não há como avaliar os resultados desse movimento, mas um aspecto parece inegável: a história que contamos sofreu nesses últimos dois anos um abalo em seu curso que ainda não experimentara. Os ganhos possíveis não estão claros; as perdas, porém, mostram-se com bastante nitidez: os sujeitos da educação básica novamente estão alijados das decisões, tomadas em gabinetes, por conselhos de governança e pela técnico-burocracia do Estado. Dentro da própria UFRJ, as vozes de quem construiu na prática a história perdem espaço e poder para a voz da adesão política às diretrizes emanadas do MEC.

Surpreendentemente, no contexto do governo do Partido dos Trabalhadores e do mais amplo exercício da democracia, retoma-se a antiga prática de centralização das ações de seleção ao ensino superior. Agora, uma centralização não inteiramente imposta, mas consentida e até demandada por parte majoritária dos dirigentes universitários, fazendo ressurgir um cenário muito semelhante ao dos anos seguintes à promulgação da Lei nº 5.540: sistemas unificados de seleção, exames com questões de múltipla escolha, transferência da responsabilidade pela elaboração e a execução dos exames para fundações, com elevado custo para os cofres públicos e seguidas falhas operacionais.

Por certo, o discurso de que se revestem essas ações não está amparado no desenvolvimentismo dos anos 1970, tampouco se assume como uma

resposta imediatista à carência de vagas nos cursos superiores de qualidade. Pelo contrário: trata-se de um discurso eivado de bandeiras como a da inclusão social, a do pleno acesso aos bens sociais, a da equiparação dos indicadores sociais brasileiros aos de países com maior desenvolvimento, a da maior mobilidade nacional e a do desmonte das indústrias de aprovação e dos grupos organizados para operá-la, de forma nem sempre lícita.

Em matéria publicada pela revista *Megazine*, encartada no jornal *O Globo*, de 4 de maio de 2010, o reitor da UFRJ declara seu apoio à nova centralização nos seguintes termos:

Segundo o reitor, aquele modelo [o unificado] produziu uma indústria muito negativa de preparação dos jovens. A UFRJ foi a primeira instituição a romper com o modelo e adotar um vestibular próprio, todo composto por provas discursivas. No entanto, ele acredita que os contextos e os modelos são diferentes. Agora, avançar significa a substituição pelo Enem:

– As pessoas se lembram do unificado, de como foi importante a ruptura, com impactos até nos ensinos médio e fundamental. Só que vivemos hoje outro tempo. As questões postas são diferentes de 25 anos atrás. Não se pode ter temor de avançar porque, no passado, nós fizemos aquilo e deu certo. (Cazes, 2010, p. 18)

Não há ainda elementos para apreciar o acerto dessas políticas para além do alcance de índices, o que limita qualquer análise. Isso, no entanto, não diminui nossa preocupação e até um tanto de perplexidade pela forte identificação entre as práticas emanadas do governo federal, em especial do MEC, nos dois períodos históricos. Para agravar o quadro, acrescenta-se que, ao contrário do ocorrido na época da ditadura civil-militar, agora as medidas de centralização têm forte apoio dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).



## 6. Desdobramentos

Abaurre assim explica a decisão da Unicamp de realizar o seu vestibular de forma inteiramente discursiva:

Foi pensando nas consequências pedagógicas nocivas que os testes de múltipla escolha acarretaram no ensino de segundo grau (e, por vezes, mesmo no primeiro grau) que a Unicamp decidiu promover algumas mudanças radicais no seu exame vestibular, a mais importante das quais foi a opção por um exame totalmente discursivo.  
(Abaurre, 1995, p. 481)

Em publicação de 1980, Carone questiona essa iniciativa, ao abordar o efeito que traria no caso do ensino e de “forçar os professores a darem aulas de redação e de estimular os alunos na produção escrita”:

Parece-me, todavia, que esse argumento peca por vários motivos, a começar pela incoerência: de se considerar pernicioso o teste de múltipla escolha porque estaria condicionando as diretrizes do ensino em nível secundário, como considerar saudável a influência da prova de redação sobre essa mesma escola secundária? Se a Lei nº 5.692 propõe um ensino secundário profissionalizante (que nós todos sabemos ser apenas um projeto), que não visa especificamente ao vestibular e à escola superior, como forçar a escola secundária a organizar suas atividades tendo em mira exatamente o vestibular e a universidade? (Carone, 1980, p. 119)

No mesmo ano do primeiro vestibular assim definido pela Unicamp, uma equipe daquela universidade publicou uma coletânea de textos relacio-

nados às redações do concurso (Durigan, Abaurre e Vieira, 1987), dos quais se destaca o seguinte trecho:

A falta de preocupação do vestibulando em fazer de seu texto um espaço de intersubjetividades, ou seja, um espaço em que um eu interage com um tu, constitui-se como um dos pontos centrais ao entendimento das razões que levaram tantas redações ao fracasso. O aluno evita se posicionar, ser sujeito de seu discurso, lançando mão de uma linguagem artificial, reproduzindo modelos consagrados para se ausentar de uma responsabilidade para com seu próprio texto e para com seu leitor. Por não se constituir como sujeito de sua produção, o aluno acaba se transformando num outro, reproduzindo um discurso alheio, um discurso de ninguém. (Durigan, Pereira e Abreu, 1987, p. 29)

Em 1997, Britto, referindo-se à mesma Unicamp, afirma:

Vários autores têm anotado que os problemas do ensino primário e secundário não só não decorrem do vestibular, como não podem ser sanados a partir dele. A questão estaria na própria política educacional adotada pelos sucessivos governos, que privilegiou sempre os interesses da elite brasileira. No entanto, se a qualidade de ensino não melhora em função das exigências do vestibular (e a prova cabal é que, passados quase vinte anos de obrigatoriedade da prova de redação, em 1977, não se constata melhora significativa na produção textual dos alunos egressos do segundo grau), isso não significa que, do ponto de vista de estabelecimento de programas, currículos e práticas pedagógicas, não seja enorme a influência dos vestibulares. (Britto, 1997, p. 201)

O próprio Britto faz nota de pé de página para esclarecer que outros autores, como Maria Thereza Fraga Rocco, defendem opiniões contrárias às suas. Independentemente disso, o que pretendemos trazer para essas conclusões diz respeito à recuperação do sentido original da proposta da UFRJ e do papel que a prova de redação pode ter desempenhado nos vinte anos aqui considerados.

Dos trechos citados e da carta de Horácio Macedo, documento que adotamos como um dos marcos conceituais da era dos vestibulares isolados,

recuperamos duas intenções fundamentais: realizar um exame em que as universidades, inclusive a UFRJ, exercessem autonomamente seu direito de estabelecer critérios para a seleção de seus futuros estudantes, e fazer desse novo processo de seleção um importante instrumento de interferência no ensino de primeiro e de segundo graus.

No que tange ao primeiro objetivo, devemos considerar ainda que a UFRJ, como tantas outras universidades públicas, não almejava apenas definir livremente que tipo de estudante pretendia ter em seus cursos, porque isso facilitaria o trabalho de formação em todos os seus níveis. O exercício dessa autonomia tinha também o sentido declarado de promover uma seleção mais democrática, nos termos da carta de Horácio Macedo, já bastante destacados em nosso estudo: “Com isso se coloca ao alcance de qualquer estudante razoável da rede do segundo grau o acesso à UFRJ, sem qualquer discriminação de origem social” (Macedo, 1988).

Quanto ao estabelecimento de critérios próprios, nossa avaliação, com base nos depoimentos e nos dados coletados, aponta para um exercício negociado da autonomia da UFRJ. Isso porque, embora o rompimento com a Fundação Cesgranrio tenha de fato conferido à UFRJ uma condição de maior liberdade na definição de suas provas de vestibular, a universidade sempre optou por atuar em parceria com os profissionais e as instituições de educação básica.

As ações previstas por Horácio Macedo em sua carta não chegaram a se consolidar historicamente como etapas regulares do processo seletivo:

O exame de seleção não se resume à simples execução das provas, mas será antecedido por diversos procedimentos de interação com o ensino de segundo grau; por palestras nas escolas, por debates com os professores, discussões com o estudante, pela edição de material informativo. (Ver anexo 1, carta de 1988)

Essa limitação de parte do projeto original não impediu, entretanto, que houvesse uma aproximação entre a UFRJ e o ensino médio em especial.

Essa aproximação ocorreu principalmente por meio da presença expressiva de profissionais de nível médio nas bancas de elaboração e nos grupos de avaliação das provas. Diga-se, a bem da verdade, que essa participação, por seu turno, deve-se em parte à intenção da UFRJ de calibrar seu concurso com o olhar de professores de nível médio, mas também, em outra parte, pode ser atribuída ao desinteresse dos docentes da UFRJ, em



um primeiro momento, em relação a atuar nos vestibulares. Quando esse desinteresse inicial se dissipou, a UFRJ passou a incorporar mais pessoal interno ao processo de seleção, sem, contudo, abrir mão de manter os externos com essa característica de pertencimento ao ensino médio.

Outros fatores que contribuíram para diminuir a distância entre os dois níveis têm a ver com a própria democratização da sociedade e com diversos avanços dela decorrentes. Em primeiro lugar, a liberdade de expressão e de circulação de conhecimento, uma vez restabelecida, permitiu que o acesso a estudos e opiniões se desse de forma mais intensa, o que favoreceu enormemente o diálogo entre os sujeitos do processo. Em segundo lugar, a expansão dos cursos superiores, embora realizada de forma desordenada, acabou obrigando as universidades a entender mais amplamente o espectro de escolas e estudantes da educação básica. Em menor escala de importância, essa expansão também obrigou a UFRJ a buscar, principalmente na rede pública, novas parcerias para a realização de estágios de licenciatura, o que a tem colocado em relação direta com um leque muito mais amplo de práticas, de sujeitos e de instituições. Em terceiro lugar, como já destacamos antes, o sucesso do modelo acabou por consolidá-lo em suas bases mais importantes, dentre as quais se inclui, desde a primeira hora, a parceria com as escolas.

No tocante à segunda intenção, a de interferir na educação básica, retomamos Britto, quando afirma que o vestibular “tem sido, na cultura brasileira, muito mais que instrumento de seleção, funcionando como o grande referencial para o estabelecimento de programas e condutas da escola regular” (Britto, 1997, p. 202). Com essa citação, voltamos ao início deste estudo e à identificação dessa marca da educação escolar, já presente no Império e fartamente denunciada na literatura pertinente: estar orientada fundamentalmente por e para os exames finais.

Tais exames, por seu turno, quer se definam como de saída – mais voltados para avaliar a formação básica –, quer se constituam como de entrada (dirigidos basicamente para aferir as capacidades necessárias ao início do curso superior), atuam como instrumento central de uma história de deslocamentos, como já apontamos.

O estudo que realizamos leva-nos à convicção de que tal marca não se alterou no período focalizado. Não há elementos suficientes para que se assegure que a UFRJ explorou de forma plena e consciente os potenciais da marca apontada. Podemos afirmar, no entanto, que, no que se refere especificamente ao ensino da escrita, a interferência se deu de maneira intensa e decisiva. E alguns aspectos dessa interferência merecem comentário à parte.

Antes de tudo, devemos registrar que, com todas as suas limitações, a preparação dos estudantes para provas discursivas e redações substituiu uma prática cuja perpetuação certamente traria consequências piores para a educação. De certa maneira, o grau de empobrecimento a que chegara o ensino orientado pelo modelo dos exames unificados se mostrava tão assustador, que o novo modelo já se justificaria pela simples missão de romper com o existente. O futuro previsível para a história dos anos 1970, no caso da redação, estava ligado ao apagamento crescente, chegando à extinção completa, de qualquer prática de escrita nas escolas.

Por outro lado, concordamos com Britto quando defende que a finalidade da escola – “em nível ideológico para todo o ensino e em nível prático para as escolas de classe média – passou a ser a preparação para o vestibular” (Britto, 1997, p. 202). No caso dos vestibulares da UFRJ, as escolas estaduais regulares, responsáveis por cerca de 80% dos matriculados no ensino médio, respondem, historicamente, por aproximadamente 40% dos inscritos e por menos de 30% dos aprovados.

O percentual baixo de inscritos se explica pela prática da auto-exclusão: o estudante avalia que suas possibilidades de aprovação não justificam o esforço de se submeter ao vestibular. Na base dessa avaliação, costumam estar não só a distância que vai se construindo, ao longo da escolarização, entre os projetos de realização social dos estudantes e a perspectiva de que estejam ligados a um curso superior, como, também, o baixo ou nenhum investimento das escolas na preparação de seus alunos para os exames vestibulares.

O percentual de aprovados mostra que a preparação dos estudantes de escolas públicas que se inscrevem no vestibular da UFRJ não está à altura das exigências do exame. Visto de um outro ângulo, o percentual indica que as escolas de maior investimento não só preparam melhor, mas também interferem mais decisivamente nas negociações e nos ajustes dos conteúdos e das formas de cobrança dos exames.

Assim, a constatação, tão dura de admitir, aponta para o fracasso da meta de se tornar o exame mais acessível para *qualquer estudante razoável da rede do segundo grau*, em parte porque a rede estadual regular sofreu violenta degradação e, em parte, porque o sistema tem uma desigualdade “regular”. Faz parte dele seu caráter dual, sua divisão reprodutora das classes e de suas diferenças, o que obviamente se faz representar nos exames vestibulares. Em 1980, Ribeiro Netto já chamava a atenção para a presença da prova de redação nos vestibulares como forma de interferir no ensino e os seus efeitos para as frações mais pobres da população:

A implantação da redação, não precedida de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino, vem em detrimento dos candidatos oriundos de classes sociais menos favorecidas, posto que é inegável a associação existente entre ambiente socioeconômico-cultural e capacidade de expressão escrita e verbal. A introdução da redação nos vestibulares, não precedida de uma efetiva melhoria do ensino da língua portuguesa no primeiro e segundo graus, é fator contrário à democratização do ensino. (Netto, 1980, p. 25)

Em síntese, podemos afirmar que o movimento empreendido pela UFRJ teve importância decisiva não só para frear o processo de desvalorização da escrita na formação básica, mas, também, para trazer para o ensino de redação um tratamento que o aproximou da condição de disciplina escolar: planejamento; fundamentação teórica; métodos e técnicas específicos; procedimentos e critérios de avaliação próprios.

