

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTICA:
APRENDIZAGEM INTEGRAL, SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE**

BERNARDO PARETO MILLER

**O TRABALHO DE REDAÇÃO NUMA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO:
uma reflexão sobre expectativas, padrões e recursos**

São Leopoldo

2022

BERNARDO PARETO MILLER

**O TRABALHO DE REDAÇÃO NUMA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO:
uma reflexão sobre expectativas, padrões e recursos**

Artigo apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de Especialista em
Educação Jesuítica: Aprendizagem
Integral, Sujeito e Contemporaneidade, da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Vier

São Leopoldo

2022

“Se quisermos compreender como funcionam as estruturas de produção, transmissão e controle do conhecimento, é melhor tentar averiguar o que proíbem.”

Jorge Larossa Bondía (BONDÍA, 2003, p. 102)

“e eu tenho por norma estimar os rebeldes.”

Anísio Teixeira (MARINHO, 1998)

O trabalho de Redação numa 3ª série do Ensino Médio: uma reflexão sobre expectativas, padrões e recursos

Bernardo Pareto Miller

Resumo: As atividades de Redação na 3ª série do Ensino Médio são usualmente submetida às exigências discursivas – no Rio de Janeiro, majoritariamente argumentativas – dos exames vestibulares, sobretudo do ENEM. O presente artigo busca avaliar a adequação dessas atividades no Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro ao Paradigma Pedagógico Inaciano. Desse modo, na avaliação da prevalência, ou não, de uma identidade jesuíta de formação integral na configuração das práticas de sala de aula, utilizam-se, como instrumentos, um questionário de pesquisa entre formandos de 2021 e os e-mails de uma formanda de 2020. A partir dos pressupostos educativos da Companhia e do Colégio, do suporte acadêmico de autores da Educação e da Filosofia e dos dados coletados, conclui-se sobre a inadequação do trabalho atual e sobre o potencial dos padrões recentes de produção textual nos exames vestibulares como base para uma reflexão diversa, sobre tipologia textual e sobre experiência e narratividade.

Palavras-chave: Educação; Jesuítas; Redação.

1. Contextualização inicial, objetivo, breve referencial teórico, metodologia

Uma revisão das propostas de redação mais recentes, de 2020 e de 2021, dos principais vestibulares da cidade do Rio de Janeiro identifica, como tipologia predominante nas avaliações das instituições de ensino superior, a dissertação argumentativa. Assim, seja no caso do vestibular das universidades privadas, seja no caso da universidade pública estadual, seja ainda no caso das públicas federais cariocas – estas últimas, vinculadas apenas ao ENEM –, todos os exames exigem de candidatas e de candidatos o domínio da organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo, ainda que sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, uma vez que gêneros textuais se constituem a partir de interações e de práticas sociais sempre muito diversificadas e fundamentais, em sua dinamicidade, para as vivências de cada ser humano, reduzir, conforme se observa com frequência, o estudo desses gêneros numa terceira série do Ensino Médio às demandas específicas da redação do vestibular, em especial quando se evidencia o predomínio de um único tipo, fomenta uma instrumentalidade prejudicial à formação integral do ser humano no ambiente escolar. Tamanha redução contraria, sobretudo, os referenciais históricos da Companhia de Jesus em seu apostolado educativo (CARACTERÍSTICAS, 1989). Desse modo, posicionar-se, no âmbito da expressão escrita, de encontro à reflexão sociocognitiva, por parte do sujeito, acerca da dinâmica cultural e linguística em que se insere dificulta que o aprendente, a partir das atividades comunicativas, desenvolva não só o exercício de uma subjetividade mais plena, identitária e consciente de si mesma, como também a competente leitura das situações e das condições do outro, com seus desejos, suas potencialidades e suas carências. Eis o que pode obstar, no meio social, a proatividade e o protagonismo capazes de superar impasses a fim de “agir de modo adequado em favor da comunidade humana que se está configurando.” Afinal, “cumpre educar as pessoas para exercerem uma cidadania responsável.” (PEDAGOGIA, 1993, p. 72)

O objetivo deste artigo experimental será, diante da contextualização inicial (1) dessas possíveis adversidades, avaliar a adequação das práticas redacionais realizadas em uma instituição da Rede Jesuíta de Educação, o

Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, ao Paradigma Inaciano de Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação, com base na revisão dos pressupostos pedagógicos da Companhia e do Colégio (2), na análise das configurações recentes de exames vestibulares em relação às propostas de produção textual (3), no suporte teórico-acadêmico, sobretudo do educador Jorge Larrosa Bondía e do filósofo Walter Benjamin, acerca da experiência e da narratividade como fundamentos textuais formativos (4), além de na breve análise do exercício da escrita no período pandêmico (5) e no estudo das expectativas e das considerações dos alunos em relação às práticas e aos conteúdos da disciplina de Redação na 3ª série do Ensino Médio em 2020 e em 2021 (6).

Para empreender essa avaliação, realizou-se, como método, uma pesquisa entre treze formandos inacianos do Grupo de Biomédicas, em setembro de 2021, a partir de questionário com cinco questões objetivas – posteriormente tabuladas para análise – sobre especificidades do trabalho redacional realizado durante aquele ano. Utilizam-se, ainda, como contraponto, os e-mails de uma formanda do ano anterior, mantida em anonimato, que, em troca informal de mensagens a partir de e-mail institucional disponível para o diálogo entre discentes e docentes, posicionou-se acerca de tópicos correspondentes à pesquisa sobre as atividades de aula. Desenvolve-se, ainda, durante todo o estudo, para melhor compreensão dos resultados, uma reflexão sobre os padrões textuais exercitados em sala e sobre o recurso, durante as aulas, a práticas de narratividade como estratégias discursivas embasadoras de argumentatividade, de modo que “a experiência do exercitante sempre dê forma e contexto aos exercícios que se estão fazendo” (PEDAGOGIA, 1993, p. 43).

A partir dessa avaliação, cujo campo empírico será, pois, a investigação das atividades de Redação no contexto dos anos de 2020 e de 2021, período pandêmico, será possível refletir sobre a prevalência, ou não, de uma identidade inaciana na configuração dessas práticas, mesmo em uma série terminal, submetida às exigências discursivas instrumentais dos exames vestibulares. Além dessa análise, com base na consideração do material produzido e dos posicionamentos de alunas e de alunos acerca do processo, será possível que tanto estudantes quanto professor dimensionemos nossas experiências individuais e coletivas nas aulas presenciais e remotas de produção escrita e

busquemos o aprimoramento das técnicas e das atividades hoje realizadas, à luz do Paradigma Inaciano.

2. Pressupostos pedagógicos da Companhia de Jesus e do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro

O filósofo Gerd Bornheim, em reflexão acerca do conceito de Descobrimento, à época das celebrações dos quinhentos anos de nossa fundação como Brasil, advertia constituir uma tradição do pensamento ocidental sobrevalorizar a dimensão temporal em prejuízo da dimensão espacial. Sob essa perspectiva, a travessia realizada pelos navegadores posiciona-se como uma inovação e uma ruptura, uma vez que se define sobretudo por uma conquista espacial e por um tamanho distanciamento entre a realidade europeia anteriormente vivida e a realidade americana ali inaugurada. Nesse sentido, mesmo a temporalidade assume a expressão de uma refundação, em interação com modos socioculturais e ambientes naturais muito distintos (BORNHEIM, 1998). Não é de se admirar, portanto, que, em março de 1549, chegasse a Salvador, em conjunto com o primeiro governador-geral, sacerdotes de uma ordem religiosa criada em 1534 e reconhecida pela Igreja em 1540. Tratava-se de uma Companhia recente, que sintetizava no plano religioso a aventura terrestre: a busca por uma nova interação entre a tradição – no caso, católica – e a inovação de uma contemplação ativa proposta no serviço de Deus. Parte fundamental da realidade brasileira começava naquele tempo e lugar.

Hoje, passados praticamente quinhentos anos desse início, a realidade latino-americana e brasileira se configura ainda repleta de desafios, e os Pressupostos do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação no Brasil não abandonam o compromisso de formação, de renovação e de transformação. Assim, a considerar-se a diversidade sociocultural e étnico-racial – sobretudo em um cenário em que a exploração do trabalho se fez no descompasso entre necessidade e justiça –, criou-se uma realidade de discriminação e de violência física e simbólica em que o projeto de uma educação apostólica, evangelizadora, reflexiva e inclusiva, em busca da dignidade humana e da cidadania plena muito sonhada, mas sufocada em seus sonhos, para realçar a expressão de Karl Mannheim (FAJARDO, 2006), implicou

que a utopia navegada e projetada pelo esforço coletivo de educação tivesse alcançado conquistas, mas permaneça em confronto com os obstáculos ainda vigentes.

