



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Luiz Eduardo Espindola de Souza

Afirmações e silenciamentos sobre a temática racial no ENEM

Rio de Janeiro

2016

Luiz Eduardo Espindola de Souza

Afirmações e silenciamentos sobre a temática racial no ENEM

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dra Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

E77 Espindola de Souza, Luiz Eduardo.
Afirmações e silenciamentos sobre a temática racial no ENEM/ Luiz
Eduardo Espindola de Souza. – 2017.
174 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. História – Teses. 3. Relações raciais –
Teses. 4. Ensino médio - Avaliação – Brasil – Teses. I. Leite, Miriam
Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es CDU 37.016:94(6)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luiz Eduardo Espindola de Souza

Afirmações e silenciamentos sobre a temática racial no ENEM

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Cultura.

Aprovada em 30 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Dra Mailsa Carla Pinto Passos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Dra Carmen Teresa Gabriel
Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela saúde, paz e harmonia que têm sido boas companhias.

À Roberta, minha companheira de dia a dia. Seu carinho, amor e cumplicidade sempre se renovam e crescem a admiração e amor que tenho por você. Não chegaria aqui sem seu suporte e orientação permanente. Eterna gratidão!

Aos meus pais, Alzira e Marcos, pela diligência contínua na minha trajetória. O que tenho sido se deve, em grande medida, ao esforço e sacrifício depreendidos, dia após dia, por vocês na minha formação. Sou devedor perpetuo do amor e entrega a mim dispensados. Amo muito a vocês. Agradeço também aos meus irmãos, Laiz e Lucas, que são os meus outros grandes amores.

A minha família, que durante toda minha vida esteve me ensinando e incentivando nos estudos e no amor, com esmero e afeto.

À minha orientadora Miriam Leite que ajudou na construção de um ótimo ambiente de trocas e aprendizado. E, isso, com bastante zelo e paciência; não esquecendo também do permanente bom humor – mesmo no turbulento período que a UERJ está passando. Não posso deixar de agradecer-lá, também, pela participação cuidadosa na assinatura deste trabalho.

Às amigas e amigos do Grupo de Pesquisa Diferença e Desigualdade na Educação Escolar do Jovem Adolescente: Desconstruções. Vocês foram também minhas orientadoras e orientadores, colaborando com as trocas de experiências e pensamentos, tanto nas reuniões de pesquisas, quanto nos encontros cotidianos para uma prosa descompromissada.

Meus agradecimentos às professoras e aos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Também sou grato aos docentes do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Universidade Federal Fluminense, cujos estudos das relações raciais contribuíram na necessidade da revisão de minha perspectiva e de minhas práticas em relação ao racismo vigente na sociedade brasileira. Suas marcas certamente podem ser vistas na extensão deste texto.

Às professoras da banca por aceitarem o convite de serem participantes dos retoques finais desta Dissertação.

Enfim, a todos vocês a minha completa gratidão.