Esse movimento, no entanto, viu-se limitado por alguns fatores, dentre os quais se destaca o processo de degradação do ensino nas escolas públicas regulares. Consideramos, todavia, que seu principal obstáculo se relaciona com a própria limitação que historicamente se impõe a um sistema que, mesmo sob a capa discursiva da igualdade social, atua na preservação de hegemonias, como já destacamos antes.

Embora, de fato, a exigência de redações nos exames das Instituições de Ensino Superior de maior qualidade tenha ajudado a frear a indústria da múltipla escolha, evitando que se agravasse o processo de falseamento da aprendizagem, receio que tal medida não tenha sido suficiente para envergar a vara para o lado oposto, ou mesmo para restituí-la à sua posição central. Seja pelo nosso pouco empenho em mudar radicalmente, seja pelo esgotamento do fôlego para o esforço de mudança com as conquistas alcançadas, seja pela capacidade de reação das forças conservadoras, que trataram de montar a indústria da produção de dissertações, o fato é que a presença de redações nesses exames, embora indispensável, não é ainda o bastante para uma mudança mais significativa no status que a escrita tem na vida e na formação dos estudantes. (Castro, 2005, p. 129)

Outro limite, este sem distinção de classe, que se impôs tem a ver com os desdobramentos desses vinte anos de esforço. Trata-se do alcance que

a escrita passou a ter na formação básica dos cidadãos, da exploração do potencial de que dispõe a escrita para a constituição dos sujeitos, conforme destaca Kramer:

Estou, porém, convencida de que, dentre todas as possíveis formas de expressão, dentre todos os modos de deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, a escrita teve e tem um papel central ainda não apreendido, ainda não exercido na escola, ainda não praticado por aqueles que fazem a história na e da escola. (Kramer, 2000, p. 105)

A mesma autora, mais adiante no texto, expressa de maneira ainda mais contundente para onde aponta a superação desses limites:

já é hora de pararmos de apenas ensinar a ensinar a escrita na escola, de pararmos de escrever apenas dígrafos, polissílabos, sintaxes ou sinônimos, para escrever ideias, emoções, reivindicações, poemas, cartas e tantos outros textos; enfim, já é hora de começarmos a escrever e deixar escrever também na escola. (Kramer, 2000, p. 106)

Como temos defendido ao longo de toda a nossa trajetória profissional, a escrita e seus potenciais de formação têm merecido pouca atenção das escolas. As possibilidades que a escrita apresenta de contribuir para a formação básica dos cidadãos têm sido desconsideradas nos currículos, exceção feita aos anos iniciais, quando as práticas ainda contemplam uma relação mais ampla e, sobretudo, menos instrumentalizadora dos estudantes com a escrita.

Essas barreiras, no entanto, não dizem respeito apenas a disputas no campo das decisões políticas ou das concepções de ensino. Trata-se, segundo nosso ponto de vista, também do pouco conhecimento que temos sobre a matéria e, conseqüentemente, da pouca consciência de sua importância. Se a escrita permanece limitada aos estreitos horizontes da redação escolar e do treinamento para as provas de vestibular, é também porque não sabemos o que mais fazer, embora muitos já saibam que algo deve ser proposto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, ainda que gerada sob a égide dos acordos MEC-USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) e da visão limitada de militares e civis conservadores, já preconizava uma centralidade do processo

de comunicação e expressão para o ensino de língua portuguesa. Quinze anos depois, a Comissão nacional para propor diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, nomeada pelo presidente José Sarney, então em um contexto de transição para a democracia, faz recomendação também contrária à tradição do ensino centrado na teoria gramatical e no adestramento:

A comissão empenha-se em que o ensino da língua não seja centrado na teoria gramatical, mas que esta seja considerada instrumento de aprendizado do aluno. Os vestibulares, os concursos de ingresso em órgãos públicos e empresas de economia mista devem avaliar o desempenho linguístico dos candidatos e não seus conhecimentos metalinguísticos (o que se justifica apenas nos concursos destinados a especialistas). Evitar-se-ão, assim, programas de ensino que, esquecendo os objetivos últimos do ensino da língua portuguesa, adestram candidatos somente para provas, sem buscar a formação do sujeito linguisticamente competente. (Brasil, 1986, p. 28)

Dez anos mais tarde, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental vão determinar a centralidade das práticas linguísticas no ensino de língua portuguesa:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de língua portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (Brasil, 1997, p. 30)

Um pouco mais adiante, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) confirmam essa tendência:

O aluno deve ser considerado produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. [...] O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa deve

basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 2000, p. 18)

Registre-se, por fim, que os PCNEMs organizam os conteúdos por áreas, a exemplo do que preconizava a LDBEN nº 5.692/71. Isso significa que o ensino de língua portuguesa está proposto em uma concepção que o inscreve na grande área de Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, conferindo à questão da leitura e da produção uma centralidade dentro da própria área.

Esse percurso por marcos, se não inteiramente regulatórios, pelo menos com grande força de interferência nas políticas dirigidas ao ensino de língua portuguesa na educação básica, reforça a compreensão de que, desde os anos 1960, a disputa nesse campo esteve voltada para duas questões de fundo: qual o objeto de estudo da disciplina e qual o papel das teorias sobre a língua e seu funcionamento no sentido de se alcançar o referido objeto.

Ao longo desses cinquenta anos, com mais intensidade nas últimas três décadas, há uma tensão permanente entre grupos distintos, gerando movimentos que bem podemos classificar como de reforma e de contrar-reforma. Em um período, avança-se em direção à centralidade das práticas sociais de língua; em outro, tenta-se reafirmar a responsabilidade da escola de assegurar a todos, até como elemento de inclusão social, o domínio da variante culta da língua. Mais adiante, se preconiza fortemente a ampliação dos gêneros textuais e dos registros diversos nos *corpora* a trabalhar em sala de aula; como reação, tenta-se fortalecer a importância de a escola garantir o acesso à literatura consagrada.

Não obstante essas marchas e contramarchas, trata-se de um caminho sem volta em direção a um novo paradigma para o ensino de língua

portuguesa, caminho que está sendo percorrido pelas escolas com a sua histórica lentidão e receio no que se refere a mudanças de fundo.

Essa lentidão tem relação direta com a dificuldade de operar a transposição para a escola dos conhecimentos gerados no âmbito das universidades e, na mão inversa, de associar aos estudos acadêmicos as práticas escolares no que têm de peculiar e não previsível.

Apesar de todos os esforços realizados por ambas – universidades e escolas – em prol de uma maior aproximação, permanecem distantes as realidades e os saberes produzidos por cada uma. Nesse caso, a recomendação que fazemos aponta para ações que promovam essa aproximação, a partir de três movimentos que já existem: a formação de professores, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa.

O primeiro movimento deve priorizar a parceria em torno de projetos de formação que gerem resultados positivos para a formação básica dos estudantes das escolas, a formação inicial dos licenciandos das universidades e a chamada formação continuada dos professores da educação básica.

O segundo movimento precisa operar inflexões na rigidez acadêmica, se preciso, enfrentando alguns dos ditames das agências reguladoras, a fim de trazer para a lógica da produção de conhecimento acadêmico maior permeabilidade a saberes produzidos em outros ambientes e a partir de paradigmas e condições diferentes. Machado aponta, inclusive, como a própria autoria se perde por força de uma escrita engessada em modelos de produção limitadores:

No âmbito da escrita acadêmico-científica, sobretudo entre pesquisadores e pesquisadores em formação, a autoria está, hoje, sob forte disciplinamento, pautada por modelos com força de lei, como é o caso dos sugeridos por órgãos oficiais como a Capes, convincente, porque investida de poderes para avaliar, autorizar ou impedir programas de pós-graduação de funcionarem. O resultado, para os escritos científicos da área da educação, tem sido considerado, por importantes expoentes do domínio, frágil, precário ou de baixa qualidade. (Machado, 2007, p. 172)

Para além da questão da autoria, Soares questiona a destinação e o alcance da escrita acadêmica:

Por que, na área de educação, há tão poucos pesquisadores-autores que escrevem para os alunos e professores nas salas de aula, os agentes que atuam em movimentos sociais, os gestores da educação e das políticas públicas na área social?

E por que é tão frequente que, ao escrever para esse outro leitor, o pesquisador-autor fracasse, não conseguindo atingir esse público não acadêmico, não conseguindo fazer-se entender? (Soares, 2001, p. 79)

O terceiro movimento, evidentemente articulado aos outros dois, deve se orientar para a busca de soluções e propostas de intervenção nas práticas das instituições, construídas em conjunto pelos profissionais responsáveis pelas mais diferentes etapas da formação dos cidadãos. Isso não equivale a propor que se apaguem as especificidades e os necessários limites de cada grupo e de suas respectivas produções, mas que essas especificidades e esses limites não atuem como fatores de divergência nem tampouco sejam tratados a partir de uma hierarquia de saberes.

Sob o ponto de vista da universidade, isso representa assumir de vez uma nova postura em relação aos saberes dos sujeitos que fazem a educação básica. Essa nova postura, de respeito e reconhecimento de que os saberes emanados da prática não se produzem apenas pela ignorância em relação aos saberes científicos, ocuparia o lugar de uma antiga postura, ainda predominante, de caráter prepotente, por vezes até arrogante, com que as universidades se colocam em uma relação corregedora no que se refere às práticas de formação que as antecedem.

Nesse sentido, não se pode ignorar que as provas de vestibular exercem grande influência na formação básica, mas, exatamente por compreender os limites dessa influência e seus efeitos colaterais, a UFRJ tem de continuar buscando outros meios de associar-se às escolas na defesa de uma educação de qualidade, pública, laica, socialmente referenciada e acessível a todos os brasileiros.

Para complicar ainda mais o cenário, crescem com velocidade dois processos que guardam relação direta com o ensino da escrita: o da comodificação da educação e o da tecnologização da sociedade. Fairclough identifica a comodificação como

processo pelo qual os domínios e as instituições, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante, a ser organizados e definidos em ter-



mos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (Fairclough apud Barreto, 2010, p. 1.303)

No caso específico da cidade do Rio de Janeiro, onde está a UFRJ, a Secretaria Municipal vem sendo ocupada ao longo da gestão do atual prefeito<sup>1</sup> por uma administradora oriunda do Grupo Abril Cultural, cujas publicações assumem declaradamente a defesa da privatização da educação. As alegações principais para essa defesa têm a ver com as teses neoliberais do Estado mínimo e com o tratamento da educação como serviço. Como as instituições públicas, pela lógica do capitalismo e dos negócios, não prestam serviços bem, o caminho é o da privatização, sob a forma da terceirização de serviços, principalmente os relacionados à produção de material didático, elaboração de planejamentos estratégicos e treinamento de pessoal.

Seguindo a mesma tendência, o governo do Estado, em seu mandato anterior,<sup>2</sup> trouxe para a Secretaria de Educação uma tecnocrata da área de informática, cujo legado como gestora se manifesta sob a forma de avanços na informatização de processos e ações. Ainda antes do início do mandato atual, o governador reeleito nomeou um economista para substituir a secretária anterior. Nos primeiros dias de janeiro de 2011, esse novo secretário – que em sua primeira declaração pública afirmara que pensava em educação como um negócio e, nos professores, como entregadores do saber – apresentou um plano para a educação no Estado, que prevê ações ligadas à qualificação de gestores, cortes de verbas e instituição de metas e prêmios para as escolas e os professores que as atingirem, em uma nítida réplica das práticas empresariais da iniciativa privada. Acerca desse plano, assim se manifestaram Frigotto, Gama, Mota e Algebaile na *Folha Dirigida*, em artigo intitulado “Plano de metas da educação no Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo”, publicado no Caderno de Educação, edição de 11 a 17 de janeiro de 2011:

A lógica subjacente à proposta, que já está sendo chamada de choque de gestão de administração, apenas trabalha com dois conceitos fundamentais: forçar o professorado a produzir um Ideb elevado, sem efetivamente melhorar as suas condições de trabalho, e baratear o custo da educação adotando, de imediato, a meta conservadora de economizar 111 milhões de reais dos gastos. Uma lógica tecnocrata

<sup>1</sup> Eduardo Paes, empossado em janeiro de 2008 e reeleito em 2012.