A partir da perspectiva de renovação contínua e do diálogo com a tradição, como caminho para “criar um senso de admiração e de mistério” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 24), ao estudar o mundo criado pelo Criador, a educação da Companhia de Jesus reaviva em sua comunidade educativa, em cada momento do ensino, a epifania de seu santo fundador em Manresa e instiga cada membro dessa comunidade a descobrir a grandeza de Deus “em todos os acontecimentos naturais e humanos, na história como um todo, e mais especificamente no interior da experiência vivida de cada pessoa individual” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 23). Nesse contexto, desde os primeiros momentos da conversão de Santo Inácio e da formação da Companhia, a escrita se estabeleceu como fundamental: como caminho para a reflexão de cada um sobre si mesmo e sobre sua relação com Deus e com os outros. Em especial, escrever impôs-se como recurso de informação, de registro e de divulgação dos trabalhos realizados em cada região, além de viabilizar a configuração de vínculos identitários para não dispersão de cada comunidade (LONDOÑO, 2002). Assim, de acordo com os princípios inacianos, ao buscar compreender o que procede de Deus e o que nos conduz a Deus, cada educando renova-se pelo texto na integridade das relações entre parte e todo como dinâmica do conhecimento, de maneira que o estranhamento diante de novos conteúdos e a descoberta, durante esse processo, de novos sentidos para suas próprias vivências continuamente ressignificadas se articulem continuamente na construção de sua subjetividade.

É preciso, ainda, realçar o aspecto durativo do processo de aprendizagem na pedagogia inaciana, em contraposição às tendências educacionais recentes, de bases imediatistas e tecnicistas. Com efeito, historicamente, as escolas jesuítas tornaram-se mundialmente famosas, sobretudo no século XVII, pelo “desenvolvimento das técnicas de comunicação ou ‘eloquência’, obtidas pela ênfase dada à redação, ao teatro, à oratória” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 25), ou seja, pela valorização da construção dialógica do conhecimento, marcada por uma ênfase no aprofundamento e na revisão, ao estilo do paradigma pedagógico da experiência, da reflexão e da ação. No caso da escrita, os textos sobre

educação no âmbito da Companhia foram continuamente submetidos à reavaliação e à reescritura, e, mesmo publicados, ecoam ainda o comentário do Padre Geral Claudio Aquaviva, em 1586, ao apresentar a primeira “Ratio Studiorum” “não como algo definitivo e terminado, porque isso seria muito difícil e provavelmente impossível.” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 9) A própria Ratio Studiorum, portanto, se originou da revisão das práticas pedagógicas das primeiras quatro décadas de educação jesuíta, além das experiências com o método parisiense, resultado dos estudos de Santo Inácio em Paris – de modo a configurar-se como uma aprendizagem plena dentro de uma educação cambiante, no diálogo com inovação e com tradição.

O Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, fundamentado nesse propósito de uma educação de excelência e de uma formação integral a fim de ajudar “o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus a cada indivíduo como membro da comunidade humana” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 25), esforça-se por criar um ambiente de convívio, de estudo e de respeito que forme crianças e jovens como “pessoas autônomas, éticas, criativas, colaborativas, solidárias, com atuação social e política”, de modo que “experimentem e descubram seus talentos e interesses mais específicos, a fim de que, nos próximos anos, tomem decisões com autonomia e segurança” (COLÉGIO SANTO INÁCIO, 2020). À luz desse propósito, no caso específico do meu ofício como professor de Redação da 3ª série do Ensino Médio, trata-se de cuidar das múltiplas potencialidades envolvidas no trabalho de leitura e de produção de textos. Dessa maneira, visa-se a proporcionar, desde o princípio, a cada educando uma vivência intensa das várias experiências de mundo que dialogam na comunidade educativa em tempos e em ambientes que configuram percursos singulares, sob a responsabilidade comum de refletir e de agir por si, com os outros e pelos outros na construção de caminhos para todo o tecido social. Trata-se, por fim, de estimular, em meio à coletividade, o protagonismo na elaboração de veredas capazes de revisar e de abraçar projetos comuns e de viabilizar itinerários diferentes dos impasses étnicos, socioculturais, geracionais, ambientais, que persistem na realidade brasileira.

Entretanto, quanto desse protagonismo na produção textual, fundamentado em dinâmica contínua de pesquisa, de aprofundamento e de revisão de práticas e de conteúdos argumentativos a partir de uma reflexão de

cada estudante sobre si mesmo, sobre a realidade socioeducativa em que se insere e sobre suas experiências na relação com a alteridade de Deus e dos outros, pode ser reduzido ou inviabilizado nas aulas de Redação da 3ª série do Ensino Médio em razão de exigências funcionais de composição e de correção a que são submetidas alunas e alunos nos exames vestibulares? Será a Redação no vestibular, nesse sentido, um estímulo à consciência, à autonomia, à solidariedade e ao compromisso, ou um problema?

3. A Redação no vestibular como problema?

A instituição da prova de Redação no exame vestibular das universidades públicas e privadas brasileiras começou em fevereiro de 1977, com o Decreto 79.298 (PORTARIA, 1998). Era época ainda do regime civil-militar no governo federal, com sua ênfase na pedagogia tecnicista, sob a perspectiva da acumulação de “capital humano” (SHULTZ, 1973). Visava-se à qualificação, em diferentes níveis, de estudantes como mão de obra para trabalho no processo de modernização e de desenvolvimento econômico em curso, ao articular formação educacional, compreendida como possibilidade de ascensão socioprofissional, com ênfase na industrialização e nos investimentos em infraestrutura, pilares do projeto de governo. Em especial, no âmbito da prova de Redação, ao final dos anos 1970, não se tratava, ainda, evidentemente – sob regime autoritário, com controle, por exemplo, de movimentos sociais e estudantis –, do fomento a uma educação de base reflexiva e emancipatória, comprometida com as exigências de reconfiguração de uma sociedade, no caso, socioeconomicamente (SOUZA, 2018) bastante desigual. Portanto, a forma de renovação escolar em curso negligenciava importantes aspectos constituintes de uma educação para cidadania.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, contudo, antigas demandas socioculturais e políticas foram retomadas, sob a égide da configuração de uma sociedade mais cidadã. O surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio, dez anos após a consagração da nova Carta Constitucional, representa, na esfera da Educação, também esse impulso de renovação e de estímulo à proatividade e ao protagonismo social. Com o objetivo, explícito no artigo primeiro da Portaria que

anuncia sua instituição, de “conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação”, de “criar referência para os egressos” do ensino médio”, de subsidiar formas “de acesso à educação superior” e de “constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio”, o ENEM impôs-se aos poucos, na primeira década de existência, como uma avaliação menos extensa, menos conteudista e mais transdisciplinar do que os vestibulares tradicionais. Estabeleceu-se, assim, como prova única que avaliava, conforme seu segundo artigo dispunha, competências e habilidades “imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania (PORTARIA, 1998). Nesse sentido, em 1999, seu segundo ano de realização, inovou ao articular o sugestivo tema sobre “Cidadania e participação social” dos jovens, com a exigência de elaborar “uma proposta de ação social” (ENEM, 1999). Eis o que se tornaria a principal identidade do concurso, o que o diferencia das avaliações de Redação de outros vestibulares por exigir “uma proposta de intervenção para o problema apresentado pelo tema, respeitando os direitos humanos”, em conformidade com “a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases” (ENEM, 2019).

Após seus primeiros dez anos de existência, novas configurações do próprio exame seriam elaboradas. A intenção, segundo o então Ministro Fernando Haddad, era não só instituir esse exame como única prova de ingresso nas federais, mas também desarticular a chamada “indústria do vestibular”, com sua enorme quantidade de provas regionais e de conteúdos específicos, que, na prática, impediam candidatos de determinada localidade de prestar vestibular para outras, de modo a concorrer a vagas em qualquer universidade federal brasileira (GRINGBERG, 2009). Era o início, segundo o ministro, de um processo de reorientação curricular do Ensino Médio e da promissora implementação do denominado Sistema de Seleção Unificada (SISU) A professora Keila Grinberg, do Departamento de História da UFRJ, em sua coluna virtual na Revista “Ciência Hoje”, ao analisar, contudo, em abril daquele ano, alguns desses depoimentos, terminou seu artigo à época, com o questionamento: “... não corremos o risco de, para substituir a indústria do vestibular, instituímos a indústria do Enem? (GRINGBERG, 2009)

De fato, com o mesmo gênero textual anteriormente praticado, marcado pela exigência de um tipo dissertativo-argumentativo que incluísse uma proposta de intervenção, a prova de Redação do Novo ENEM assumia, dentro dos

critérios de classificação de cada candidato no SISU, valor sempre significativo nas áreas e nas instituições. Além disso, o primeiro critério de desempate adotado por todo o SISU era a nota obtida nessa prova. Com efeito, tratava-se de uma ênfase no estudo das competências de expressão escrita bastante oportuna em um exame nacional, ainda mais ao se celebrar a maioria da Constituição Cidadã e duas décadas de governos democraticamente eleitos. No entanto, a continuidade até a época atual – por sua legitimidade e êxito – dessa política de ingresso, com o relevante peso da prova de Redação na aprovação e com a permanência do mesmo padrão dissertativo-argumentativo, gerou uma demanda social. Por sua vez, o esforço em atender essa demanda, com a consequente estabilização de parâmetros textuais que configuraram o gênero textual Redação do ENEM (PRADO, 2016), propiciou o estabelecimento de um modelo hegemônico de produção. Como consequência, dado o traço definidor de conteúdos que os exames vestibulares assumem, nas práticas do Ensino Médio brasileiro – segmento nas três últimas décadas, em consonância com uma sociedade submetida a crescente tecnicismo de gestão e de mercado, marcado pela ênfase competitiva na preparação de alunos-concorrentes para o sucesso no vestibular –, criou-se o que se vislumbrava: uma indústria da Redação do ENEM.