RESUMO

ESPINDOLA DE SOUZA, Luiz E. *Afirmações e silenciamentos sobre a temática racial no ENEM*. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Não obstante os importantes avanços, nas últimas décadas, na promoção e na valorização do legado negro em diversos setores sociais do país, conquistados pela contínua atuação do movimento negro local e internacional, a sociedade brasileira permanece assentada em um cotidiano notadamente racista. Entre as possibilidades de enfrentamento desse quadro, destaco a problematização de sentidos socialmente produzidos e compartilhados nas enunciações sobre a temática racial nos diversos textos sociais. Nesse sentido, com base em teorizações do filósofo Jacques Derrida, sobretudo em suas proposições sobre a desconstrução, bem como acerca da iterabilidade e da performatividade da linguagem, proponho, nesta dissertação, refletir sobre as enunciações da temática racial nos textos do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, na perspectiva da educação para as relações raciais, em diálogo com autores que se dedicam à discussão das questões dessa ordem no contexto brasileiro, como Nilma Lino Gomes e Iolanda Oliveira, entre outros. Tal abordagem permitiu pensar as noções de raça e de identidade racial em termos não essencialistas, e também conceber que os textos focalizados pela pesquisa, ao referir a temática racial, contribuem, performativamente, para a sua concretização no cenário social. Para viabilizar a problematização dos textos do ENEM, organizei a discussão sobre as questões do exame em quatro *fluxos de iteração – relações raciais, identificação negra, narrativas da África e narrativas sobre as artes negras* –, que possibilitaram inferir sobre a valoração enunciada nas afirmações e silenciamentos promovidos nesse exame nacional a respeito da temática racial. Além disso, abordei também a potencialidade performativa do ENEM relativamente a tal temática, em cada edição anual do exame (1998 a 2015), o que incluiu focalizar suas propostas de redação. Com base nas problematizações desenvolvidas, concluo que o texto do ENEM fomenta reduzida contestação das desigualdades raciais prevalentes no país, uma vez que, no geral, promove uma abordagem ambivalente e/ou repetida das narrativas predominantes na sociedade, que não enfrentam o mito da democracia racial, e tendem a negativizar a identificação negra e a enunciar o continente africano apenas em seus vínculos com o colonialismo.

Palavras-chave: Educação e Relações Raciais. Raça. Desconstrução. Iterabilidade. ENEM.

ABSTRACT

ESPINDOLA DE SOUZA, Luiz E. *Statements and silences on the racial issue in ENEM*. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Brazilian society has achieved important advances in the appreciation of the legacy of black people in various sectors of the society in recent decades. The continuous activity of local and international black movements played a major role in this achievement. However, the country notably remains based in a daily racist behaviour. The questioning of meanings generated and shared socially in the enunciation about the racial theme in different social texts is one possibility to face this situation. The philosopher Jacques Derrida's theories collaborate in the questioning of social meanings, mainly the philosopher's propositions about the deconstruction, iterability and performativity of the language. Therefore, I reflect on the enunciations of the racial theme in the texts of Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM in this dissertation, in a perspective of the education focused in the race relations, keeping a dialogue with authors dedicated to discussions related to this subject in the Brazilian context, for instance, Nilma Lino Gomes and Iolanda Oliveira, among others. This approach allowed to reflect on notions of race and racial identity in non-essentialist terms, and to conclude that the questions related to racial themes in ENEM collaborate, performatively, to make it concrete in the social scenario. I organized the discussion about the questions of ENEM in four iteration flows – race relations, black identification, African narratives and narratives about black arts – aiming to allow the questioning of the texts of ENEM. These flows allowed inferring about the enunciated appreciation in both statements and omission of the racial theme promoted in this national exam. Furthermore, I raised the potentiality of the performative of ENEM related to this theme, in every annual edition of this exam (1998 – 2015), including a focus on its wording proposal. The predominant narratives in the society in general do not challenge the myth of the racial democracy, tend to make the black identification negative and whenever the African continent is enunciated it is only linked to the colonialism. These narratives are hardly ever contested in ENEM as they promote an ambivalent and/or repeated approach of these social narratives.