<sup>2</sup> Sérgio Cabral Filho (2006-2010).

que reconhece somente cálculos de custos e de benefícios, que vê as pessoas apenas como dados, destituídos de vontade e voz, indo de encontro às próprias bases ideológicas liberais e neoliberais que ainda consideravam o homem dotado de livre iniciativa, mesmo em sua forma de indivíduo, *homo economicus*. (Frigotto et al., 2011, p. 4)

A tecnologização, por seu turno, ressurgue no cenário da educação como ameaça e redenção. A exemplo do que já ocorrera nos anos 1970, os avanços tecnológicos têm sido propostos como a via de solução para todos os problemas da educação. Isso é feito por meio de um discurso em que, por um lado, apagam-se todas as questões de fundo, inerentes aos processos educacionais e, em especial, ao ensino; e, por outro, tenta-se promover a substituição das relações sociais, seus sujeitos e os altos custos que isso representa, sob o ponto de vista econômico, por um sistema tecnologizado, a distância, mais eficiente e de menor custo. Segundo Barreto, em comentário sobre um dos vários documentos do Banco Mundial que preconizam a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no sentido que apontamos aqui:

A aposta nos “pacotes tecnológicos” é absoluta. Por serem autoexplicativos, dispensariam quaisquer mediações pedagógicas. O acesso a eles resolveria as mais diversas questões educacionais, e uma formulação que parece passar ao largo das questões relacionadas ao próprio acesso: das condições materiais aos modos de acesso e aos sentidos de que eles são investidos. Nesses termos, de elementos constitutivos das práticas pedagógicas, passam a ser tomados pela totalidade, em um processo metonímico que materializa a estratégia de substituição tecnológica: as TICs postas em vez de... (Barreto, 2009, p. 113)

Se o primeiro aspecto, o da comodificação, demanda um enfrentamento no campo político, ainda que sustentado por todo um arcabouço teórico-conceitual, o segundo, mesmo eivado do mesmo cunho político-ideológico, carece de um aporte de conhecimentos menos desenvolvidos.

No caso das novas tecnologias, não basta estabelecer o contraponto humanista-cidadão a uma tendência tecnificante. É preciso escorar esse contraponto em discussões sobre os efeitos que a tecnologização, agora muito mais aguda do que nos anos 1970, tem operado e pode vir a operar nas práticas sociais, considerando, no caso da linguagem e do seu ensino, como estão sendo afetadas as práticas de escrita.

Ao longo das últimas três décadas, enquanto nos empenhávamos em restituir ao ensino da escrita sua importância nas práticas de educação básica, as tecnologias se expandiam em qualidade e quantidade. Hoje, cidades como o Rio de Janeiro já registram mais de um aparelho de telefone móvel (celular) por habitante. Os serviços estão informatizados na maioria das empresas privadas e dos órgãos públicos. Os computadores pessoais, antes compartilhados no uso doméstico e nos ambientes de trabalho, caminham velozmente para ocupar de fato a condição de objetos de uso pessoal/privado. Além das primeiras ferramentas de comunicação, como correio eletrônico, MSN e chats, existem muitas outras possibilidades: blog, Twitter, Facebook (e outras redes sociais), celulares com acesso à internet. A escrita tem/terá que feição nesse contexto?

Acerca disso, Corrêa apresenta a seguinte reflexão:

Como última palavra, gostaria de destacar a relação entre o modo heterogêneo de constituição da escrita e as grandes transformações tecnológicas que estão ocorrendo no campo da comunicação, caracterizadas – embora não seja uma exclusividade do momento atual – pela heterogeneidade de materiais significantes. Se, de uma perspectiva autonomista, pode-se discutir o declínio da escrita em favor de outros modos de comunicação, seria o caso de se perguntar se – encarada como um tipo particular de enunciação (portanto, como constitutivamente heterogênea) – o seu modo heterogêneo não estaria apto a compor, com esses recursos tecnológicos, novos e inusitados encontros. As mensagens que circulam pela internet não deixam dúvidas quanto à composição entre a fala que há naquela escrita e essas novas tecnologias, exemplo, portanto, de novos modos também heterogêneos de constituição da escrita. (Corrêa, 2004, p. 299)

A comodificação pressiona as políticas públicas em educação para uma espécie de privatização consentida, justificada por um discurso que se vale das supostas necessidades de desenvolvimento e formação para um mundo “novo” e conduzida por índices e exames centralizados que traduziriam o desempenho do país em educação.

A tecnologia responde a essa pressão na medida em que serve de apelo para uma formação tecnicizada, apagando-se aí o que constituiria toda uma “retórica ultrapassada” – que trata a educação como processos sociais dialógicos por meio dos quais os sujeitos se constituem e a sociedade

se humaniza –, para que se instale, a exemplo do que se tentou nos anos 1970, uma linha de produção fabril tecnicamente refinada; além de permitir que os altos custos de um corpo docente qualificado para uma educação em que os educadores têm protagonismo sejam substituídos pelos consideravelmente menores custos de um aparato tecnológico eficiente, operado por professores treinados para isso.

Ambos, comodificação e tecnologização, agem de forma perversa no que se refere à formação de professores e ao desenvolvimento da educação em uma linha autônoma, livre e emancipatória. As universidades e as escolas se veem diante deles novamente desafiadas a uma reação em que (re)afirmem o direito de educar e o respeito à diversidade, tão duramente conquistados ao longo da nossa história.

## Uma síntese

A seguir, apresentamos uma síntese, sem caráter definitivo, do estudo que desenvolvemos acerca das questões do projeto de pesquisa.

- 1) A retirada da UFRJ do processo unificado de seleção e o seu consequente empenho em construir um exame de ingresso que estimulasse novas práticas na educação básica tiveram o mérito de contribuir para que se valorizasse no âmbito do ensino de língua portuguesa as atividades voltadas para a aprendizagem da escrita, ajudando a conferir ao chamado ensino de redação um status semelhante ao de uma disciplina escolar.
- 2) Ao longo dos vinte anos analisados, o processo de seleção aos cursos superiores ganhou aperfeiçoamentos em todas as suas etapas – sobretudo na formulação da proposta e na avaliação das provas –, sempre obedecendo a um ritmo e a uma lógica de diálogo com os sujeitos da educação básica que lhes permitisse uma relação saudável com a prova, o que, por sua vez, contribuiu decisivamente para que os resultados obtidos pelos candidatos melhorassem nesse tempo.
- 3) Outros avanços ficaram limitados por motivos diversos, dos quais destacamos:
  - a) a tendência histórica de se deslocar o objetivo da formação básica para a preparação específica para exames de saída ou entrada (vestibulares);

- b) a apropriação da proposta por parte desse movimento de deslocamento, fazendo com que se construíssem modelos, transformando a redação do vestibular em mais um produto escolar;
  - c) a degradação das escolas públicas regulares e a concomitante ampliação das diferenças entre estas e as escolas públicas de exceção e as privadas de maior investimento pedagógico;
  - d) a adoção de políticas de ampliação do acesso sem qualquer relação com a qualificação acadêmica dos beneficiados, que, involuntariamente, por vezes ajudam a esvaziar a importância de ações conjuntas em prol da melhoria do ensino;
  - e) o ressurgimento de políticas públicas de tendência (neo)tecnicista, com a conseqüente descentralização das instituições e de seus sujeitos como protagonistas das práticas educacionais e de suas transformações.
- 4) A continuação dessa história depende de alguns investimentos:
- a) promover a aproximação entre escolas e universidades sob a égide de uma nova relação, em que saberes e sujeitos confluem, sem tanta delimitação de lugares de poder, rumo a uma parceria para a formação dos cidadãos em todos os níveis do ensino;
  - b) desenvolver estudos sobre os papéis da escrita na formação dos sujeitos e das condições de seu ensino em todos os níveis, considerando o contexto atual;
  - c) promover a formação inicial dos professores que vão ensinar a escrever de forma articulada com os saberes de que necessitarão para cumprir seus papéis.

Há muitos outros desdobramentos razoáveis para esse processo. Pelas razões expostas, acreditamos que os três que apontamos (4a, 4b e 4c) devam ter precedência sobre os demais. E da articulação entre eles depende, em nosso entendimento, a superação dos limites postos ao movimento aqui analisado – uma superação proposta em outros moldes e bases, mas tão necessária quanto aquela que se buscava alcançar nos anos 1980. O balanço altamente positivo dos resultados daquela tentativa nos leva a confiar em nossa capacidade de tentar esse novo passo.

Em uma retomada da dualidade apontada logo no início deste livro, situamos o vestibular como um instrumento por meio do qual vários deslo-

camentos se fazem operar. De forma mais ou menos intencional ou inadvertida, o vestibular tem se prestado a uma função substitutiva de políticas públicas de educação que promovessem o alcance dos objetivos sociais nessa área.

- 1) Em vez de se proporcionar a entrada e a permanência na educação básica, a fim de que cada cidadão concretize seu *processo* de formação, controla-se com rigor o *produto* final dessa etapa.
- 2) Em vez de se promover a igualdade de oportunidades para as diversas perspectivas de formação dos *diferentes cidadãos*, submetemos todos a um único projeto formativo e, ao seu final, selecionamos *os melhores*.
- 3) Em vez de direcionarmos os esforços da educação básica para *a formação e a aprendizagem*, trabalhamos para que se concentrem na *certificação*.
- 4) Em vez de aumentarmos os investimentos em modos de se *aperfeiçoar o ensino*, apostamos na sofisticação dos *modelos de avaliação e de controle*.

Trata-se de um problema de política de Estado: o Brasil ainda está construindo uma política de educação efetivamente democrática, que supere a dualidade histórica do seu sistema de ensino, não ofertada ao povo como benefício de quem tem poder de distribuir educação, mas conquistada como resultado de uma nova correlação de forças na sociedade. Ainda vemos a convivência de medidas, atitudes e conceitos contraditórios: de um lado, as ações afirmativas, a expansão de vagas no ensino superior; e de outro, a redução do valor da graduação nos cursos com desenvolvimento acadêmico mais valorizado, a resistência de diversos setores sociais, para os quais a democratização, da forma hoje proposta, significa um conjunto de ações de caráter populista capazes de gerar grandes prejuízos à qualidade dos cursos superiores.

E essa política de que precisamos, por maiores que sejam os esforços dos gestores, depende mais de movimentos na base social do que de leis e programas. Enquanto perdurar o cenário apresentado neste livro, os vestibulares continuarão divididos em sua dupla função de avaliar o domínio dos conteúdos do ensino médio por parte dos candidatos e suas condições de ingressar em um curso superior.

Desde que voltaram a realizar seus próprios processos seletivos, as IES tiveram de passar a dedicar uma atenção especial ao que vem antes da universidade: de um lado, tentar interferir nesse ensino médio, por meio dos exames vestibulares; e de outro, manter as cobranças feitas nas provas dentro dos limites daquilo que os estudantes costumam aprender. Nesse jogo, no momento, estamos precisando de mudanças do porte das adotadas na década de 1980, uma vez que chegamos a uma apropriação, por parte das práticas escolares, do modelo de questões discursivas.

Por fim, destacamos dois aspectos que podem e devem se articular.

- 1) Se, historicamente, o governo federal sempre se ocupou mais de controlar o vestibulo, podemos dizer que, nos últimos vinte anos, com todas as limitações que conhecemos, aumentou consideravelmente o investimento na educação básica, havendo até um auspicioso início de políticas públicas para a educação infantil. Isso pode resultar em uma importante reversão do quadro de desigualdade, que gera chances também tão desiguais nas disputas pelo acesso ao ensino superior.
- 2) Caso as atuais perspectivas se confirmem, com a adoção de expressivos percentuais de cotas nas universidades públicas em curto prazo, os exames vestibulares passarão a disputar espaço com as ações ligadas à permanência nos cursos dos estudantes para eles admitidos sem a “madureza” necessária. Acreditamos que, também nesse caso, talvez por vias transversas, a universidade acabe por produzir uma nova interlocução com a sociedade, de forma a desenvolver cursos de graduação que, sem perder a qualidade, alcancem um público mais amplo e heterogêneo.

Esses dois aspectos, o antes e o depois do vestibular, serão mais decisivos para o futuro dos concursos de acesso aos cursos de graduação nas IES. Para não perder a etimologia destacada no capítulo 1, a questão diz menos respeito à localização e à forma do vestibulo, e mais às chaves com que se chega a ele e aos meios com que se caminha depois de vencê-lo.

## Posfácio

No dia 30 de junho de 2011, o Conselho Universitário da UFRJ, em sessão extraordinária, aprovou resolução<sup>1</sup> apresentada pela reitoria de adotar exclusivamente o Enem como prova para o acesso aos seus cursos de graduação. Como a pesquisa que deu origem a este livro já havia se encerrado, não há como incluir em nossas considerações qualquer apreciação mais qualificada acerca da decisão tomada pela universidade. Faltariam o necessário distanciamento crítico e o exame detido do processo e dos documentos que explicariam, pelo menos em parte, sua trajetória. Trata-se, porém, de uma decisão que encerra, não a história, mas um dos seus ciclos mais complexos e determinantes. Tal como nos anos 1980, os defensores da mudança se apoiam em perspectivas de abrir a UFRJ para uma parcela maior e mais diversificada de estudantes, e a decisão parece ter trazido imediato impacto no cenário das práticas pedagógicas mais diretamente relacionadas com o acesso aos cursos superiores.

Nossa posição nos debates foi sempre contrária à medida, uma vez que entendemos não só que exames dessa ordem não devem estar sujeitos à histórica instabilidade de órgãos da estrutura superior do governo federal, como também que a universidade perderia um importante espaço de interlocução com a educação básica. Apesar dessa posição, esperamos que o novo ciclo nos ajude a superar os limites aqui apontados e que, tal como o anterior, contribua decisivamente para a educação brasileira. De qualquer forma, pensamos que agora é o momento de iniciar um estudo acerca dessa nova etapa, a fim de garantir que ela de fato nos traga o que pretendemos para a ampliação do acesso à UFRJ.

---

<sup>1</sup> Resolução nº 14/2011, que estabelece critérios para o ingresso na UFRJ em 2012. Disponível em: <<http://www.consuni.ufrj.br>>. Acesso em: 14 mar. 2013.