Como agravante desse quadro, a Redação do Enem exige obrigatoriamente a problematização do tema definido na frase temática, de modo que seja coerente com a argumentação do candidato propor a resolução do problema argumentado a partir de uma proposta de intervenção social, base da Competência V de sua Grade Específica de correção. Como consequência, não existe a possibilidade de não avaliar o tema como problemático, o que reduz a autonomia crítica e questionadora de cada estudante em suas leituras de mundo. Com efeito, ao comentar em artigo a proposta de Redação do Vestibular Estadual da UERJ de 2017, que necessitava da leitura prévia do romance “Dom Casmurro” por parte dos candidatos, Gustavo Krause, o coordenador desse vestibular – que não utiliza o ENEM como prova de ingresso –, destaca como, diante do enredo machadiano, a partir da arrogância do advogado Bento Santiago, que assume a promotoria e o julgamento de sua esposa Capitolina, mas nega-lhe o direito a defesa, a UERJ indaga, como tema da Redação, se “a verdade pode ser estabelecida a partir de uma única perspectiva”. No caso, a

“resposta do candidato podia ser tanto ‘sim’ quanto ‘não’ quanto, ainda, ‘depende do caso’, desde que a sustentasse com argumentação consistente e coerente”, em contraponto, assim, ao padrão Enem, que exige uma concordância, por parte dos vestibulandos, em relação à frase temática, de maneira que apenas se problematize o tema a fim de superá-lo (KRAUSE, 2020). Trata-se, pois, neste último modelo, de uma abordagem argumentativa limitada – embasada em perspectiva redutora –, uma vez que, por exemplo, em uma frase como “A publicidade infantil em questão no Brasil” (ENEM, 2014), a inscrição temática proposta era, a partir dos textos da coletânea, como estimular uma perspectiva crítica por parte da criança em relação aos comerciais, ou como regular a publicidade infantil, mas não como o candidato avalia a publicidade infantil no Brasil e se é necessário mudanças.

No entanto, no caso, por exemplo, de uma das propostas da PUC-2021 (PUC, 2021), instituição que adere ao ENEM, mas também realiza vestibular próprio, à exigência de produção de um texto dissertativo-argumentativo, “discorrendo sobre o que você entende por solidariedade”, se associa a obrigação de “resumir e comentar algum episódio recente para servir de ilustração da sua concepção”, com a elaboração, nesse sentido, de uma breve sequência narrativa. Na outra proposta do mesmo vestibular (PUC, 2021), a PUC-Rio inspira-se em romance – de leitura não prevista pelo edital do concurso – da escritora Nathalia Ginzburg, “Todos os nossos ontens”, para propor que o vestibulando, “com base nas suas vivências e percepções”, discorra sobre “a herança histórica da sua geração”, ao abordar a “exclusão social em uma das seguintes instâncias: grupos sociais, gênero ou orientação sexual”. Constata-se, assim, conforme estudado por Chartrand (DOLZ, 2010, p. 83), a argumentação como modo de dizer de si e de “interiorizar o outro”, de descrever o mundo por meio do diálogo intergeracional e intrageracional com o outro, a fim de, com os recursos argumentativos adequados, buscar convencer seu interlocutor. Ainda, com relação à proposta da UERJ 2020 (UERJ, 2020), a partir de fragmento do romance “1984”, leitura predeterminada para a prova, propôs-se a elaboração de “uma redação dissertativa-argumentativa”, que discutisse o “advento das fake news como arma política”, com base na seguinte questão: “A mentira programada é uma arma política válida para conquistar o poder e sustentá-lo?” Confirma-se, pois, como a prática argumentativa busca descrever e legitimar, de

acordo com resposta de quem a redige, um sistema de valores e de atitudes, de maneira a convencer o interlocutor (KERSCH, 2014). Mesmo no caso dos temas dos concursos do ENEM em 2020 e 2021, sobre “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira” e sobre “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, respectivamente, posto que o candidato precisa, em algum momento de sua mobilização argumentativa, propor uma intervenção que ajude a superar o quadro sociocultural problematizado, realça-se o emprego, na construção dessa alternativa, de uma sequência injuntiva, que instrua em relação a como realizar a proposta que viabilizará possíveis mudanças. Assim, o aprofundamento da compreensão das tipologias textuais e do trabalho com a imensa pluralidade de gêneros textuais com que se interage no cotidiano, mesmo diante das propostas de redação atuais, poderá permitir uma abordagem mais atraente e relevante das realidades discursivas contemporâneas e de seus diversos interlocutores. Trata-se, nesse sentido, de fomentar uma liberdade que, conforme enfatizava Anísio Teixeira, “não é a ausência de restrições, mas autodireção, disciplina compreendida e consentida”. Eis, portanto, a afirmação do processo educativo como de base crítica, humanista, democrática, em favor da autonomia do sujeito aprendiz (TEIXEIRA, 1947).

Dessa forma, o quadro de um viés tecnicista, desde a origem da prova de Redação, ao final dos anos 1970, em meio ao regime discricionário à época no poder, além da progressiva hegemonia do padrão ENEM, desde o início deste século, em razão da relevância da prova para o acesso às principais instituições universitárias federais do país e da tipologia ainda hoje predominantemente argumentativa, impôs-se como desafio para o exercício de produção de textos viabilizar uma possibilidade de (re)conhecimento e de prática, nos exames vestibulares, da diversidade de tipos textuais e da diversidade de gêneros textuais em uso na comunicação diária. No entanto, a perspectiva de trabalho com uma proposta de ação social solidária, além da possibilidade, mesmo com as avaliações de Redação atuais, de um aprofundamento das realidades discursivas contemporâneas, demonstra como há alternativas ainda para avanços significativos na superação de uma racionalidade instrumental no domínio da escrita. A prova de Redação no vestibular não se instituiu, assim, como necessariamente um problema. Cabe, pois, a seguir, uma ênfase na

relevância da articulação desse trabalho com estratégias narrativas que evidenciem a fundamentalidade da valorização das vivências pessoais e coletivas como contextualização sempre necessária para uma produção de textos que não ignore subjetividades nem pluralidades, nem negligencie uma dicção mais autoral.

4. A experiência como mestra no texto argumentativo

Saliento, a princípio, a observação de Julia Kristeva de que, "por meio da singularidade compartilhada da experiência interior", poderemos enfrentar "aquela nova banalidade do mal que é a automatização da espécie humana a que estamos assistindo". Nesse sentido, "a partir do momento em que somos seres falantes e escritores (...) justamente por isso não somos condenados a nos tornar elementos da linguagem" (KRISTEVA, 2011). O ser humano, portanto, deve assumir no processo educativo - que o constitui como aprendiz e que ele também constitui como sujeito - a narratividade orgânica de sua experiência singular, que nasce da interação dialógica com as narrativas dos que dele se avizinham virtual e presencialmente.

Trata-se da dinâmica narrativa já sistematizada nos ensaios "Experiência e pobreza" e "O narrador", de Walter Benjamin (BENJAMIN, 1985), ao evidenciar, nas antigas corporações de ofício, o ambiente de troca entre os aprendizes e o mestre. Nesses clássicos estudos sobre a arte de narrar e seus deslocamentos à luz das novas relações de produção, o filósofo alemão estabelece, a partir da dinâmica laboral daquelas corporações medievais, uma base para a análise, no passado, dos processos de aprendizagem e de conhecimento. Sob sua perspectiva, o mestre sedentário e o aprendiz migrante se suplementavam, naquele sistema corporativo, em uma troca de experiências subjetivas marcadas pela origem de cada um: os aprendizes, com seus saberes nômades, das terras distantes no espaço e no tempo da viagem, agregavam-se ao mestre, com seus saberes sedentários - este mesmo mestre, que conta as histórias identitárias daquele lugar específico da corporação a partir do legado das tantas épocas e lugares. Afinal, o próprio mestre já havia sido um aprendiz, e o aprendiz, um dia, também se faria mestre, ampliando-se, desse modo, a riqueza da troca espaciotemporal (BENJAMIN, 1985).

Nesse sentido, enfatiza-se, pois, como o conceito de Identidade é relacional: implica a existência do Outro, desse alguém diferente, mas também semelhante a mim mesmo, ao Eu. O Outro é, assim, aquele em quem encontramos não só uma Diferença, mas também uma semelhança, o que nos é idêntico. Dessa forma, nossa Identidade – o que é idêntico entre o Eu e o Outro – é, portanto, uma soma de subjetividades que encontramos uns nos outros e que nos define com alguma singularidade. Segundo Sigmund Freud (2011), no clássico “Psicologia das Massas e Análise do Eu”: “Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais - as da sua raça, classe, credo, nacionalidade, etc. - podendo também elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade.” (FREUD, 2011, p. 72) Em uma relação de Alteridade, existe, por fim, o engajamento recíproco, a responsabilidade do Eu sobre o Outro. Somos responsáveis pelo Outro porque respondemos também pelos atos daqueles com quem nos assemelhamos e porque respeitamos suas Diferenças. Logo, o Outro é aquele que nos identifica – aquele de quem, segundo Emmanuel Levinas (“Comunicação como abertura e acolhimento”), nos tornamos responsáveis, que precisamos acolher (LEVINAS, 2000).