Key words: Education and Race Relations. Race. Deconstruction. Iterability. ENEM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Questão nº 45 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2000.....	88
Figura 2 - Questão nº 58 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 1998.....	95
Figura 3 - Questão nº 54 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2004.....	97
Figura 4 - Questão nº 94 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2011.....	98
Figura 5 - Questão nº 20 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2004.....	99
Figura 6 - Questão nº 91 do Caderno de prova azul do ENEM de 2009.....	100
Figura 7 - Questão nº 18 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2007.....	102
Figura 8 - Questão nº 23 do Caderno de prova azul do 1º ENEM de 2010.....	103
Figura 9 - Questão nº 27 do Caderno de prova azul do 1º ENEM de 2010.....	104
Figura 10 - Questão nº 124 do Caderno de prova azul do 2º ENEM de 2010.....	105
Figura 11 - Questão nº 32 do Caderno de prova azul do ENEM de 2011.....	106
Figura 12 - Questão nº 19 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2007.....	107
Figura 13 - Questão nº 32 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2013.....	108
Figura 14 - Questão nº 29 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2000.....	110
Figura 15 - Questão nº 23 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2002.....	112
Figura 16 - Questão nº 48 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2003.....	113
Figura 17 - Questão nº 38 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2008.....	114
Figura 18 - Questão nº 116 do Caderno de prova azul do 1º ENEM de 2010.....	115
Figura 19 - Questão nº 129 do Caderno de prova azul do 1º ENEM de 2010.....	116
Figura 20 - Questão nº 29 do Caderno de prova azul do ENEM de 2011.....	118
Figura 21 - Questão nº 34 do Caderno de prova azul do ENEM de 2011.....	119
Figura 22 - Questão nº 117 do Caderno de prova azul do ENEM de 2011.....	120
Figura 23 - Questão nº 119 do Caderno de prova azul do ENEM de 2011.....	121
Figura 24 - Questão nº 5 do Caderno de prova azul do ENEM de 2012.....	122
Figura 25 - Questão nº 6 do Caderno de prova azul do ENEM de 2012.....	123
Figura 26 - Questão nº 40 do Caderno de prova azul do ENEM de 2012.....	124
Figura 27 - Questão nº 99 do Caderno de prova azul do ENEM de 2013.....	125
Figura 28 - Questão nº 5 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2005.....	126
Figura 29 - Questão nº 64 do Caderno de prova azul do ENEM de 2009.....	127
Figura 30 - Questão nº 18 do Caderno de prova azul do ENEM de 2013.....	128
Figura 31 - Questão nº 110 do Caderno de prova azul do ENEM de 2015.....	129

Figura 32 - Questão nº 29 do Caderno de prova azul do ENEM de 2013.....	131
Figura 33 - Questão nº 38 do Caderno de prova azul do ENEM de 2013.....	131
Figura 34 - Questão nº 20 do Caderno de prova azul do ENEM de 2012.....	137
Figura 35 - Questão nº 30 do Caderno de prova azul do ENEM de 2014.....	138
Figura 36 - gráfico com os tipos de menções nas edições do ENEM	146
Figura 37 - Proposta de Redação do ENEM de 2007	151
Figura 38 - Proposta de Redação do 1º ENEM de 2010.....	152
Figura 39 - Proposta de redação do ENEM de 2012.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de artigos selecionados a partir da Plataforma Sucupira ...	63
Tabela 2 - Situação escolar dos inscritos no ENEM 2014.....	67
Tabela 3 - Situação etária dos inscritos no ENEM 2014.	67
Tabela 4 - Inscrição, participação e faltas ao ENEM entre 1998 e 2014.....	80
Tabela 5 - Quantitativo e porcentagem de questões encontradas com temática racial	89
Tabela 6 - Quantitativo e porcentagem de questões com problemática racial	90
Tabela 7 - Questões com fluxos de iteração <i>Relações Raciais</i>	133
Tabela 8 - Questões com fluxos de iteração Identificação Negra	135
Tabela 9 - Questões com os fluxos de iteração Narrativas da África	136
Tabela 10 - Questões com fluxos de iteração Narrativas das Artes Negras	137
Tabela 11 - Questões com problemática racial nas edições do ENEM	141
Tabela 12 - Propostas de redação das edições do ENEM	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNI	Banco Nacional de Itens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMR	Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância
DDEEJ	Diferença e Desigualdade na Educação Escolar do Jovem Adolescente
EC	Estudos Culturais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MPF	Ministério Público Federal
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
PENESB	Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PLL	Pessoas Privadas de Liberdade
ProNATec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SiSUTec	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
TEN	Teatro Experimental Negro
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UHC	União de Homens de Cor