# Anexos



# Anexo 1. Cartas aos candidatos

- 1988 – Ao futuro estudante da UFRJ – Horácio Macedo
- 1989 – Um vestibular de qualidade é obrigação do ensino público – Horácio Macedo  
Vestibular: transformação e competência – Ivo Biasio Barbieri
- 1990 – Por que o integrado? – Alexandre Pinto Cardoso et al.
- 1991 – Sem título – Nelson Maculan e Paulo Alcântara Gomes
- 1992 – Sem título – Nelson Maculan
- 1993 – Sem título – Nelson Maculan Filho<sup>1</sup>
- 1994 – Sem título – Nelson Maculan Filho
- 1995 – Sem título – Paulo Alcântara Gomes
- 1996 – Sem título – Paulo Alcântara Gomes
- 1997 – Sem título – Neyde Felisberto Martins Ribeiro e Paulo Alcântara Gomes
- 1998 – Sem título – Neyde Felisberto Martins Ribeiro e Paulo Alcântara Gomes
- 1999 – Apresentação – Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ
- 2000 – Sem título – Aníbal Gil Lopes e José Henrique de Paiva Vilhena
- 2001 – Apresentação – José Henrique de Paiva Vilhena
- 2002 – Apresentação – José Henrique de Paiva Vilhena
- 2003 – Sem título – Carlos Lessa
- 2004 – “Felicidade. Passei no vestibular; mas a faculdade é particular” (Martininho da Vila) – Aloisio Teixeira
- 2005 – Universidade pública: território da razão e da sensibilidade – Aloisio Teixeira
- 2006 – Universidade pública: território da razão e da sensibilidade – Aloisio Teixeira
- 2007 – Criar soluções para dilemas sociais: um compromisso da universidade – Aloisio Teixeira

---

<sup>1</sup> Trata-se da mesma pessoa. Apenas nos anos anteriores o termo Filho havia sido omitido.

1988

## Ao futuro estudante da UFRJ

Com toda a certeza, muitas dúvidas e indagações existem em torno da decisão de a UFRJ realizar isoladamente o seu exame de seleção, em particular na cabeça de quem pretende ingressar nesta universidade. É importante, por isso, tentar esclarecer as bases da decisão e, ao mesmo tempo, contribuir para instalar a tranquilidade em torno do novo exame de seleção.

Um primeiro motivo de a UFRJ fazer o seu exame de seleção está na própria essência da universidade: parece-nos que a autonomia da universidade (pedra de toque da sua existência) impõe-lhe a obrigação de assumir integralmente a seleção dos seus estudantes. Dessa forma, o exame passa a constituir o primeiro passo do processo de formação cultural, técnico e científico que a UFRJ pretende proporcionar aos seus alunos.

Um segundo motivo, e que passa a caracterizar o exame de seleção, é a ideia de procurar influenciar o ensino do segundo grau. O exame de seleção não resume-se à simples execução das provas, mas será antecedido por diversos procedimentos de interação com o ensino de segundo grau, por palestras nas escolas, por debates com os professores, discussões com

o estudante, pela edição de material informativo. Isso tudo possibilitará à UFRJ o exercício de uma certa influência no ensino do segundo grau, o que por sua vez será refletida por sua influência naquela. A médio prazo, talvez se tenha a possibilidade de uma contribuição real à melhoria no ensino que antecede à universidade.

Na proposta do exame de seleção, um outro aspecto é de importância marcante: o da realização de provas que possam ser satisfatoriamente respondidas pelos alunos que tenham feito um segundo grau razoável, sem qualquer exigência de treinamento ou de adestramento especial. Com isso, se coloca ao alcance de qualquer estudante razoável da rede do segundo grau o acesso à UFRJ, sem qualquer discriminação de origem social. Não há a ilusão de que, num primeiro momento, terão maiores chances de entrada os estudantes oriundos das escolas que tradicionalmente são frequentadas por parcelas de estudantes oriundos dos setores mais bem favorecidos da sociedade. No entanto, com o desenrolar do processo, o exame de seleção tornar-se-á um instrumento capaz de influenciar favoravelmente a rede pública do segundo grau com o que maior será a fração de estudantes originários desta rede que ingressarão na universidade.

Finalmente, a UFRJ adotou provas de resposta livre capazes de oferecer ao estudante a possibilidade de demonstrar sua capacidade de pensar, de correlacionar, de inferir, de exprimir-se, com toda a liberdade. Abolem-se as quadrículas e as cruzes e em seu lugar entram as palavras e os conceitos, os juízos e as exposições; entram em jogo a inteligência e conhecimentos do estudante. Cada qual irá enfrentar cada prova com o pleno domínio da sua própria personalidade.

*Horácio Macedo*  
Reitor



1989

Um vestibular de qualidade é obrigação do ensino público

No início do ano de 1988, a UFRJ e o Cefet realizaram, com êxito muito grande, o seu concurso de seleção em novo modelo. Visava este exame, além do objetivo óbvio da escolha dos alunos das duas instituições, a um objetivo muito maior: o de desencadear um processo de real interação com o ensino do segundo grau, propiciando espaços de relacionamento da universidade com a rede de ensino pública e particular. Este processo, que evidentemente não se cumpre em tempo curto, que não tem efeitos imediatos, que só se consolida a longo prazo, evidenciou, desde o seu primeiro passo, a fragilidade do ensino que se ministra nas escolas de segundo grau. Fragilidade que se traduziu, principalmente, pela impossibilidade de se preencherem todas as vagas oferecidas.

Em função desta ociosidade, fizeram-se diversas críticas ao modelo de vestibular que propusemos e que continuamos a propor. Será que está a UFRJ, agora fortalecida pela presença da Uerj, acompanhada pelo Cefet, exorbitando nas suas exigências? Estaremos propondo uma solução alienada e elitista para o exame de seleção? Estaremos fugindo, enfim, da obrigação de oferecermos um bom ensino aos jovens do nosso país, deixando claros no contingente discente?

Não cremos que sejam positivas as respostas a estas indagações. Um vestibular de qualidade é obrigação inicial do ensino público de terceiro grau. E este vestibular, cujas características devem ser mais uma vez explicitadas, é o que pretendemos efetuar.

Em primeiro lugar, é um vestibular cujo conteúdo está inteiramente conforme o conteúdo programático do ensino do segundo grau. Para garantir esta



conformidade, no vestibular de 1988, e no vestibular de 1989, convocamos a participação de professores da rede pública do segundo grau, não só nas bancas de formulação das questões, mas também nas bancas de correção. Frusta-se, assim, qualquer tendência à excessiva elevação do nível das provas.

Insistimos, em segundo lugar, nas provas de respostas livres. A experiência de 1988 confirma, no seu todo, a sua eficácia na aferição do que de mais precioso têm os candidatos – a capacidade de utilizar os recursos intelectuais para reverem situações problemáticas da realidade. As questões de respostas livres mostraram-se extremamente flexíveis para que diferentes concepções pudessem vir à superfície na formulação das respostas.

Em terceiro lugar, mantivemos as linhas gerais de correção: dois professores corrigem cada prova, há o direito de revisão, há uma função uniformizadora exercida pela banca diretora da prova. Com isto, pretendemos repetir o êxito da correção do exame anterior, no qual foram diminutas (na realidade, desprezíveis) as reclamações dos candidatos.

Permanecem no concurso as opções de carreira, ampliadas, entretanto, pela possibilidade de o candidato fazer uma subopção. Desta forma, abrindo o leque de escolha, aumentamos a chance de o estudante ingressar na universidade.

Finalmente, juntam-se neste concurso três grandes instituições públicas: a UFRJ, a Uerj e o Cefet. É uma aliança expressiva. Principalmente por ser comum às três o sentimento de ampla autonomia didática das instituições de ensino superior; por ser comum às três o sentimento de profunda responsabilidade frente à população que custeia as respectivas existências; por terem as três a consciência de que não é com artifícios administrativos que se resolverão os problemas da baixa qualidade do ensino no país. Ao contrário, temos a convicção de que só estaremos contribuindo plenamente para cumprir a nossa função quando pudermos oferecer aos nossos jovens estudantes o que de melhor dispusermos na área educacional. É em busca deste melhor, é sob o signo da qualidade e da competência, que se desenrola este exame de seleção de 1989 para a UFRJ, Uerj e Cefet.

*Horácio Macedo*  
Reitor da UFRJ

## Vestibular: transformação e competência

Ao longo de algumas décadas o concurso vestibular vem marcando, de modo significativo, a vida dos estudantes brasileiros. Muito se discutiu acerca da validade desse tipo de exame, colocado como uma espécie de obstáculo traumático na passagem entre o segundo grau e a universidade. Os problemas levantados se tornam mais críticos quando pensamos no sistema unificado, que vigorou nos últimos anos, com as suas provas de múltipla escolha e com a ocupação de vagas através do critério meramente classificatório, sem a exigência de um conteúdo mínimo a ser avaliado para o ingresso na universidade.

Não foi sob a influência do modelo de vestibular até então adotado que as escolas de segundo grau têm fixado suas grandes linhas de orientação? E este mo-

delo não implicou numa padronização do ensino do segundo grau, com suas simulações massificadoras e seus testes de múltipla escolha?

A Uerj não poderia ficar desligada da realidade do ensino médio e está passando por um momento histórico muito relevante, ao rever as suas posições com relação ao vestibular, reassumindo uma das suas funções sociais junto à comunidade: o compromisso com transformações que levem à real democratização das oportunidades de acesso à educação de nível superior.

Essa nova forma de ingresso significa que a própria universidade está mudando, buscando novos caminhos e reorganizando-se para dar aos jovens que a procuram uma formação humana e profissional mais efetiva. Não podemos conceber o ensino de terceiro grau como algo isolado com relação aos outros níveis. As inovações no vestibular podem integrar condições que sirvam para se repensar as situações do ensino. Contudo, não podem implicar em processo artificial e elitizante para o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, criamos o Regime Didático Especial, que consiste na possibilidade de ingresso a candidatos potencialmente aptos sem ferir três princípios fundamentais para a nossa instituição: a vocação profissional, a competência para o curso universitário e a responsabilidade social da universidade pública.

A associação com a UFRJ e o Cefet se insere nesse contexto de transformação, mudança, de avanço para um futuro melhor. Inúmeros foram os pontos de aproximação entre as nossas instituições, entre os quais a ideia que temos sobre o perfil desejado do candidato aos nossos cursos. Esperamos diminuir os custos operacionais do vestibular, preencher as aspirações dos estudantes que, através de pesquisa realizada, demonstraram o interesse pela associação, e ainda dar início a um programa conjunto que visa a aper-

feioar o ensino, a pesquisa e a extensão em ambas as universidades.

Tendo em vista o excelente desempenho da UFRJ/Cefet na organização do concurso vestibular de 1988, não temos dúvidas de que será de grande importância para a Uerj realizar o seu primeiro vestibular fora do sistema unificado através de uma associação com estas duas renomadas instituições.

*Ivo Biasio Barbieri*  
Reitor da Uerj

## 1990

Por que o integrado?

É muito significativo que, neste momento de crise e de crítica, quatro instituições públicas no Rio de Janeiro se unam para, conjuntamente, realizar o concurso de acesso aos cursos de ensino superior.

A aliança é expressão do compromisso dessas instituições com a qualidade do ensino público.

Sendo o exame de acesso o momento de interseção entre a universidade e a escola, é ele excelente oportunidade para uma avaliação abrangente e uma intervenção na cadeia dos vários níveis. É também o momento de ruptura com o ciclo de repetições viciosas.

O modelo posto em prática, rejeitando técnicas propícias à mecanização e à escolha aleatória, visa ao fortalecimento do raciocínio, do pensamento crítico e criativo. Ao optar decididamente por procedimentos que valorizem a capacidade de apreensão e expressão de significados articulados em contextos, o nosso exame quer trazer para os cursos públicos superiores os estudantes intelectualmente mais bem preparados.

Conscientes dos limites deste concurso, não se pretende realizar com ele a revolução educacional de que a escola

brasileira necessita. O que se deseja, dignificando um ato acadêmico, é fazê-lo de maneira que seus ecos repercutam positivamente sobre o primeiro e o segundo graus, trazendo para o terceiro aqueles que cumpriram honestamente a trajetória escolar.

O nosso concurso de seleção não quer vítimas nem heróis. Busca estudantes conscientes, aptos a assumirem seu papel de cidadãos motivados para o autoaperfeiçoamento e vivamente interessados nas melhorias sociais que se obtêm através da distribuição democrática dos benefícios do saber, gerado no âmbito de nossas instituições.

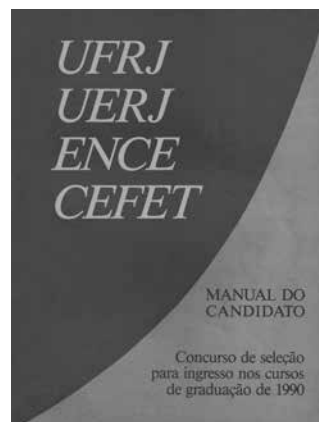
Por causa das suas múltiplas repercussões, o concurso de seleção da UFRJ, Uerj, Cefet e Ence é feito com toda a seriedade e sem nenhuma concessão. Quem nele se inscreve deve ter presente que está concorrendo a uma vaga financiada pelo trabalho do contribuinte e, por isso, ao candidatar-se a ocupá-la, está contraindo uma dívida que se paga com muita dedicação ao estudo e inteira doação de si às tarefas superiores do espírito, da cultura e da justiça.

*Prof. Alexandre Pinto Cardoso* – UFRJ

*Prof. Ivo Biasio Barbieri* – Uerj

*Prof. Zelio Dias* – Cefet

*Prof. Djalma Galvão Carneiro Pessoa* – Ence







## 1991

A UFRJ prepara-se para receber 4.472 novos alunos nos seus quadros. A cada ano isso representa um desafio e uma grande responsabilidade para os docentes e funcionários técnico-administrativos da instituição. Ao esforço desenvolvido no sentido de elaborar um exame de seleção de qualidade, que possa trazer para um curso público superior os alunos mais preparados, corresponde o dever de oferecer a esses estudantes um atendimento administrativo e acadêmico de alto nível.

O modelo de vestibular posto em prática pela UFRJ visa a possibilitar que o candidato tenha o seu conhecimento testado a partir da sua capacidade de raciocínio, de pensamento crítico e de criação.