O texto benjaminiano, em sua essência, ratifica, então, o que os estudos de educação identificam contemporaneamente como mudança necessária e fundamental para redimensionamento do ambiente escolar de modo a potencializar a interação entre desenvolvimento humano e formação acadêmica: prover voz a outros atores do processo de ensino e de aprendizagem, intercambiar vivências concretas, de maneira a crescer como ser humano, como mestre-aprendiz e como cidadã e como cidadão. Com efeito, experiências cotidianas, inusitadas ou não, são formadoras e, a princípio, não necessariamente acontecem na formalidade escolar. Entretanto, a sala de aula, em especial, necessita de renovação para prover sentido ao discurso e à prática escolar e para conferir uma identidade simbólico-afetiva que redimensione o sentido da vida a todos os que possam vivenciar esse processo formal.

Desse modo, dentro de uma definição de aprendizagem como prática subjetiva e interativa, que se estabelece pela experiência, pela reflexão, pela ação e pela troca, narrar se mostra, pois, fundamental. Eis a força das narrativas, defendida por Jorge Larrosa Bondía (2002). Nesse âmbito, o filósofo esloveno

Slavoj Zizek (2014) criou a metáfora dos lapsos (“tattle”), que precisam ser superados para a experiência – que carece de registro e de rememoração – ser internalizada, de modo a atuar como mecanismo na luta emancipatória de cada subjetividade, articulando fatos e ressignificando-os. De fato, sem a sistematização e sem o registro, uma experiência não se consuma como sentido, como formação (BONDIA, 2002). Por isso, é preciso estimular os alunos ao debate cotidiano, em sala, sobre vivências e episódios que nos comovem e que nos desorientam, que nos mostram, enfim, limites para nossos saberes. Mais ainda: é necessário consolidar, em cada educando, a prática do registro, conforme os meios escolhidos por cada um, de reflexões, de conteúdos instigantes trabalhados em outras disciplinas e contextos, a fim de relê-los de tempos em tempos, em uma atitude semelhante ao “dépaysment”, recorrente no modo como Michel Foucault buscava constantemente provocar-se à divergência e expor-se à emergência do problemático, do perturbador, do obscuro, do que se mostra não familiar (FARGE, 2008). A partir desse diálogo interno, aprende-se a ser mais cuidadoso com os outros, a buscar a intermediação, o diálogo, a escuta, a compreender com os outros como lidam com situações próximas das nossas. Aprende-se, também, consigo mesmo como a subjetividade demonstra estabilidades, instabilidades e contradições. Por fim, como consequência dos aprendizados, é possível refletir academicamente sobre os dilemas e as emergências vivenciadas em busca mesmo de maior segurança no aprender, no pensar e no agir. Do contrário, infelizmente, experiências vividas podem tornar-se, assim, banalizadas e silenciadas por realidades cada vez mais impactadas pela violência física, simbólica, social, cultural, classista, de gênero – um mundo, na expressão benjaminiana, mais “pobre em experiências comunicáveis” (BENJAMIN, 1985, p. 115).

No caso específico do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, o trabalho de Redação da 3ª série, ao buscar o Paradigma Inaciano, utiliza a narratividade e a argumentatividade como estratégias discursivas, a partir de uma base de diálogo de experiências e de trocas mútuas em sala de aula. Nesse sentido, o relacionamento entre os discentes e deles com o professor, a reflexão permanente sobre os processos de aprendizagem e o intrínseco desafio de todos “a buscar a verdade” devem constituir fatores de um “tremendo efeito formador”

(PEDAGOGIA, 1993, p. 21). Com relação ao emprego de práticas narrativas na formação do texto argumentativo, trata-se de um recurso, entretanto, utilizado apenas oralmente, que, nessa série, nasceu também da convivência com estudantes. Em depoimentos informais, alguns afirmavam se ressentir de uma maior ênfase, durante o Ensino Médio, sobre os gêneros textuais vinculados à narratividade, de modo que pudessem, eles mesmos, empreender um trabalho mais significativo e autoral, apesar dos limites de avaliação dos exames vestibulares. Dentro do contexto educativo da Companhia, apoiar-se nessas práticas consiste no necessário exercício de uma constante sensibilidade e “atenção individual prestada a cada aluno” com o fim de promover o que efetivamente pode “concorrer para a aprendizagem e a maturidade humana.” (PEDAGOGIA, 1993, p. 19) Por isso, com base na reflexão diagnóstica sobre o material produzido, a partir de nossas experiências individuais e coletivas, nas aulas de produção escrita, temos buscado o aprimoramento das técnicas e das atividades hoje realizadas.

Com efeito, ainda que se vise à proficiência e à autonomia na elaboração de redações nos exames vestibulares, em modelos e em propósitos distintos de acordo com as instituições responsáveis, propõe-se também em aula, de acordo com a histórica tradição jesuíta, o desenvolvimento em cada educando de um processo de criação e de reflexão acerca de suas vivências como indivíduo e como parte da coletividade em que se insere, desafiando-os “ao domínio de si mesmos e à iniciativa, integridade e exatidão”, de modo a discernir as “formas de pensar fáceis e superficiais, indignas do indivíduo e perigosas para o mundo” no qual devem agir (PEDAGOGIA, 1993, p. 23). Com esse propósito, ao início de cada ano letivo, além dos temas tradicionais, alunas e alunos individualmente são estimulados a pesquisar temáticas que contemplem as diferentes dimensões de sua própria formação, ou seja, que considerem, no diálogo entre subjetividade e coletividade, o contexto em que vivem, a interação social, política e cultural com esse meio e uma ética de respeito, de amor e de serviço ao próximo. Como consequência, viabiliza-se uma inaciana “inserção do tratamento de valores e o crescimento pessoal, dentro do currículo existente” (PEDAGOGIA, 1993, p. 17). Não se trata, frise-se, de elencar, com propósitos instrumentais, temas de Redação com maior probabilidade de ocorrer nos exames, mas de relacionar quaisquer temas considerados instigantes para reflexão e para debate por parte

de cada estudante. Desse modo, é possível fomentar lideranças transformadoras, que valorizem o crescimento humano, acadêmico e profissional e compartilhem poder e responsabilidade.

É, sob essa perspectiva, que me pus a avaliar como e se a prática docente vem se vinculando ao planejamento e aos planos de aprendizagem do programa de Redação em curso na 3ª série do Ensino Médio, de forma a refletir nossa expectativa de promoção do protagonismo de cada aprendiz. Como discípulos da Pedagogia Inaciana, cujo critério norteador consistiu “o muito no pouco” (PROJETO, 2016, p.50), na medida em que enxerga como fundamental o saborear intenso na aprendizagem de cada vivência educativa, é, de fato, uma tarefa desafiadora. Afinal, “o que se pretende é um sistema de avaliação que permita a apropriação com profundidade e de maneira integrada” (PROJETO, 2016, p.51) do que nos propusemos: não a graduação de reprodutores, que copiem os outros e as ideias e os modelos dos outros, mas a formação de seres críticos, autônomos, inventivos, que, em sua sinceridade e autenticidade, possam criar um mundo diferente: sobretudo, mais inclusivo. No caso, o próprio contexto desta avaliação, em sua especificidade, realça a essencialidade da valorização de gêneros narrativos e de experiências pessoais e coletivas nas propostas de Redação: o contexto da Pandemia do SARS-Cov-2.

5. O exercício da escrita escolar e o período pandêmico

Dentro do quadro específico da Pandemia, mas a partir também de minha vivência institucional de práticas como membro da comunidade educativa do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro desde meu ingresso, em 2015, cabe refletir brevemente sobre os vínculos entre o que se institui nos documentos do Colégio e da Companhia de Jesus e o que se desenvolve na escola como currículo, didática, avaliação, ambiente de aprendizagem e de ensino.

A educação, como um apostolado preferencial da Companhia de Jesus, comprometida, pois, com o serviço da fé – dimensão religiosa – e com a exigência da justiça – sobretudo, como resultado da preocupação pelos pobres e pelos marginalizados –, busca a formação de agentes sociais multiplicadores: na conhecida expressão do Padre Arrupe, de “homens e mulheres para os outros”. (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 15). Sob essa perspectiva, a proposta

educacional jesuíta assume uma dimensão fundamental e humanizante a exigir uma resposta, ao mesmo tempo, contemplativa e ativa por parte de educadores e de educandos. Os processos de educação são historicamente transformados à medida que se modificam os tempos e as vontades. Impõe-se, nesse sentido, à luz da expressão weberiana de constituirmos uma individualidade histórica que nós mesmos “encadeamos conceitualmente em um todo, do ponto de vista de sua significação cultural” (WEBER, 2004, p. 41), a ressignificação de nossa compreensão de mundo, herdeira do humanismo grego, a fim de superar a distinção aristotélica entre o ser humano como centro da sociedade, e a natureza, a linguagem e a técnica compreendidas apenas como recursos. A ênfase em uma ética da sustentabilidade e da solidariedade orgânica é, nesse contexto, a condição essencial para que nosso diálogo com as diferenças se reconfigure em um diálogo identitário.

Sob uma perspectiva curricular, a Orientação de Estudos dentro do programa de Língua Portuguesa do Colégio, na área de Redação, estabelece como parâmetros o estudo e a prática do modelo dissertativo-argumentativo, em conformidade com as competências elencadas pelos editais dos exames vestibulares. Pressupõe, ainda, essa Orientação o conhecimento dos diferentes critérios de Redação e o diagnóstico do grupo discente desde os primeiros textos. Nesse contexto, ao partir de uma definição de Aprendizagem como prática que se define pela experiência, pela reflexão e pela ação por parte do educando, de modo a emancipar-se de todos os obstáculos que obstem sua liberdade e seu crescimento, considerarei, em minha análise, o entendimento (sua dimensão racional), a vontade (sua dimensão afetiva) e a admiração diante do mistério (sua dimensão espiritual) como suportes para condução ao conhecimento e à “disposição de trabalhar com Deus em sua contínua criação.” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 24) Trata-se de dimensões que “enriquecem a aprendizagem e impedem que ela se torne meramente intelectual” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 25). Assim, na sistematização do Plano de Aprendizagem, avalia-se o cumprimento do Objetivo Geral de Redação – no caso, de ampliar a competência discursiva do aluno, tornando-o capaz de uma leitura ética e crítica do mundo e de interagir ativa e conscientemente com a sociedade, além de valorizar sua identidade sociocultural e socioafetiva e de

desenvolver no aluno o apreço pela língua materna, com o uso consciente e adequado às situações de linguagem.

No quadro das dimensões da aprendizagem integral, saliente-se, ainda, nessa etapa, a coerência entre o trabalho de “desenvolver uma perspectiva epistemológica diante dos objetos de conhecimento” e a postura crítica, problematizadora, a ser amadurecida em cada educando, com as recorrentes atividades de pesquisa e de abordagem de eixos temáticos que compõem não apenas o trabalho de discussão e de escritura dos textos propostos em Redação, como também o debate, no âmbito da turma, de suas próprias escolhas temáticas individuais. Por fim, uma vez que a aprendizagem esperada resulta também do desenvolvimento individual e coletivo do pensamento criativo, deve-se evidenciar que “resolver situações-problemas de maneira ética e inovadora, propondo soluções alternativas” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2020, p. 36 e 37), constitui também, de modo similar, a descrição da Competência 5, muito exercitada durante todo o ano, para emprego na redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Ao avaliar, portanto, a experiência educativa inaciana no domínio da criação textual, estima-se diagnosticar o quanto se materializa, em cada aluna e em cada aluno, o potencial transformador da produção escrita, bem como, em certa medida, da própria educação e sociedade. Dessa maneira, poderá o trabalho de Redação alinhar-se, em sua missão, com os princípios da educação jesuíta, que afirma a bondade radical do mundo, “carregado com a grandeza de Deus”, a ser estudado e contemplado com admiração e reflexão crítica (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 24).

As especificidades do período pandêmico do SARS-Cov-2, no entanto, com o início das aulas apenas remotas nos idos de abril de 2020 e, em torno de sete meses depois, a transição para um sistema híbrido, com a volta parcial às salas físicas de modo que metades de turmas se alternassem a cada semana entre o regime presencial e o remoto, agregaram inúmeras dificuldades à malha pedagógica institucional. Assim, no enfrentamento das vulnerabilidades desse contexto, avulta-se, sobretudo, a compreensão inaciana de como o processo educativo em si “não humaniza necessariamente nem transmite valores cristãos às pessoas e à sociedade”. Precisa da manutenção e do reforço de vínculos afetivos para que “se desenvolva tanto no plano moral como intelectual” (PEDAGOGIA, 1993, p. 25): por isso, as dificuldades decorrentes do

distanciamento e a necessária e gradativa opção pela presença física possível na sala de aula. Como sou do contingente de risco quanto à Covid-19, porém, prossegui em meu trabalho remoto com todas as turmas, até o final do período letivo de 2020.

No ano de 2021, ainda como um dos poucos professores a distância, mas designado para todas as aulas de Literatura (em todos os Grupos) e de Redação (no Grupo de Biomédicas), a que todos os alunos assistiriam – mesmo aqueles presenciais, que as acompanhariam da própria sala de aula na escola –, já na segunda semana de aula, entretanto, em razão da demanda dos estudantes, deparei-me com nova configuração: minhas turmas argumentaram se sentir prejudicadas uma vez que aulas de Redação exigem interação constante entre discentes e docente, o que não vinha acontecendo com meu Grupo, o único, de fato, com professor online. Nesse sentido, a distância entre professor e alunos dificultava-lhes o diálogo, argumento bastante compreensível, diante da exigência recorrente de “criar o ambiente e processos de aprendizagem que possam favorecer os objetivos da pedagogia inaciona.” (PEDAGOGIA, 1993, p. 21) Assim, prossegui no remoto apenas com a metade dos inscritos, os grupos de casa.

Ao final do primeiro trimestre de 2021, todas as turmas foram remanejadas no Colégio a fim de permitir a presença integral dos estudantes, ainda que houvesse a possibilidade legal, para quem quisesse, de permanecer no ambiente doméstico. A presença de alunas e de alunos, contudo, no início do segundo semestre, quando retornei ao trabalho presencial, era, à tarde, muito pequena. A pouca frequência se estendeu, no caso de Redação, até o final do ano letivo. Por isso, alvissareira é, desde o início deste ano letivo de 2022, a presença de todo o corpo docente e discente em sala, da manhã à tarde, à exceção daqueles com suspeita ou com comprovação de Covid-19, que devem permanecer de resguardo em casa; no caso dos estudantes, com direito a assistir às aulas online. Conforme definiu com precisão um documento recente da FLACSI, com o advento da pandemia comprovamos, pois, em concordância com históricos referenciais pedagógicos da Companhia, a fundamentalidade da sala de aula presencial como ambiente comunitário, de construção de vínculos, além da necessidade da mediação docente nesse ambiente, em meio ao trabalho pessoal e colaborativo, como coadjuvante no desenvolvimento dos

saberes contextualizados e das competências para melhor enfrentamento do mundo real:

“A escola é um excelente laboratório para a vida. (...) Estar na escola, escutar de maneira direta os outros, trabalhar em grupo, resolver problemas, conversar e discutir, construir itinerários de aprendizagem em uma sequência ordenada, tudo isso contribui para a grande felicidade de aprender.” (REYES, 2022)

Trata-se, essencialmente, do “reforço do espaço público da educação”, em que, segundo António Nóvoa, “certamente as famílias têm um papel importante, mas as escolas também, enquanto lugares de socialização e de convivialidade.” (NÓVOA, 2020).

Diante, pois, dos desafios e das adversidades para realização do trabalho de Redação em meio ao contexto pandêmico, considero a necessidade de dividir esta breve exposição em dois períodos distintos: o ano letivo de 2020 e o de 2021. A princípio, quanto aos temas de Redação no padrão Enem propostos às alunas e aos alunos, os dois períodos evidenciam muitas afinidades: trabalhamos basicamente os mesmos temas nos dois anos, ainda que não necessariamente na mesma ordem. São eles “Mobilidade urbana no Brasil”, “Desafios para uma vida saudável na infância brasileira”, “O direito à moradia digna”, “Protagonismo social feminino”, “O desafio de debater doenças mentais”, “O direito social ao lazer”, “Novas relações de compra e venda no mundo contemporâneo”, “Memória histórica e políticas de patrimônio”, “Racismo no Brasil”, “O poder transformador do esporte” e “Empreendedorismo social e educação financeira”. Além disso, o Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro participa desde 2017 da plataforma ENEM da empresa Evolucionar, que provê anualmente à 3ª série do Ensino Médio três simulados por ano – com participação pelos estudantes estimulada, mas facultativa –, sempre com propostas de Redação próprias e distintas. Desse modo, são em torno de quinze as redações do padrão Enem, com o acréscimo no cálculo de uma das notas trimestrais de, pelo menos, uma reescritura por ano.

Quanto às propostas de Redação elaboradas de acordo com as especificidades dos vestibulares locais, ocorreram, contudo, nesses dois anos pequenas mudanças nos eixos temáticos escolhidos. No caso principalmente do vestibular da UERJ, com sua singularidade de adotar um livro como leitura prévia

para servir de base ao desenvolvimento da proposta de Redação, escolhemos, em 2020, o conto “O rastro de teu sangue na neve”, de Gabriel García Márquez, para instigar o tema “Que desigualdades nos incomodam no convívio social?”, além de a leitura de “O Quinze”, para fundamentar a indagação sobre “O que, na sua concepção, é o trabalho hoje?”. No caso das simulações UERJ, em 2021, propusemos o desafiador “A mentira e a corrupção andam de mãos dadas”, inspirado pela leitura de “O homem que sabia javanês”, de Afonso Henriques de Lima Barreto, e, novamente perturbados pela delicada severidade da narrativa de “O Quinze”, a reflexão acerca das “Desigualdades de gênero no Brasil”.