A educação brasileira atravessa grande crise e as Instituições de Ensino Superior não estão a ela imunes. É necessário que a universidade pública seja fortalecida, pois a educação é um direito e dever de Estado assegurado pela Constituição. Ao lado da responsabilidade de formar profissionais de terceiro grau de qualidade, acresça-se que é na universidade que se desenvolve grande parte das pesquisas do país. Formar profissionais competentes e críticos nas áreas científica, tecnológica, cultural e artística, que irão participar da formação de uma sociedade

democrática, é compromisso maior da universidade. É nossa obrigação trabalhar para isso.

Sejam bem-vindos

*Nelson Maculan Filho*

Reitor

*Paulo Alcântara Gomes*

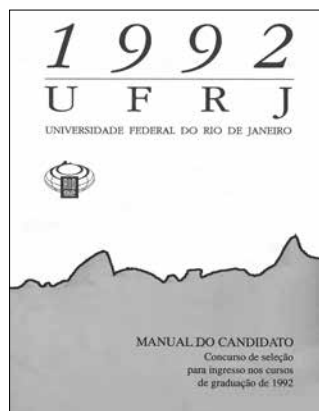
Vice-reitor

## 1992

A comunidade da UFRJ – professores, funcionários e alunos – sente-se honrada com a sua escolha por esta instituição. Cada candidato ao vestibular em uma instituição pública de ensino superior representa um novo estímulo na luta pela preservação, ampliação e melhoria do ensino público.

O compromisso das universidades públicas com o sistema de ensino não se encerra com a obtenção do diploma pelo aluno, mas traduz-se fundamentalmente na sua responsabilidade pela formação dos quadros profissionais de qualidade e por 95% das pesquisas realizadas em nosso país.

Nossa tarefa, neste momento, é proporcionar um exame de seleção de qualidade compatível com o esforço pessoal dos candidatos e com a demanda da sociedade por profissionais competentes e



críticos nas áreas científica, tecnológica, cultural e artística.

O modelo de concurso de seleção posto em prática pela UFRJ, buscando a articulação indispensável com a rede de ensino de segundo grau, possibilita ao candidato testar seu conhecimento a partir da sua capacidade de raciocínio, discernimento crítico e talento criativo – condições qualitativas básicas para um bom desempenho em qualquer carreira escolhida.

Desejo-lhe sucesso.

Rio de Janeiro, agosto de 1991.

*Nelson Maculan Filho*

Reitor

## 1993

A comunidade da UFRJ – professores, funcionários e alunos – sente-se honrada com a sua escolha por esta instituição. Cada candidato ao ingresso em uma instituição pública de ensino superior representa um novo estímulo na luta pela preservação, ampliação e melhoria do ensino público.

O compromisso das universidades públicas com o sistema de ensino não se encerra com a obtenção do diploma pelo aluno, mas traduz-se fundamentalmente na sua responsabilidade pela formação dos quadros profissionais de qualidade e por 95% das pesquisas realizadas em nosso país.

Nossa tarefa, neste momento, é proporcionar um exame de seleção de qualidade compatível com o esforço pessoal dos candidatos e com a demanda da sociedade por profissionais competentes e críticos nas áreas científica, tecnológica, cultural e artística.

O modelo de concurso de seleção posto em prática pela UFRJ, buscando a articulação indispensável com a rede de ensino de segundo grau, possibilita ao candidato testar seu conhecimento a



partir da sua capacidade de raciocínio, discernimento crítico e talento criativo – condições qualitativas básicas para um bom desempenho em qualquer carreira escolhida.

Desejamos-lhe sucesso.

Rio de Janeiro, agosto de 1992.

*Nelson Maculan Filho*

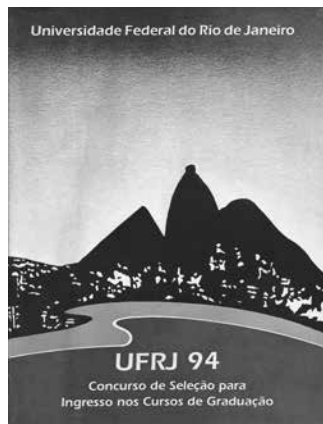
Reitor

## 1994

Entre os compromissos da UFRJ como instituição pública, destaca-se o investimento na renovação dos cursos de graduação. A implantação de laboratórios didáticos, a modernização dos currículos e o programa de bolsas de ensino, de pesquisa e de extensão visam a efetiva participação dos alunos na produção do conhecimento.

A abertura de cursos noturnos e de novas habilitações na graduação persegue o objetivo de garantir o ensino público em áreas socialmente estratégicas e atende ao segmento da sociedade que necessita de mais essa opção de horário de aulas.

O caráter público da universidade não decorre apenas da origem dos recursos que a financiam, mas, sobretudo, da natureza das relações que estabelece com a sociedade. Nesse sentido, a ampliação do



número de vagas oferecidas neste concurso de seleção representa a afirmação prática do compromisso da UFRJ com o princípio de uma universidade pública e gratuita, atenta às crescentes demandas sociais do país.

A comunidade da UFRJ – professores, funcionários e alunos – sente-se honrada com a sua escolha pela nossa instituição.

Sejam bem-vindos.

Rio de Janeiro, agosto de 1993.

*Nelson Maculan Filho*

Reitor

## 1995

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, com seus 34 mil alunos de graduação e pós-graduação, 3.400 professores e 10 mil funcionários, distribuídos em 48 unidades de ensino e pesquisa – institutos, escolas, faculdades e órgãos suplementares –, oito unidades hospitalares e 45 bibliotecas, com um acervo de quase um milhão de livros, é a maior universidade federal do país.

As unidades da UFRJ estruturam-se em seis centros universitários: Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Centro de Letras e Artes, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Centro de

Ciências da Saúde e Centro de tecnologia, além do Fórum de Ciência e Cultura.

O campus da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, abriga grande parte das unidades da UFRJ e vários centros de pesquisa de diversas empresas governamentais. Outras unidades situam-se no campus da Praia Vermelha, na Urca, com destaque para o Palácio Universitário, ou no centro da cidade do Rio de Janeiro e na Quinta da Boa Vista, onde se encontra o Museu Nacional.

Em suas unidades a UFRJ desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na extensão ela se destaca, entre outras, pelas atividades desenvolvidas em oito hospitais universitários que, em conjunto, oferecem mais de mil leitos à população.

Na pesquisa, distingue-se entre as primeiras em número de teses e pela qualidade de seus cursos de pós-graduação.

Na graduação, evidencia-se pelo compromisso com o ensino de alto nível, pois entende que, através dos profissionais que forma, cumpre com seu papel social. A UFRJ, a cada ano, oferta mais de seis mil vagas em mais de cem habilitações de seus 47 cursos e forma cerca de cinco mil alunos.

É para um curso de graduação desta instituição, digna das melhores tradições da arte, da cultura, da ciência e da técnica,



ca em nosso país, que você ora se candidata a uma vaga.

A comunidade da UFRJ – professores, funcionários e alunos – sente-se honrada com a sua escolha pela nossa instituição.

Seja bem-vindo.

Rio de Janeiro, setembro de 1994.

*Paulo Alcântara Gomes*

Reitor

## 1996

Este ano a UFRJ está completando 75 anos. Fundada em 7 de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, passou, a partir de 1937, a denominar-se Universidade do Brasil. Ela é a maior universidade federal do Brasil: com mais de 30 mil alunos de graduação e pós-graduação, 3.400 professores e 10 mil funcionários, distribuídos em 48 unidades de ensino e pesquisa – institutos, escolas, faculdades e órgãos suplementares –, oito unidades hospitalares e 45 bibliotecas, com um acervo de quase um milhão de livros.

As unidades da UFRJ estruturam-se em seis centros universitários: Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Centro de Letras e Artes, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Centro de Ciências da Saúde e Centro de tecnologia, além do Fórum de Ciência e Cultura.

O campus da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, abriga grande parte das unidades da UFRJ e vários centros de pesquisa de diversas empresas governamentais. Outras unidades situam-se no campus da Praia Vermelha, na Urca, com destaque para o Palácio Universitário, ou no centro da cidade do Rio de Janeiro e na Quinta da Boa Vista, onde se encontra o Museu Nacional.

Em suas unidades, a UFRJ desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na extensão ela se destaca, entre outras, pelas atividades desenvolvidas em oito hospitais universitários que, em conjunto, oferecem mais de mil leitos à população.

Na pesquisa, distingue-se entre as primeiras em número de teses e pela qualidade de seus cursos de pós-graduação.

Na graduação, evidencia-se pelo compromisso com o ensino de alto nível, pois entende que, através dos profissionais que forma, cumpre com seu papel social. A UFRJ, a cada ano, oferta mais de seis mil vagas em mais de cem habilitações de seus 47 cursos e forma cerca de cinco mil alunos.

É para um curso de graduação desta instituição, com 75 anos de arte, cultura, ciência e tecnologia que você ora se candidata a uma vaga.

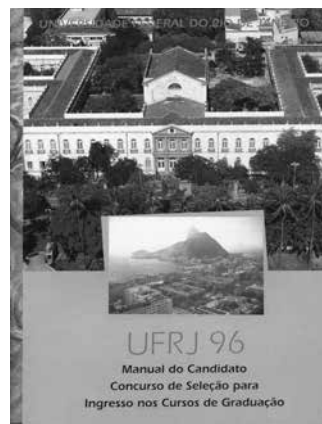
A comunidade da UFRJ – professores, funcionários e alunos – sente-se honrada com a sua escolha pela nossa instituição. Venha comemorar conosco.

Seja bem-vindo.

Rio de Janeiro, agosto de 1995.

*Paulo Alcântara Gomes*

Reitor



## 1997

A Universidade Federal do Rio de Janeiro sente-se honrada com a sua escolha.

A UFRJ é uma instituição com mais de 35 mil alunos, em cursos de graduação e pós-graduação, com cerca de 3 mil professores e 10 mil funcionários técnico-administrativos nos vários níveis da administração e em serviços nos nossos oito hospitais – a maior rede do Estado. Sua vocação e sua identidade fundamental representam-se no trinômio ensino/pesquisa/extensão.

A vida universitária é uma vocação que exige, dos que a ela se entregam, empenho, dedicação e modéstia.

Empenho, porque só se conquista saber com sacrifício. Não há via régia para o conhecimento, e sim um trabalho constante e persistente.

Dedicação, porque a vida acadêmica dificilmente pode ser dividida com qualquer outra atividade senão o pensamento e a vontade de saber.

Modéstia, porque as Instituições de Ensino Superior são constantemente avaliadas, e os resultados obtidos dos processos avaliativos provocam constantes mudanças de metodologias e de abordagens dos conteúdos sem, contudo, perdermos o objetivo principal que é construir saberes e formar cidadãos.



Ao tornar-se aluno da UFRJ você aprenderá que aqui é o lugar onde todos devem estar prontos a recomeçar e não o lugar de verdades prontas, definitivas e acabadas.

É para um dos seus mais de cem cursos de graduação que você, jovem, agora se habilita. Saiba encontrar em nós a tradição da arte, da cultura, da ciência e da tecnologia. Aqui você vai conhecer os últimos avanços nas diversas áreas do conhecimento e será convidado a praticar esse saber para se tornar um cidadão altamente qualificado, capaz de contribuir, como tantos outros que já fizeram parte do nosso corpo discente, para o progresso do Brasil.

Boa sorte.

Rio de Janeiro, agosto de 1996.

*Neyde Felisberto Martins Ribeiro*

Sub-reitora de Ensino de Graduação e  
Corpo Discente

*Paulo Alcântara Gomes*  
Reitor

## 1998

A Universidade Federal do Rio de Janeiro sente-se honrada por você participar do concurso de seleção para ingresso nos nossos cursos de graduação.

A UFRJ é uma instituição com cerca de 40 mil alunos de graduação e pós-graduação, 3.300 professores e 10 mil funcionários técnico-administrativos distribuídos em 48 unidades de ensino e pesquisa (escolas, institutos, faculdades e órgãos suplementares), oito unidades hospitalares (a maior rede do estado) e 43 bibliotecas, com um acervo de mais de um milhão de livros.

Em suas unidades, a UFRJ desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. É, fundamentalmente, no ensino de graduação que a universidade constrói sua legitimidade, formando profissionais que, mais tarde, irão propor soluções que



contribuam para o pleno desenvolvimento do Brasil.

Cabe a seus professores e funcionários um grande desafio: transformar o jovem recém-egresso da escola secundária em um profissional competente e consciente de suas responsabilidades para com a sociedade brasileira. Sociedade esta que mantém instituições como a UFRJ, na certeza de que fornecer um ensino público de qualidade é o melhor caminho para o país.

A responsabilidade da UFRJ não se esgota, portanto, na formação técnica, artística ou cultural de seus estudantes. Ela tem como compromisso formar profissionais criativos, capazes não só de se adaptarem com facilidade às rápidas transformações vivenciadas neste final de século, mas, principalmente, de serem os agentes ativos destas transformações.

Estamos seguros de que a convivência em nosso ambiente universitário propicia esta formação.

Boa sorte.

Rio de Janeiro, agosto de 1997.

*Neyde Felisberto Martins Ribeiro*

Sub-reitora de Ensino de Graduação e

Corpo Discente

*Paulo Alcântara Gomes*

Reitor

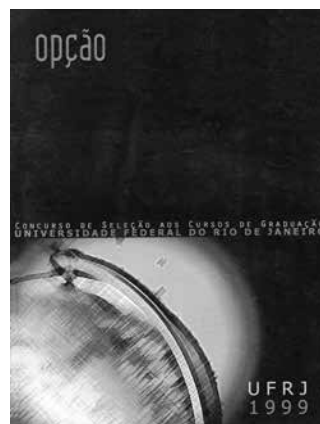
1999

Apresentação

A UFRJ é a maior universidade federal do país. Você vai descobrir, a partir desta publicação, que nossos cursos de graduação e de pós-graduação estão entre os melhores, que prestamos serviços importantes à sociedade e que nossa pesquisa científica é de primeira linha. Portanto, descobrirá que a UFRJ cumpre um relevante papel social.