Cabe realçar, ainda, que o vínculo entre a narratividade das obras literárias e a argumentatividade requerida pelas propostas não se restringe a esses momentos: “... a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e de organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão.” (TODOROV, 2014, p. 23-24) A base da discussão do tema ENEM sobre “Protagonismo social feminino” foi, por isso, nos dois anos, o universo ficcional de Machado de Assis. Além disso, a leitura, no início do segundo semestre, de “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, serve, com frequência, de embasamento para a discussão dos temas do último trimestre. Afinal, “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” (TODOROV, 2014, p. 92-93).

6.1. Dados problematizadores

Quanto ao diagnóstico do impacto desse trabalho sobre cada aluna e aluno, em 2020, no primeiro ano da pandemia, o contato entre mim e as turmas – após as poucas semanas iniciais de aulas presenciais – ocorreu sobretudo a partir da troca de e-mails e de mensagens nos fóruns deixados em cada conteúdo trabalhado no Moodle, além de a partir das poucas intervenções orais ou escritas de alguns estudantes durante as aulas remotas. Nesse sentido, conforme realçou Nóvoa acerca do período pandêmico, as respostas mais contundentes vieram do reforço dos vínculos de apoio nas aprendizagens, porque a “chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre um aluno e um professor.” (NÓVOA, 2020, p. 10). No caso da

Literatura, o intercâmbio foi muito positivo e resultou na montagem de um grande texto de revisão com base nas comunicações de gostos, de sugestões, de dúvidas e de soluções enviadas. Consumou-se, como reflexo da pedagogia inaciana, uma “postura acolhedora, expressa por meio do diálogo e da abertura ao outro, respeitando a dignidade de cada um”, de maneira que as responsabilidades se fizessem mútuas, e as aprendizagens, coletivas (CÓDIGO, 2021, p. 6). Os e-mails sobre o trabalho de Redação, por sua vez, além de em menor quantidade, tratavam, em geral, de questões mais pontuais como correção e entrega de textos e dúvidas específicas de estrutura e de linguagem, e, assim, tópicos como gêneros e tipos textuais dificilmente entravam em pauta.

No primeiro semestre letivo de 2021, contudo, conforme já relatado, meu contato com as novas turmas de formandos reduziu-se. Além disso, uma importante estratégia – a atividade de identificação e de registro das motivações e dos temas individuais elencados por cada um, de modo que se realçassem as subjetividades nos conteúdos comuns em todos os Grupos – não aconteceu nem em aula remota, nem em sala presencial. Assim, no segundo semestre, com baixa afluência vespertina nas aulas mesmo após meu retorno presencial, pedi, ainda na primeira semana de setembro, como forma de diagnóstico da ótica discente sobre o sentido e a efetivação do trabalho de Redação empreendido, que os treze estudantes, somadas as participações remotas e presenciais, respondessem ao seguinte questionário, transcrito já com as respostas aferidas.

1. Você acredita que o trabalho de Redação na 3ª série deve ser:

- (9) instrumental, focado no ENEM, na PUC e na UERJ.
- () plural, focado em vários gêneros e tipos textuais.
- (4) instrumental e plural, com ênfase na instrumentalidade.
- () instrumental e plural, com ênfase na pluralidade.

2. Incomoda você, no trabalho argumentativo do Modelo ENEM, não poder discordar da perspectiva proposta pelo tema?

- (10) Não. () Sim, com frequência.
- (3) Sim, algumas vezes. () Sim, sempre.

3. Incomoda você, no trabalho argumentativo, não poder argumentar na 1ª pessoa do singular, ainda que se exija sempre a sua opinião pessoal:

- (4) não. () sim.
- (9) às vezes.

4. Quando escreve uma redação no Modelo ENEM, você se preocupa sobretudo em:

- (1) manifestar sua própria opinião.

(12) enquadrar-se no Modelo argumentativo específico do ENEM.

5. O quanto de suas experiências pessoais de vida você usa em suas redações na 3ª série:

(1) muito.

(10) nada.

(2) pouco.

Quanto às respostas da primeira questão, que evidenciam a preferência pelo viés instrumental, com foco específico nos vestibulares de universidades muito almejadas no Rio de Janeiro, cabe uma retomada da contextualização histórica do próprio exame vestibular no Brasil. No caso específico das escolas da rede jesuíta, a percepção das mudanças em curso, em razão das ações do poder público federal e da base tecnicista dos currículos escolares definidos a partir dos anos 1970, já se enunciava na crítica presente na Introdução da obra “Características da Educação da Companhia de Jesus” (CARACTERÍSTICAS, 1989). Em sequência à análise de que as “regulamentações dos governos ou a influência de outras organizações externas afetam diversos aspectos da vida escolar, incluindo o currículo” – com destaque para as disciplinas científicas, abordadas com base em uma racionalidade instrumental, e certa negligência nos “estudos humanísticos tradicionalmente enfatizados na educação jesuíta”–, lamenta-se que, em paralelo a essas escolhas do poder público, “alunos e seus pais parecem, em muitos casos, estar apenas preocupados com o sucesso acadêmico que dará acesso aos cursos universitários ou com programas de ensino que ajudem a conseguir bons empregos” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 13 e 14).

Ainda assim, mais do que apenas adequar-se aos programas curriculares nacionais e locais que constituem a legislação oficial, o que se realça nos documentos “Características da Educação da Companhia de Jesus” e “Pedagogia Inaciana” como definição de Currículo é o conjunto de conteúdos que, a partir de “uma pedagogia sistematicamente organizada, cuja substância e métodos implementem a visão explícita da missão educativa contemporânea dos jesuítas”, se reorganize por meio de “adaptações culturais” (PEDAGOGIA, 1993, p. 17) em nível nacional, regional e local, com base nas experiências pessoais de cada membro da comunidade educativa, e, sobretudo, com ênfase na consideração do contexto real da vida do aluno, em seu ambiente familiar e na sua vivência socioeconômica, política e cultural. Entretanto, rejeita-se a

perspectiva de “considerar o objetivo da educação em termos excessivamente utilitários”, de modo que “o que há de humano numa matéria ou disciplina específica” passe “despercebido à consciência do aluno” (PEDAGOGIA, 1993, p. 25-26):

Para evitar tal distorção, os professores dos colégios da Companhia expõem os temas acadêmicos numa perspectiva humana, pondo ênfase em descobrir e analisar as estruturas, relações, fatos, questões, intuições, conclusões, problemas, soluções e implicações que, em cada disciplina concreta, iluminam o sentido do ser pessoa. A educação, por conseguinte, deve chegar a ser uma investigação cuidadosamente ponderada, mediante a qual os alunos formam ou reformam suas atitudes costumeiras diante dos outros e ante o mundo. (PEDAGOGIA, 1993, p. 26)

Eis, em essência, muito do que venho aprendendo em minha experiência docente no Colégio – e ainda preciso aprender mais. Afinal, estou ciente de que, no “mundo de hoje, dominado pelos meios de comunicação, o desenvolvimento de técnicas eficazes de comunicação é mais necessário do que nunca” (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 26). Realce-se, no entanto, apesar da sujeição salientada pelo questionário, como quase um terço dos discentes participantes já demonstra o reconhecimento da relevância, como função sociointerativa, da pluralidade de gêneros e de tipos textuais. Eis, pois, uma base para reflexão crítica sobre a real perspectiva de mudança dessa racionalidade instrumental enunciada, uma vez que, como “a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema crítico” (DOLZ, 2010, p. 15), um distanciamento reflexivo com relação a essas práticas no processo de ensino e de aprendizagem pode embasar uma leitura crítica dos próprios mecanismos de subordinação e de controle social.

No caso da segunda e da quarta questão, referentes às particularidades do Modelo ENEM, podem-se compreender as respostas sob um viés mais técnico, vinculado às especificidades da correção. De fato, exige-se, no Exame Nacional do Ensino Médio, uma abordagem completa do tema na Competência 2, o que, caso não aconteça, ou se afigure como ambíguo, pode reduzir bastante a nota dos candidatos, ou, até mesmo, anular a Redação, de maneira que, pelo peso dessa nota em todas as instituições concorrentes, se poderia invalidar o ingresso na carreira desejada. Entretanto, “a verdadeira liberdade”, conforme definiu Santo Inácio nos Exercícios Espirituais, “exige também um conhecimento

realista das diversas forças presentes no mundo e inclui a libertação das percepções distorcidas da realidade, dos falsos valores, das atitudes rígidas e da sujeição a ideologias estreitas" (CARACTERÍSTICAS, 1989, p. 104). Como professor de Literatura e de Redação na Educação Básica há mais de trinta anos, surpreendo-me cotidianamente com a constatação de que meu maior desafio diante de estudantes do Ensino Médio é hoje nem me deixar conformar, nem os deixar se conformar por um processo de avaliação que pode constituir-se, sob molde tradicional, como uma prática disciplinadora, capaz "de instalar ou controlar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes" (MENDES, 2005, p. 180), enquanto – sob uma perspectiva de fato inaciana – precisa estabelecer-se como uma possibilidade de autoconhecimento e de afirmação de uma cosmovisão de mundo aos poucos sendo formada. Por isso, ainda que as propostas de Redação do ENEM sejam configuradas sob a égide da Declaração dos Direitos Humanos – documento, aliás, trabalhado integralmente em Redação tanto na 2ª quanto na 3ª série –, é instigante que algumas formandas e alguns formandos inacianos enxerguem na problematização encaminhada pela frase temática do exame oficial uma redução, por vezes, de sua complexidade real.