A tradição da UFRJ faz com que ela seja, hoje, um organismo fundamental no desenvolvimento técnico, científico, cultural, econômico e social, não apenas do Rio de Janeiro, mas também do Brasil. Devemos preservar e ampliar as conquistas daqueles que começaram a escrever sua história – seus fundadores – e dos demais que ajudaram a consolidá-la.

Você pode pensar que a UFRJ está em crise. Ela passa, de fato, por dificuldades financeiras comuns às demais Instituições Federais de Ensino Superior no país. Mas você sabe também que a universidade está demonstrando uma extraordinária capacidade de resistência e de superação. Você pode ter certeza de que, entrando para a UFRJ, encontrará uma universidade que não apenas forma profissionais de excelente nível, mas



que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e a liberdade de expressão. Nós formamos cidadãos!

Esperamos que, no próximo ano, você esteja aqui conosco conhecendo a UFRJ e ajudando a construir um futuro melhor para o nosso país.

Não se ama sem conhecer e, por isso, conheça a UFRJ e ame-a como todos nós.

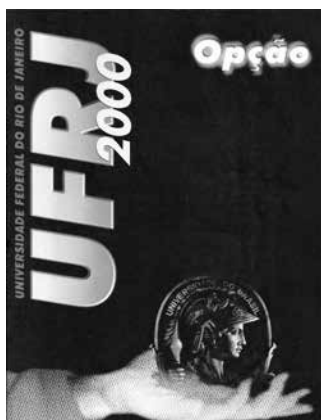
Conselho de Ensino de Graduação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## 2000

Caro(a) candidato(a):

Aproximam-se as datas em que você começará a testar conhecimentos e vivências acumuladas até agora, preparando-se para aquele que você imagina um grande desafio: ingressar, como aluno, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Vamos refletir sobre o significado dessa escolha. Em primeiro lugar, sobre o que significa, num país de excluídos, ter acesso a sua maior universidade federal. Apenas um privilégio? Não. Ter sucesso será uma prova de sua competência e do seu talento. Mas também a exigência de um compromisso: ser um profissional competente e fundamentalmente um cidadão que se empenhe na superação das exclusões e das desigualdades em nosso país.



Tornou-se talvez lugar-comum repetir que a UFRJ é a maior universidade federal do país, a começar pelo número de alunos. Gostaríamos de apresentar-lhe esta realidade de outra maneira. Acima de tudo, a UFRJ é um espaço onde se processa a geração do conhecimento que projeta o Brasil para diferentes cenários da ciência e da cultura universais. Nela, também, são prestados os serviços mais diversos para a sociedade. Exibem marcas de nossa universidade as praias, as pontes, os hospitais, as fábricas, as escolas, os teatros, as bibliotecas, os lugares de memória e de reflexão filosófica.

Esperamos contar com você no ano próximo para expandir esses espaços e aprofundar aquelas marcas em nossa cidade, nosso Estado, nosso país. E também para que juntos tenhamos consciência de que, mesmo numerosos e produtivos, ainda somos poucos e temos muito mais para fazer.

*Prof. Dr. Aníbal Gil Lopes*

Sub-reitor de Ensino de Graduação e Corpo  
Docente

*Prof. Dr. José Henrique Vilhena de Paiva*  
Reitor

## 2001

### Apresentação

Caro candidato, cara candidata,

Aproximam-se as datas em que vocês começarão a testar os conhecimentos e as vivências acumulados na escola. Certamente, vocês hoje preparam-se para aquele que imaginam ser um grande desafio: ingressar, como alunos, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Vamos refletir sobre o significado deste ingresso na UFRJ. Em primeiro lugar, sobre o que significado de ter acesso à maior universidade federal de um país de enormes contrastes sociais e, dentre es-



ses, marcado por grandes carências educacionais. Será este ingresso apenas um privilégio? Não, pois ter sucesso será prova de competência e talento. Mas será, também, a exigência de um compromisso: tornarem-se profissionais competentes e, mais que isso, cidadãos empenhados na superação daqueles contrastes e das desigualdades que expressam.

Tornou-se lugar-comum afirmar que a UFRJ é a maior universidade federal do país, a começar pelo número de alunos. Esta realidade pode também ser vista sob outra perspectiva. Acima de tudo, a UFRJ é um espaço onde se processa a geração do conhecimento que projeta o Brasil para diferentes cenários da ciência e da cultura universais. Assim, parte do conhecimento que aqui se transmite é aqui gerado. Na UFRJ, são também prestados os mais diversos serviços para a sociedade. Exibem marcas desta nossa universidade hospitais, fábricas, pontes, praias, escolas, teatros, bibliotecas e vários lugares de memória e de reflexão filosófica.

A UFRJ espera contar com você no ano próximo para expandir esses espaços onde atuamos e para aprofundar as marcas que deixamos em nossa cidade, nosso Estado, nosso país. E a UFRJ espera que, ao se integrarem ao seu corpo social, vocês tenham também a consciência de

que, mesmo numerosos e produtivos, ainda somos poucos e há muito por fazer.

*Prof. Dr. José Henrique Vilhena de Paiva*

Reitor da Universidade Federal de Rio de Janeiro

## 2002

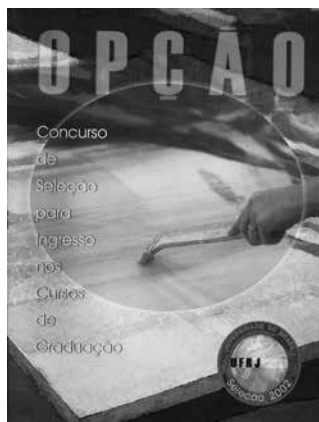
### Apresentação

Aproximam-se as datas em que vocês começarão a testar conhecimentos e as vivências acumulados na escola. Certamente, vocês hoje preparam-se para aquele que imaginam ser um grande desafio: ingressar, como alunos, na Universidade do Brasil –Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Vamos refletir sobre o significado deste ingresso na Universidade do Brasil. Em primeiro lugar, sobre o que significa ter acesso à maior universidade federal de um país de enormes contrastes sociais e, dentre esses, marcado por grandes carências educacionais. Será este ingresso apenas um privilégio? Não, pois ter sucesso será prova de competência e talento. Mas será, também, a exigência de um compromisso: tornarem-se profissionais competentes e, mais que isso, cidadãos empenhados na superação daqueles contrastes e das desigualdades que expressam.

Tornou-se lugar-comum afirmar que a Universidade do Brasil é a maior universidade federal do país, a começar pelo número de alunos. Esta realidade pode também ser vista sob outra perspectiva. Acima de tudo, a nossa universidade é um espaço onde se processa a geração do conhecimento que projeta o Brasil para diferentes cenários da ciência e da cultura universais. Assim, parte do conhecimento que aqui se transmite é aqui gerado. Na Universidade do Brasil, são também prestados os mais diversos serviços para a sociedade. Exibem marcas desta nossa universidade hospitais, fábricas, pontes,





praias, escolas, teatros, bibliotecas e vários lugares de memória e de reflexão filosófica.

A partir deste ano, São Paulo, Campinas, Belo Horizonte, Brasília e Campina Grande passam a fazer parte, juntamente com o Rio de Janeiro, do circuito de cidades onde os candidatos poderão realizar suas provas. No futuro, estaremos expandindo nossas vagas noturnas e dando ênfase à educação a distância.

A nossa universidade espera contar com vocês no próximo ano para expandir esses espaços onde atuamos e para aprofundar as marcas que deixamos em nosso país. E a Universidade do Brasil espera que, ao se integrarem ao seu corpo social, vocês tenham também a consciência de que, mesmo numerosos e produtivos, ainda somos poucos e há muito por fazer.

*Prof. Dr. José Henrique Vilhena de Paiva*

Reitor

Universidade do Brasil/UFRJ

## 2003

Amigo candidato,

O nome vestibular já diz tudo. O concurso é a antessala para a vida acadêmica, é o teste comum à juventude que busca o conhecimento nas salas e laboratórios de graduação em instituições superiores de todo o Brasil. Nas universidades públicas,

porém, a prova ganha um significado a mais: o de garantir, sem ônus, o acesso da maior parcela possível de jovens brasileiros ao ensino superior, o que direta e indiretamente promove mobilidade social.

Pensando nisso, alguns acreditam que a universidade deve ouvir o mercado, formando profissionais para os postos de trabalho que se abrem ora aqui, ora ali, e prontamente reagir aos cenários trazidos ao presente pelo movimento dos capitais e dos comércios, e pelas novas tecnologias na medicina, nas comunicações, no comando das empresas, nas fábricas, nas políticas públicas, na automação, no amplo campo da energia e em tantos outros campos – até nas artes, na cultura, no lazer.

Na UFRJ – a maior e mais antiga universidade pública federal do país –, nosso entendimento do vestibular nos brinda com a sobrejacente responsabilidade de conduzir um processo tranquilo, justo e capaz de contemplar, com muitos e atraentes cursos, a diversidade de opções e talentos à espera dentro do maior tesouro que uma nação pode ter: sua geração futura. A Universidade Federal do Rio de Janeiro tem consciência do seu papel insubstituível de construtora de futuros, dando a cada universitário, hoje mesmo, o suporte para a realização da sua aspiração de amanhã, no seio do que deve ser a aspiração nacional de sempre, que é o desenvolvimento.

Na UFRJ temos aprendido que o universitário a quem foi dado o prazer da convivência crítica com os saberes múltiplos transcende o que as tecnologias apresentam para o dia de hoje. Doma o computador e pensa o programa humanizado, amigável. Democratiza as políticas públicas com soluções integradoras e inovadoras. Canta a canção do coração brasileiro, decanta da língua o poema, plasma a casa sonhada. Repensa a administração das riquezas para crescermos com menos desigualdades. Constrói e honra a paz social pela via da liberdade

e da convivência dentro da lei, sabendo que somos todos cidadãos brasileiros. Propõe o combustível de amanhã, capaz de redesenhar a geopolítica e respeitar o meio ambiente. Circula a informação. Derrota o fantasma da doença incurável pela pesquisa obstinada ou pela eficácia dos transplantes e tratamentos. Desvenda os sinais do antepassado no fóssil e enxerga a descendência no desenho do DNA. O universitário sonha, mas não é só.

O herói do vestibular deve ter um pacto com o sonho, com a superação da realidade – mas é por ela que ele desperta. Acreditamos nisso e já somos muitos. Somos mais de 3.500 professores (60% doutores e 30% mestres), mais de 30.500 alunos de graduação em 195 cursos, mais de 9 mil alunos de pós-graduação em 88 cursos de mestrado e 67 de doutorado (54,5% com nota máxima da Capes). Nós acreditamos na universidade que vive para o ensino e se nutre da pesquisa e da extensão, e talvez por isso sejamos tantos. A UFRJ é como uma árvore frondosa de muitos ramos que, só em 2001, produziram cerca de mil trabalhos artísticos, mais de 11.400 textos (livros, artigos, capítulos) e 11.300 trabalhos técnicos (aplicativos, novas tecnologias, material didático, novos produtos). Somos guardiões da memória, cidadãos do presente, caçadores de futuros. Somos do reino das

diferenças complementares, da convivência livre das ideias e mesmo dos antagonismos, da salutar mistura de saberes e pessoas que produzem tantas possibilidades. Somos, caro candidato, uma dimensão permanente do Brasil que é seu e que será de seus filhos.

Bem-vindo à Universidade Federal do Rio de Janeiro, um lugar especial da nação: nossa casa, sua casa.

*Prof. Carlos Lessa*

Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

## 2004

“Felicidade. Passei no vestibular, mas a faculdade é particular.”

Martinho da Vila

Prezado candidato,

Esses versos do artista popular expressavam, há cerca de trinta e cinco anos, as esperanças e desventuras dos jovens brasileiros que buscavam, por meio da formação universitária, alcançar *seu lugar* no futuro. As vagas no sistema de educação superior eram, então, mais limitadas que nos dias de hoje; e o acesso à universidade, ainda mais restrito e excludente. Para muitos, como relatam as rimas de Martinho, tão atuais, restava como alternativa o ingresso no então incipiente sistema privado de ensino.

Dentre todas as instituições universitárias, a UFRJ é aquela que simboliza, por sua importância, a força e o valor social do ensino público, gratuito, de qualidade, para o nosso país. Ela é pública e preocupa-se permanentemente com a preservação desse caráter, bem como com o aperfeiçoamento dos meios que oferece à sociedade para ingresso em seus cursos de graduação. Pela primeira vez, o povo brasileiro elegeu um governo que solicita das universidades um compromisso efetivo com o desenvolvimento de políticas



públicas que transformem o país e promovam a justiça social.

Por isso, também, a UFRJ discute, na atualidade, a adoção de um novo modelo de seleção que amplie, criteriosamente e por justiça, as oportunidades para os estudantes oriundos de famílias com renda menor. Essa nova forma de ingresso na universidade deve se apoiar em um sistema de avaliação capaz de acompanhar o aluno ao longo de sua vida escolar, que leve em conta as condições da escola onde ele estudou, do meio onde ele vive.

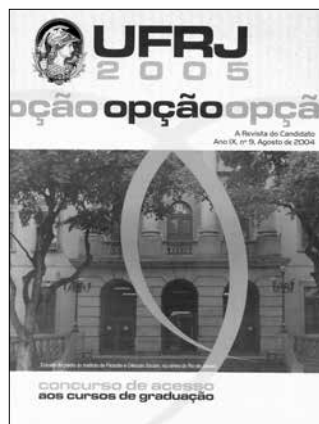
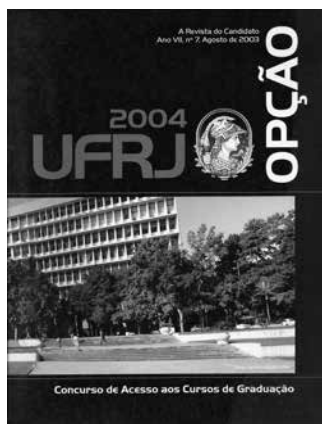
Para nós, os estudantes são a razão de ser da universidade. Por isso, a UFRJ está cada vez mais empenhada na formação de profissionais de nível superior, técnica e eticamente qualificados, para atuar como força transformadora da sociedade. Assim, os alunos terão ao seu alcance não só os recursos relativos ao campo específico do conhecimento e das carreiras que escolheram, mas também possibilidades de acesso à cultura e ao pleno exercício da cidadania.

Bem-vindo, então, à universidade pública.

Desfrute e participe dela. Dê sua contribuição para conservá-la, defendê-la e aperfeiçoá-la, como patrimônio da sociedade, para as gerações que virão.

*Aloisio Teixeira*

Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro



## 2005

### Universidade pública: território da razão e da sensibilidade

Prezado candidato,

Nesse momento em que você se prepara para prestar o exame de seleção para os cursos de graduação da UFRJ, as universidades públicas federais vivem um instante de importância histórica: questões fundamentais como formas de acesso, modelo de financiamento, autonomia, missão social da instituição integram, ao lado de outros pontos essenciais, a agenda de debates do que se está chamando de reforma universitária.

Para nós essa não é uma questão de interesse exclusivo da comunidade universitária, embora encontre nela seu principal ponto de articulação. Uma transformação da universidade pública diz respeito ao conjunto da sociedade, especialmente à juventude brasileira. Trata-se, afinal, de projetar para o futuro um certo modelo de desenvolvimento nacional, que será tão mais socialmente justo para as próximas gerações quanto formos capazes, hoje, de torná-lo a expressão democrática do interesse público.

As instituições públicas, como se sabe, têm carências e imperfeições. Algumas delas, por vezes, são noticiadas à popu-

lação com exagero e distorções; o que, em vez de promover a defesa do bem comum, desserve à causa de seu aperfeiçoamento.

A UFRJ enfrenta essas dificuldades e seus desafios com confiança e otimismo, mas também com o espírito crítico de seu corpo social e com o trabalho competente de seus professores e funcionários. Essa comunidade de cerca de 50 mil pessoas leva adiante, cotidianamente, projetos acadêmicos de geração e transmissão de conhecimento, que põem nossa universidade entre as melhores e mais importantes instituições de ensino e pesquisa do país.

É, então, para conviver e operar com essas razões e sensibilidade da construção do conhecimento, do momento histórico, da imaginação do futuro e da reinvenção social que estamos esperando por você.

*Aloisio Teixeira*

Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

## 2006

Universidade pública: território da razão e da sensibilidade

Prezado candidato,

A elaboração, a transmissão e a transferência de conhecimentos para a sociedade constituem finalidades precípuas da universidade pública, o que a torna instituição estratégica para o desenvolvimento do país. Essa missão é tão melhor cumprida, em benefício de todos, quanto maior é a capacidade de a universidade realizá-la criticamente. Fazer, portanto, a permanente reflexão acadêmica sobre os problemas de nossa sociedade, e do mundo, e criar soluções e alternativas para resolver os dilemas sociais e atender as necessidades comuns é o que dá significação histórica maior à instituição universitária.



Assim é que – mediante suas atividades de ensino, para formação de alto nível nas mais diversas áreas do saber; de pesquisa científica, que visa à ampliação das fronteiras do conhecimento; e de extensão, que transfere conhecimento sistematizado à sociedade – a universidade projeta-se para o futuro, vê o mundo em perspectiva, atua no presente para preparar o porvir. Por isso nos animamos sempre com a chegada de novos estudantes. Vocês representam, a um só tempo, fator essencial de renovação da instituição, pelo que a ela acrescentam, e de expectativa de aprimoramento da sociedade, como portadores de formação acadêmica crítica e de conhecimento científico de excelência.

Em tempos de abalos e mudanças, como os que vivemos, torna-se ainda mais decisivo, especialmente, o papel da universidade pública como instância de inteligência social. A crítica e transformação das práticas sociais nos planos político e ético, elaboradas na universidade, contribuem para a preservação e o desenvolvimento da esfera pública e do regime democrático – conquistas do povo brasileiro imprescindíveis ao esforço pela transformação justa e solidária de nossa sociedade.

Sejam, então, bem-vindos à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Usufruam

dela, conservem-na, renovem-na, como seu patrimônio e de toda a sociedade brasileira.

*Aloisio Teixeira*

Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

## 2007

Criar soluções para dilemas sociais: um compromisso da universidade

A produção e a apropriação de conhecimento pela sociedade constituem compromisso da universidade pública, o que a torna instituição estratégica para o desenvolvimento do país. Essa missão é tão melhor cumprida em benefício de todos quanto maior é a capacidade de a universidade realizá-la criticamente. Fazer, portanto, a permanente reflexão acadêmica sobre os problemas de nossa sociedade e do mundo e criar soluções e alternativas para resolver os dilemas sociais e atender as necessidades comuns é o que dá significação histórica maior à instituição universitária.

Assim é que – mediante suas atividades de ensino, para formação de alto nível nas mais diversas áreas do saber; de pesquisa científica, que visa à ampliação das fronteiras do conhecimento; e de extensão, que transfere conhecimento sistematizado à sociedade – a universidade projeta-se para o futuro, vê o mundo em perspectiva, atua no presente para preparar o futuro. Por isso nos animamos sempre com a chegada de novos estudantes. Vocês representam, a um só tempo, fator essencial de renovação da instituição, pelo que a ela acrescentam, e de expectativa de aprimoramento da sociedade, como portadores de formação acadêmica crítica e de conhecimento científico de excelência.



Em tempos de abalos e mudanças, como as que vivemos, torna-se ainda mais decisivo, especialmente, o papel da universidade pública como instância de inteligência social. A crítica e transformação das práticas sociais nos planos político e ético, elaboradas na universidade, contribuem para a preservação e o desenvolvimento da esfera pública e do regime democrático – conquistas do povo brasileiro imprescindíveis ao esforço pela transformação justa e solidária de nossa sociedade.

Sejam, então, bem-vindos à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Usufruam dela, conservem-na, renovem-na, como seu patrimônio e de toda a sociedade brasileira.

*Aloisio Teixeira*

Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

## Anexo 2. Roteiro de entrevistas com os docentes

Nome completo:

Tempo de magistério:

Local de trabalho:

Tempo de experiência no vestibular da UFRJ:

- 1) Há um horário específico na grade curricular da sua escola para aulas de redação?
- 2) Há um profissional designado especificamente para ministrar as aulas de redação?
- 3) Há material didático específico para as aulas de redação? Esse material é produzido pelo professor, pela escola, ou se trata de um livro didático de redação?
- 4) Nas aulas de redação, há uma prática pedagógica que compreenda aulas teóricas, ou seja, técnicas de escrita e produção textual dos alunos?
- 5) Há atividades pedagógicas complementares, como leitura de jornais ou revistas sob a orientação do professor?
- 6) São promovidas atividades culturais (idas a museu, teatro, cinema) que influenciem na produção escrita dos alunos?
- 7) Devido à importância da redação no vestibular, houve um aumento na produção textual dos alunos?
- 8) Quanto à correção de redação, há um conjunto de critérios adotado pelo professor e explicitado para o aluno?
- 9) Há um profissional (ou profissionais) contratado(s) especificamente para corrigir as redações produzidas pelos alunos?



## Anexo 3. Roteiro de entrevistas com coordenadores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e/ou de ensino médio

Identificação do respondente

Nome:

Instituição:

Função que ocupa:

Tempo na função:

Tempo total de magistério:

Informação: A presente pesquisa pretende, entre outros objetivos, identificar medidas concretas, aqui denominadas indicadores objetivos, adotadas na prática do ensino de redação nas escolas de educação básica que possam ter sido diretamente influenciadas pela (re)introdução da prova de redação nos exames vestibulares. Nosso foco é o vestibular isolado da UFRJ, que vem ocorrendo desde 1987/1988. As perguntas não solicitam informações sobre os vinte anos transcorridos desde então, mas somente a situação atual. Sinta-se à vontade, no entanto, para acrescentar informações que julgue pertinentes à investigação. Desde já, a equipe agradece pela sua colaboração.

- 1) Há um horário específico na grade curricular de sua escola para aulas de redação? Essa iniciativa partiu da instituição ou do professor? O horário foi acrescido às aulas de língua portuguesa ou apenas inserido nas já existentes?
- 2) Há um profissional designado especificamente para ministrar as aulas de redação?
- 3) Há um profissional contratado especificamente para corrigir redações produzidas pelos alunos?
- 4) Usa-se material didático específico para as aulas de redação? Esse material é produzido pelo professor, pela escola ou se trata de um livro didático?
- 5) Há uma nota própria para redação ou está incluída em língua portuguesa?
- 6) Existe uma orientação da escola para que as aulas de redação mesquem teoria do texto e produção textual?
- 7) A preocupação da escola na correção das redações passa pela apropriação de grade semelhante à do vestibular da UFRJ?
- 8) Houve orientação específica para o aumento de produção textual dos alunos?
- 9) No que diz respeito às outras disciplinas, o investimento no texto escrito também foi uma preocupação?





## Anexo 4. Tabela com a evolução das médias obtidas nas provas dos vestibulares (2003-2009)

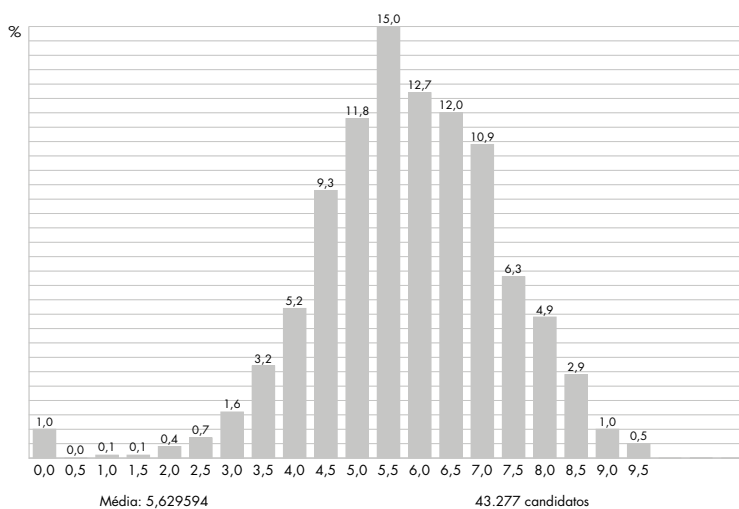
Disciplina	Médias							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
Redação	5,5	5,8	5,6	5,3	5,5	5,8	5,4	
Língua Portuguesa	5,3	5,4	5,7	4,7	3,4	4,0	3,7	
Biologia	específica	2,1	2,1	3,1	2,2	3,0	2,7	3,0
	não espec.	3,6	3,6	4,2	3,2	3,0	4,4	4,0
Matemática	específica	2,5	2,5	2,5	3,8	2,4	3,0	2,0
	não espec.	3,1	3,1	4,5	2,0	2,7	3,5	3,2
Geografia	específica	2,6	2,6	3,5	4,5	2,3	4,7	3,1
	não espec.	3,5	3,5	4,4	2,4	3,9	3,9	1,9
História	específica	2,9	2,9	3,8	3,8	2,9	2,7	2,4
	não espec.	2,6	2,6	3,5	3,6	3,4	2,6	2,3
Física	específica	2,2	2,2	2,2	1,9	2,8	1,9	1,4
	não espec.	1,5	1,5	5,1	2,3	3,6	2,9	1,3
Química	específica	2,9	2,9	3,8	3,1	3,0	2,8	2,8
	não espec.	1,9	1,9	4,4	2,4	1,8	2,6	2,8
Inglês	específica	4,7	4,7	7,0	7,3	6,7	6,2	5,4
	não espec.	3,6	3,6	7,0	6,2	6,0	5,2	5,7
Espanhol	específica	5,5	5,5	4,6	4,5	4,7	4,4	4,5
	não espec.	6,1	6,1	6,3	4,8	4,9	6,0	4,0
Francês	específica	5,9	5,9	4,8	5,8	5,4	6,7	6,8
	não espec.	6,5	6,5	6,9	6,3	6,9	7,0	6,6
Filosofia	-	-	-	-	-	6,4	3,8	



## Anexo 5. Histogramas – provas de redação de 2005 e 2006

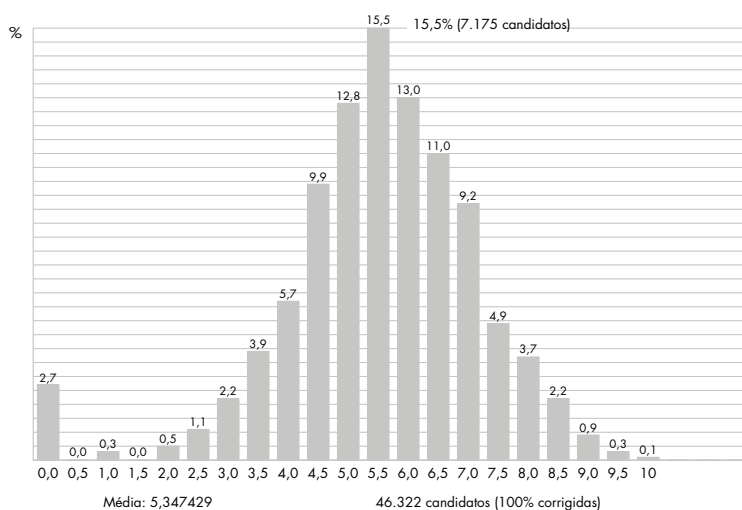
2005

Distribuição percentual das notas para a prova de redação (1º dia – todos os grupos)