Por fim, com relação às questões três e cinco, existe uma convenção generalizada no ensino de Redação de que o uso da 1ª pessoa do singular é menos adequado às práticas argumentativas acadêmicas, em razão da maior subjetividade conferida à linguagem e, como consequência, de uma suposta fragilização do argumento (KRAUSE, 2020). Essa convenção, por sua vez, pode criar, na maioria dos estudantes, a percepção de que, apesar do desejo evidente de pessoalização em muitos, não é possível desenvolver uma argumentação também ancorada em suas próprias experiências. Nesse sentido, seria importante reforçar a possibilidade de uma avaliação mais frequente e criteriosa por parte dos discentes e por parte dos nossos próprios pares de Equipe de Área em relação ao nosso exercício docente diário, com a exposição de dúvidas, de sugestões e de discordâncias, com vistas a uma melhor fundamentação das atividades escolares e a uma ampliação dos vínculos e do diálogo comum (CASSETTARI, 2014).

6.2 Um importante contraponto

Também é relevante, contudo, em referência a essa necessária avaliação frequente e criteriosa do processo de aprendizagem e de ensino de Redação na 3ª série, reforçar como, quanto às turmas do ano letivo de 2020, o primeiro do período de Pandemia, alguns e-mails, já nos idos do mês de janeiro do ano seguinte, foram contundentes. Propunham-se, em geral, a revisões do ano anterior já com a experiência dos primeiros exames vestibulares,. No caso, saliento trechos de algumas das mensagens escritas por uma aluna formanda, em especial.

O primeiro e-mail foi escrito ainda em 1º de abril de 2020 – início das aulas remotas da 3ª série no período pandêmico –, com uma reflexão sobre experiências com relação a escolhas de carreira:

“Desde 2018 decidi que queria cursar Direito na faculdade, talvez pelo fato de ter sempre assimilado essa faculdade com o conceito de justiça. (...) Entretanto, em julho do ano passado, eu comecei a me questionar em relação a essa escolha. Participei de um bootcamp de liderança da Latin American Leadership Academy (...), e essa experiência abriu uma nova porta para mim no assunto da educação. Tive a oportunidade de voltar para um bootcamp da LALA em dezembro, quando me chamaram para ser mentora e ajudá-los durante uma semana. Participar do camp do lado dos educadores, além de desenvolver atividades com eles, me mostrou que a educação era o que me fazia sentir e o que eu queria tornar de propósito para minha vida. “

Em seguida, em 9 de abril, em resposta à minha réplica:

“A certeza que fica é que, independente do caminho, a educação estará presente. E em relação à escrita, é algo que já faz parte de mim. Eu preciso disso para me compreender. Não seria capaz de continuar vivendo sem esses dois atos. Não consigo abandonar essas ideias. E que bom que não consigo! Elas não me prendem, libertam. Realmente, Deus aparece para cada pessoa da maneira que cada um pode escutar e ver (...). “

Em 17 de janeiro de 2021, após o primeiro dia de exame, com as provas de Ciências das Linguagens, de Ciências Humanas e de Redação, nova avaliação:

“Mas hoje, depois de fazer uma longa prova do Enem, (...) queria compartilhar uma sensação um tanto quanto angustiante depois de fazer a prova de linguagens. (...) Acho que a partir do momento que eu me permiti, de fato, entender e sentir os poemas e textos, eu comecei a me compreender e respeitar mais os meus próprios

processos. De certa maneira, a escrita é a minha forma de comunicação com o mundo e, ao perceber que inúmeros autores já sentiram o mesmo que eu, apesar de estarem em épocas distintas, meu coração fica em paz. (...) Só que hoje, depois de terminar a prova, eu me peguei pensando em como o modelo de educação em que estamos inseridos e, principalmente, o Enem tornam até a arte mais bela algo cinzento e sem sentido. Quando eu lia os poemas, eu não conseguia apreciar tudo o que eles tinham pra me passar, só buscava a resposta certa, e ia correndo pra outro. (...) Sei que isso só é uma prova e eu ainda vou ter muito tempo pra refletir sobre os poemas, mas me entristece demais não poder apreciar a beleza das palavras da forma que elas merecem. A leitura no vestibular é algo tão irrefletido e automático, sendo que a literatura, na minha opinião, não deveria ser assim. (...) Acho que faz parte da educação apreciar a beleza nas artes e, infelizmente, isso está em falta. “

Em 19 de janeiro, em tréplica a meu e-mail, outra intervenção, agora específica sobre a prova de Redação, cujo tema foi “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”:

“Esse tema, de fato, trouxe nossas experiências pessoais e foi mais difícil ainda escrever com impessoalidade. “

Por fim, em 9 de outubro de 2021, uma nova atualização, já como estudante universitária:

“Parece que agora finalmente tenho tempo de saborear a escrita de Clarice da forma que ela merece, sem precisar correr contra o tempo para que minhas interpretações resultem em uma questão de múltipla escolha. (...) Decidi fazer Direito e Pedagogia. Comecei Direito na PUC em março e Pedagogia na UFRJ em julho. Estou bem feliz com minhas escolhas! Apesar de ser puxado, as aulas de Pedagogia nem parecem aulas, a gente fica conversando e debatendo sobre textos e filmes, então sempre passa rapidinho! O pessoal participa demais também! É um ambiente muito rico que me fez perceber o papel de um professor que incentiva o debate para a formação dos alunos. “

A partir da leitura em sequência desse fragmento destacado, saliento, em primeiro plano, o recurso à escrita como suporte de uma madura e contínua reflexão sobre si mesma, sobre suas escolhas, sobre a relação com o mundo, e, em particular, com os valores da justiça e da fé. Trata-se de uma revisão fundamentada inaciana, em seu espírito dialógico, de contemplação ativa, uma vez que se articula de acordo com princípios do Paradigma: Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação (PEDAGOGIA, 1993). Não se constitui apenas como uma análise de base intelectual (dimensão racional), mas do reconhecimento das “potencialidades do indivíduo” (PROJETO, 2016, p. 49), ao realçar

igualmente o sentir (dimensão afetiva) instigado pelo processo educativo como caminho para a sensibilidade diante da vida, da potência e da realidade no encontro com os mistérios de Deus (dimensão espiritual), das vivências proporcionadas tanto pela experiência da leitura e da arte quanto pelo desconforto crítico como produto da banalização. Nesse contexto, nos e-mails, no anseio por uma educação que reconheça e promova essa integridade na experiência entre parte e todo, entre subjetividade e coletividade, entre escrita e literatura, como conhecimento do mundo, o descontentamento com qualquer processo que não se configure respeitoso, nem visceral, nem emancipatório é evidente. Eis realçada a força do debate educativo que estimule a polifonia e o protagonismo socioeducativo como manifestação da riqueza na pluralidade.

Destaque-se, ainda, o emprego de breves sequências narrativas pessoais, como o relato da participação no bootcamp de fomento a lideranças, do longo e desgastante primeiro dia de provas do ENEM e dos primeiros meses de estudos universitários, na elaboração de argumentos que enfatizem um sistema de valores e de atitudes configuradores de uma avaliação mais inclusiva e formativa, e menos irrefletida e instrumental. Ressalte-se, principalmente, a vivência de uma perspectiva ética, crítica e transformadora da educação como formadora de lideranças, “colaborando para a construção de uma sociedade na qual a justiça se faça presente nas relações (...), no cuidado com a casa comum” (CÓDIGO, 2021, p. 6), atenta ao contexto local e global e fomentadora de protagonismo sociopolítico, atuando, de modo vital, conforme se pode sintetizar: “como um corpo universal com uma missão universal” (DECRETOS, 2008, p. 91).

Por fim, como conclusão desta breve análise do trabalho de Redação na 3ª série do Ensino Médio no Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, nos anos letivos de 2020 e 2021, ressalte-se, de acordo com o Projeto Educativo Comum, que a própria “avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino”, uma vez que a finalidade do ensinar “é o alcance da excelência” no aprender (PROJETO, 2016, p. 50). Assim, por exemplo, no caso da correção de uma redação de aluno, é essencial que os dados obtidos a partir daquela avaliação possam, com regularidade, ser repensados no diálogo crítico entre redator e professor a fim de responder a indagações fundamentais que considerem contextualização, reflexão e análise crítica, apreciação das diferentes dimensões

da pessoa envolvidas (PROJETO, 2016). Nesse sentido, no texto submetido à avaliação, aquele desempenho corresponde às expectativas de ambos – mestre e educando – diante dos padrões a ser exigidos no concurso vestibular e diante do trabalho realizado? O que naquela composição é marca autoral, experiência refletida e posta em argumento, conforme preconiza a Pedagogia Inaciana, como índice de uma visão de mundo que alie teoria e prática, saber e sabor, sensibilidade e serviço? O que carece ainda de aprofundamento? Apesar de não consistir em uma avaliação processual porque mede a análise de um determinado tema em um determinado momento daquele percurso de aprendizagem, o que evidenciam aqueles resultados como domínio de competências de linguagem, ou como dimensões da aprendizagem, ou como novos desafios com relação à organização argumentativa?

Portanto, no caso de tantas indagações, é preciso aprofundar o diálogo com estudantes e mestres para avaliar todo o processo de escrita escolar, analisando também com maior acuidade a diversidade de expectativas e de respostas. De forma mais ampla, na avaliação de textos argumentativos, é preciso não apenas partilhar considerações sobre certo molde impessoal que rege trabalhos acadêmicos como legitimação de um distanciamento crítico representativo do saber científico, mas reconhecer neles a base das narrativas que nos faz seres espaço-temporais, em progressão, em primeira pessoa, sempre capazes de romper com a linearidade para recuperar fatos, lugares, memórias, ambientes e histórias passadas que constroem, ao longo dos anos, as nossas ideias, as nossas teses, os nossos argumentos, o nosso protagonismo, a nossa disposição ao trabalho com e para os outros. Afinal, nessa dinâmica entre o Eu e o Mundo é que se desvelam, diante de nossos estranhamentos, como nos Exercícios inacianos, as percepções distorcidas da realidade, os falsos valores, a sujeição acrítica diante de padrões que nos limitam ou escondem a liberdade de sermos conscientes, sensíveis, emancipadores, mesmo em uma redação escolar.

7. Considerações finais

Ao finalizar este artigo acadêmico, analisado o contexto em que ocorreram as aulas de Redação da 3ª série do Ensino Médio no Colégio Santo

Inácio do Rio de Janeiro, a partir de minha vivência como professor da instituição desde 2015 e, particularmente em Redação, a partir de 2019 e, mais especificamente, nos anos de 2020 e de 2021, em que foi produzida esta análise, compreendo, ao refletir sobre expectativas e práticas relativas à produção textual, que ficou evidente certo distanciamento entre os resultados aferidos pelo questionário e o que pretendo como uma experiência escolar de alunas e de alunos embasada na Pedagogia Inaciana e em sua ênfase numa aprendizagem do mundo e de si mesmo que articule racionalidade, sensibilidade e espiritualidade no compreender e no agir. É preciso, sem dúvida, reforçar a desconstrução de convenções redutoras da escrita acadêmica, disseminadas sobretudo por uma excessiva especialização em padrões textuais que respondem, em parte, a demandas dos exames vestibulares, mas sobretudo reproduzem uma perspectiva tecnicista do ensino e da aprendizagem por parte do próprio meio social contemporâneo, que afeta de modo perturbador a comunidade educativa por centrar-se em resultados imediatos e no êxito pessoal. Apesar dos muitos esforços do Colégio em busca de uma ação mediadora capaz de fomentar um protagonismo sociopolítico e cultural dos estudantes em prol de uma sociedade local e global mais solidária, emancipatória de cerceamentos, espiritualizada no cuidado ético e na busca do bem comum, ainda há muito o que efetivar como ações para superação de uma instrumentalidade nociva às práticas textuais em curso na escola, principalmente com relação aos gêneros argumentativos.

Assim, uma vez que se deve, com maior frequência, a partir dessa dinâmica da desconstrução e da (re)construção, valorizar a pluralidade de tipos e de gêneros textuais na busca por uma expressão plena do educando, à luz do Paradigma Inaciano, em sua diária escrita do mundo, cabe fertilizar com palavras da escritora Conceição Evaristo estas considerações finais, que abrangem, em sua síntese, a necessidade, por fim, de (re)alinhar na escrita acadêmica argumentatividade e narratividade. Ao comentar como a oralidade herdada das culturas afro-originárias no Brasil nos estimulou a falar também com o corpo, realça, no neologismo “escrevivência”, que criou, a força de, por sua vez, escrever com a vida:

Tem aí uma escrita ou uma proposta de escrita – e eu torno a afirmar que não é só no campo literário – , uma proposta em que tanto a memória como o cotidiano, como o que acontece aqui e agora, se transformam em escrita. Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia. (SANTANA, 2020)

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BONDÍA, Jorge Larrosa. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*. jul/dez 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&lng=pt > Acesso em: 16 jul. 2021.

BORNHEIM, Gerd. *O conceito de descobrimento*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan./abr. 2014

CÓDIGO DE ÉTICA, CONDUTA E CUIDADO DO COLEGIO SANTO INACIO. Rio de Janeiro. Publicado em 18/05/2021.

COLÉGIO SANTO INACIO. *Projeto Acadêmico*. Disponível em: < <http://www.santoinacio-rio.com.br/s/index.php/academico> > Acesso em: 30 maio 2020.

DECRETOS DA 35ª CONGREGAÇÃO GERAL. Edições Loyola, 2008.

DOLZ, Joaquim. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* / Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ENEM 1999. *Proposta de Redação*. Disponível em: < Enem 99 - Prova Amarela (inep.gov.br) > Acesso em: 24 jan. 2022.

ENEM 2014. *Proposta de Redação*. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf > Acesso em: 24 jan. 2022.

ENEM 2019. *Proposta de Redação*. Disponível em:
<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-cartilha_do_participante.pdf
> Acesso em: 24 jan. 2022.

FAJARDO, José del Rey. El alma de la identidad jesuítica como fuente histórica primaria. *Revista Semestral de Historia, Arte y Ciencias Sociales*. Número 10. Mérida, Venezuela. Julio 2006.

FARGE, Arlette. Walter Benjamin et le dérangement des habitudes historiennes. Éditions de l'Herne. *Cahiers d'anthropologie sociale*, 2008/1 N° 4 | p. 27-32, 2008. Disponível em: < <https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-anthropologie-sociale-2008-1-page-27.htm> > Acesso em: 22 abr. 2021.

FREUD, Sigmund. *Psicologia de massas e análise do eu e outros textos* (1920-1923); tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GRINGBERG, Keila. O fim da indústria do vestibular. *Revista Ciência Hoje*, 10/04/2009. Disponível em: < <http://cienciahoje.org.br/coluna/o-fim-da-industria-do-vestibular/> > Acesso em: 18 abr. 2021.

KERSCH, Dorotea Frank, OLIVEIRA, Ariadne Machado de. Argumentar é bem a fase deles...: crenças de professores sobre a argumentação em sala de aula. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, n. 2, p. 115-140, 2014.

KRAUSE, Gustavo Bernardo. Para pensar melhor: A redação da UERJ. *Revista Eletrônica do Vestibular da UERJ*, Ano 12, n. 32, 2019. Disponível em: < https://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=69&fbclid=IwAR2BhYeHHzl9qCz3aZawvAwFKGgFFaIA2uYjPHnafdvi9Gpzu8LpGWKp95o > Acesso em: 18 abr. 2021.

KRISTEVA, Julia. Um novo humanismo em dez princípios. In: *Revista ihu online*: São Leopoldo, 30 outubro 2011. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/502342-umnovo-humanismo-em-dez-principios-artigo-dejulia-kristeva> > Acesso em: 9 out. 2020.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Coimbra: Edições 70, 2000.

LONDOÑO, Fernando Torres. Escrevendo Cartas. Jesuítas, Escrita e Missão no Século XVI. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, nº 43, pp.11-32 2002.

MARINHO, Josaphat. *Anísio e a educação para democracia*. Palestra proferida na Fundação Anísio Teixeira. Salvador, 21 jul. 1998. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/pdemocracia.html> > Acesso em: 18 abr. 2021.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas positivas. IN: VEIGA, Ilma Passos e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. 1ªed. Araraquara, Junqueira e Marins. 2005.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo #22*, agosto 2020. Acesso em: 18 abr. 2021.

PEDAGOGIA inaciana: uma proposta prática. Loyola; São Paulo, 1993.

PORTARIA MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998 com o Decreto 79.298 de 1977.

PRADO, Daniela, MORATO, Rodrigo A. .A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. *Cadernos CESPUC Belo Horizonte*, n. 29, p. 205-219, 2016.

PROJETO EDUCATIVO COMUM (PEC) São Paulo: Edições Loyola, 2016. PUC-2021 Propostas de Redação. Disponível em: < <https://www.puc-rio.br/vestibular/repositorio/provas/2021/> > Acesso em: 24 jan. 2022.

SANTANA, Tayrine, ZAPPAROLI, Alecsandra. *Conceição Evaristo: A escrituragem serve também para as pessoas pensarem*. 2020. Disponível em: < <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrituragem-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/> > Acesso em: 18 abr. 2021.

SOUZA, Pedro Henrique G. Ferreira de. *Uma história da desigualdade : a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013* / Pedro Henrique G, Ferreira de Souza. 1 ed. São Paulo: Hucitec: Anpocs, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. *Autonomia para educação*. 1947. Disponível em: < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/autonomia.html> > Acesso em: 24 jan. 2022.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

UERJ, 2020. *Proposta de redação*. Disponível em: < [2020_ED_Redacao.pdf](#) (uerj.br) > Acesso em: 24 mar. 2022.

SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Comp. das Letras, 2004.

ZIZEK, Slavoj. O que é um autêntico evento político?. *The New Statesman*, 12/02/2014. Disponível em: < <https://blogdaboitempo.com.br/2014/02/17/zizek-o-que-e-um-autentico-evento-politico/> > Acesso em: 18 abr. 2021.