2006

Distribuição percentual das notas para a prova de redação (1º dia – todos os grupos)





# Anexo 6. Grade de avaliação da prova de redação de 2002

Valor	Adequação ao tema	Adequação ao tipo de texto	Adequação à modalidade da língua escrita culta	Coesão textual	Coerência textual
1,0	Atendimento pleno ao tema proposto ou tema satisfatório e/ou adequadamente abordado. Ideias expostas logicamente. Informatividade e contribuição pessoal ao tema.	Domínio da estrutura de um texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Construção correta dos parágrafos: tópico frasal, frases de apoio etc. Articulação correta entre os parágrafos (desvio mínimo entre as partes textuais). Visualização dos parágrafos (espacamento visível).	Boa correção gramatical (rara omissão e desvio no uso de pronomes anafórico e catafórico, emprego inadequado de tempo verbal). Domínio do padrão escrito culto da língua (riqueza e propriedade vocabular, concordância verbal e nominal, ortografia, acentuação gráfica, colocação pronominal, pontuação adequada). Desvio pontual do padrão escrito culto da língua em um dos seus aspectos. Vocabulário adequado, de domínio comum.	Uso adequado dos instrumentos viabilizadores da coesão textual (conectores e/ou partículas que garantem a conexão gramatical ou lexical). Transição eficiente de um parágrafo a outro. Estruturação visível do desenvolvimento do parágrafo (ex.: causa, consequência, exposição das ideias, afirmativa justificada, apresentação de razões, respostas a indagações). Transições adequadas de uma ideia a outra e de um parágrafo a outro.	Coerência externa e interna. Inteligibilidade e interpretabilidade das relações de sentido. Articulação conceitual. Coerência interna mas pouca relação com a realidade. Interação entre escritor/leitor do texto e/ou contexto (estratégias intertextuais integradas). Coerência interna ainda que com alguma falha na progressão. Ideias lógicas.
0,5	Falta de concentração no tema proposto ( <i>o tema só estará sendo abordado em uma das partes</i> ). Tema parcial e/ou superficialmente abordado (sem comprometimento do eixo temático). Dificuldade na manutenção e progressão temática. Texto sem título. Forte apelo ao senso comum.	Texto apresentando estrutura deficiente na paragrafação. Planejamento textual indevidamente desenvolvido. Hierarquização comprometida dos parágrafos. Estruturação confusa de parágrafos ou mesmo FALTA DE PARAGRAFACÃO ("tijolo").	Grau de correção gramatical pouco satisfatório (em todos os níveis). Problema de pontuação e <i>grande frequência e diversidade de inadequações gramaticais</i> . Alguma transposição da oralidade para a escrita (uso constante das chamadas "relações-balaão" – frases de efeito, lugar-comum ao longo do texto). Vocabulário pobre e/ou inadequado.	Transição adequada de uma ideia a outra, mas uso inadequado de alguns elementos coesivos. Falhas na transição de ideias e parágrafos (algumas frases soltas, períodos sem oração principal). Problemas nos mecanismos de coesão referencial (problemas no emprego de anafóricos e catafóricos).	Mais coerência externa e menos coerência interna. Ideias lógicas porém pouco desenvolvidas, ou seja, será uma relação com alguns problemas na estruturação e no desenvolvimento dos parágrafos. Algumas ideias contraditórias e/ou desarticuladas. Algumas ideias ambíguas e imprecisas. Pouca objetividade e clareza na exposição das ideias.
Zero	Fuga TOTAL ao tema proposto. Não inserção do fragmento dado ao desenvolvimento textual.	Desobediência TOTAL ao tipo de texto solicitado. Não utilização de um dos fragmentos apresentados. Texto com menos de dez linhas ou só com um parágrafo.	Predomínio de recursos da oralidade. Falta de adequação à modalidade escrita culta. Palavras ofensivas à banca e às instituições.	Falta TOTAL de coesão entre parágrafos e ideias. Comprometimento grave da coesão dos parágrafos. Ideias desconexas. Inserção inadequada do fragmento.	Falta de adequação à realidade. Ideias predominantemente contraditórias ou ambíguas, com prejuízo do entendimento textual.

ANULADO: Texto escrito a lápis. Prova assinada.



## Anexo 7. Grade de avaliação da prova de redação de 2003

	Tipo de texto (2,0)	Tema (2,0)	Coerência (2,0)	Coesão (2,0)	Modalidade escrita (2,0)
2,0	Plano textual <i>completo</i> .	Inscrição <i>integral</i> no tema.	Inteligibilidade <i>plena</i> .	Uso <i>apropriado</i> de conectores e/ou partículas que garantam conexão gramatical ou lexical. Pontuação obrigatória adequada.	Desvio <i>portual</i> do padrão escrito da língua.
1,5	Plano textual <i>incompletamente desenvolvido</i> : hierarquização dos tópicos comprometida.	Inscrição <i>parcial controlada</i> , sem comprometimento do centramento temático.	Inteligibilidade <i>acima da média</i> .	<i>Baixa</i> frequência de desvios das articulações lógico-sintáticas. (cf. 2,0) Desvio <i>mínimo</i> na pontuação obrigatória.	Desvio <i>eventual</i> do PEL.
1,0	Plano textual <i>incompleto</i> : ausência de uma das partes.	Inscrição <i>parcial de pouco controle</i> : com comprometimento do centramento temático.	Inteligibilidade <i>na média</i> .	<i>Média</i> frequência de desvios das articulações lógico-sintáticas. (cf. 2,0) Desvio <i>significativo</i> na pontuação obrigatória.	Desvio <i>significativo</i> do PEL.
0,5	Plano textual <i>incompleto</i> : ausência de duas das partes.	Inscrição <i>tangencial</i> , sem justificativa.	Inteligibilidade <i>abaixo da média</i> .	<i>Alta</i> frequência de desvios das articulações lógico-sintáticas. (cf. 2,0) Desvio <i>sistemático</i> na pontuação obrigatória.	Desvio <i>sistemático</i> do PEL.
Zero	Plano textual <i>inexistente</i> . ANULAÇÃO.	<i>Fuga total</i> . ANULAÇÃO.	Inteligibilidade <i>praticamente nula</i> .	<i>Praticamente nulo</i> : quase nenhum conhecimento de mecanismos articulatórios básicos.	<i>Predomínio da oralidade sobre o PEL</i> .

- 1) O desenvolvimento do tema *mudança* de forma ampla, sem uma clara relação com um dos tipos apresentados, limita a 1,0 a pontuação atribuída ao item Tema.
- 2) O desenvolvimento de mais de um dos tipos, sem uma articulação que permita perceber o predomínio de um deles, limita a 1,0 a pontuação atribuída ao item Tema.
- 3) A ausência de argumentação limita a 1,0 a pontuação atribuída ao item Tipo.
- 4) A ausência de título e a presença de título incoerente com o texto desenvolvido limitam a 1,5 a pontuação atribuída ao item Coerência.
- 5) O texto não dissertativo e o que não for escrito em prosa receberão zero.





## Referências

ABAURRE, M. B. M. Vestibular discursivo da Unicamp: um espaço de interação entre a universidade e a escola. *Ensaio: avaliação e políticas em educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, out./dez. 1995.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UFRJ. Eduardo Portela rasga a fantasia. *Boletim da Adufrj*, n. 6, p. 7, nov. 1979.

\_\_\_\_\_. CEG elabora proposta de vestibular isolado. *Boletim da Adufrj*, ano 8, n. 31, p. 7, abr. 1986.

\_\_\_\_\_. CEG reafirma posicionamento contra cotas. *Boletim da Adufrj*, n. 155, p. 7, 27 set. 2004.

ANASTASIOU, L.; PIMENTA, S. G. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

ANGELO, G. L. de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. São Paulo, 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.

AXIOTELIS, A. da S. Os docentes e a prática do ensino da escrita: tensões entre universidade e escola. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2009. p. 1-6.

BECHARA, E. *Ensino da gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.

BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 2009.

\_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. *Educação e sociedade: Revistas de Ciência da Educação*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, out./dez 2010.

BRASIL. Decreto n. 3.890, de 1 de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=60451&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=52597&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. In: \_\_\_\_\_. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1925*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926. v. 2, p. 20-95.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 68.908, de 13 de julho de 1971a. Dispõe sobre o concurso vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D68908.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971b. Fixa diretrizes e bases para a educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. Altera o Decreto n. 68.908, de 13 de Julho de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacao-original-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 91.372, de 26 de junho de 1985. Institui a Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action>>. Acesso em: 14 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Atos2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Atos2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Brasília, DF, 1986. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001734.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1997. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

- \_\_\_\_\_. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- CARONE, F. de B. A experiência da redação no acesso à universidade. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 1, jul. 1980. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/7.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.
- CASTRO, M. M. C. e. *Por que escrever?* Uma discussão sobre o ensino da produção textual. Rio de Janeiro: Fábrica do livro, 2005.
- \_\_\_\_\_. As razões de uma ruptura: elementos para uma história da prova de redação nos exames vestibulares isolados da UFRJ: 1987/88 - 2007/08. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 165-182, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n5/numero5-marcelo\\_macedo\\_correa\\_e\\_castro.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n5/numero5-marcelo_macedo_correa_e_castro.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_; DOMINGUES, A. B. O ensino-aprendizagem da escrita e o exame vestibular da UFRJ: desafios à articulação da educação básica com a superior. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-14, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n3/numero3-oensino.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. et al. Indicadores objetivos de novas práticas no ensino de redação: indícios de uma mudança? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007.
- CAZES, L. Reitor quer UFRJ no SISU já este ano. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 maio 2010. Revista Megazine, p. 18.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a apolítica educacional. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e críticas de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CUNHA, L. A. C. R. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DESAFIO à cruz. *Veja*, n. 325, p. 66, 27 nov. 1974.
- DIAS, C. da S. *Redações de vestibular: critérios de avaliação em perspectiva*. Rio de Janeiro, 1998. 302 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- DURIGAN, R. H. de A.; PEREIRA, S. M.; ABREU, M. A. A dissertação no vestibular: um discurso de ninguém. In: DURIGAN, J. A.; ABAURRE, M. B. M.; VIEIRA, Y. F. *A magia da mudança: vestibular Unicamp: língua e literatura*. Campinas: Editora Unicamp, 1987. p. 11-29.
- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1990. p. 19-23.

FRIGOTTO, G. et al. Plano de Metas da Educação no Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo. *Folha dirigida*, Caderno de Educação, ed. 11-17 jan. 2011.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. *40 anos de sucesso*. Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/institucional/historia.aspx>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

GASPARI, E. O conto da crise moral. *Veja*, São Paulo, n. 1208, p. 21, 13 nov. 1991.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1990.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

\_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001b.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 105-121.

LIMA, H. I. et al. Recuperando a história do acesso ao ensino superior: 1911-1925. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, 2002.

\_\_\_\_\_. et al. O acesso ao ensino superior no Brasil: resgatando a história do vestibular: 1925-1961. *Educação brasileira*, Brasília, DF, v. 24, n. 48-49, 2002.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACEDO, H. Ao futuro estudante da UFRJ. In: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Manual do Candidato*. Rio de Janeiro, 1988. p. 88.

MACHADO, A. M. N. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, E. *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 171-207.

PEREIRA, Júlio E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO NETTO, A. Acesso à universidade: seu significado e implicações. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 1, p. 9-26, 1980. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/1.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

PÉCORÁ, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

\_\_\_\_\_. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). *A Magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 59-75.

- \_\_\_\_\_. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos. In: GARCIA, R. L. (org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-90.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Manual do candidato*. Concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação. Rio de Janeiro: UFRJ e Cefet, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Manual do candidato*. Concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação 1990. Rio de Janeiro: UFRJ/Uerj/Cefet, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Manual do candidato*. Concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação 1991. Rio de Janeiro: UFRJ/Uerj/Ence/Cefet, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Manual do candidato*. Concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação 1992. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Manual do candidato*. Concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação 1995. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Manual do candidato*. Concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação 1996. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Manual do candidato*. Concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação 1997. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Manual do candidato*. Concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Opção*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Opção*. Rio de Janeiro: UFRJ, ano 5, n. 5, jun. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Opção*. 2003. Rio de Janeiro: UFRJ, ano 6, n. 6, ago. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Opção*. 2004. Rio de Janeiro: UFRJ, ano 7, n. 7, ago. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Opção*. 2005. Rio de Janeiro: UFRJ, ano 9, n. 9, ago. 2004.
- \_\_\_\_\_. *Opção*. 2006. Rio de Janeiro: UFRJ, ano 10, n. 10, ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. [Orientações aos avaliadores do vestibular da UFRJ]. Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. [Orientações aos avaliadores do vestibular da UFRJ]. Rio de Janeiro, 2001.
- \_\_\_\_\_. Superintendência Geral de Ensino de Graduação. *Relatório acadêmico 2005*. Rio de Janeiro, 2005.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório acadêmico 2006*. Rio de Janeiro, 2006.







Este livro foi impresso pela Sermograf para a Editora UFRJ em abril de 2013.  
Utilizaram-se as fontes Kepler e Futura na composição do texto, papel offset  
90 g/m<sup>2</sup> para o miolo e papel Reciclato 240 g/m<sup>2</sup> para a capa.