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: DE UM TEMA DA VIDA PARA UMA QUESTÃO DE PESQUISA	13
1	A ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO	24
2	PERFORMATIVO E IDENTIDADE: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	33
2.	1 A performatividade	44
2.1.1	<u>Deslocando a identidade</u>	46
2.1.2	<u>Identidade negra: raça</u>	50
2.1.3	<u>Performatividade, raça e educação: a porta sempre entreaberta</u>	55
3	A PERFORMATIVIDADE DOS TEXTOS DO CAMPO EDUCACIONAL: PRODUÇÃO ACADÊMICA E ENEM	61
3.1	Levantamento de artigos científicos sobre o ENEM	61
3.2	A performatividade do ENEM	66
4	LEVANTAMENTO DA TEMÁTICA RACIAL NO ENEM	85
5	PERFORMATIVIDADE POTENCIAL DOS CADERNOS DE PROVA DO ENEM: FLUXOS DE ITERAÇÃO	92
5.1	Iterações nas questões de múltipla escolha do ENEM	92
5.1.1	<u>Relações raciais</u>	94
5.1.1.1	Proeminência socioeconômica	94
5.1.1.2	Mito da democracia racial	99
5.1.1.3	Branqueamento	107
5.1.2	<u>Identificação negra</u>	109
5.1.3	<u>Narrativas da África</u>	126
5.1.4	<u>Narrativas sobre as artes negras</u>	130
5.2	Enfim, qual a conclusão das problematizações das iterações no ENEM?	132
6	PERFORMATIVIDADE POTENCIAL DOS CADERNOS DE PROVA DO ENEM: EDIÇÕES DO EXAME E PROPOSTAS DE REDAÇÃO	140
6.1	Iterações no ENEM ano a ano	140
6.2	Iterações nas propostas de redação do ENEM	149

CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO: DE UM TEMA DA VIDA PARA UMA QUESTÃO DE PESQUISA

Gente, só é feliz

Quem realmente sabe, que a África não é um país

Mufete, Emicida

O que me trouxe até este trabalho faz parte de nossas peregrinações por meio de caminhos imprevisíveis e sempre (des)construtores das coisas e de nós. Como cheguei até aqui? Quem ajudou nessa minha provisória estadia? Quais foram os motivos que me trouxeram a esta pesquisa? Posso até realçar – e tentarei fazê-lo aqui – alguns aspectos que colaboraram para a tessitura deste texto¹, contudo o contexto quase-criativo² em que se posta tal textualidade não se pode definir plenamente. E, por isso, digo que o que se sucederá aqui serão indicativos de inúmeras trajetórias imbricadas com esta pesquisa. Vestígios de trajetetos, enfim, inscritos em mim e nesta reflexão.

Toda mudança, aparentemente, iniciou-se em um simples debate de alojamento castrense: em um local onde um diálogo sobre a questão racial poderia ser considerado inusitado, deu-se um impulso, muito desestruturante, da minha ótica sobre o mundo. Embora possa parecer uma conversa simples, sobre uma temática focal inclusive, a transformação que ela ajudou a iniciar em mim foi imensa.

A problemática da presença negra nos diversos espaços me afeta desde o ano de 2011 - ano em que cursei o 5º e 6º períodos da minha graduação em História. Apesar de já ter entrado em contato com a questão do negro no Brasil durante os

¹ Nesta pesquisa, mobilizo o conceito de texto nos rastros de Derrida (1991, p. 203), que diz: “o conceito de texto que eu proponho não se limita nem à grafia, nem ao livro, nem mesmo ao discurso, menos ainda à esfera semântica, representativa, simbólica, ideal ou ideológica. O que eu chamo de ‘texto’ implica todas as estruturas ditas ‘reais’, ‘econômicas’, ‘históricas’, sócio-institucionais, em suma, todos os referenciais possíveis”.

² O “quase” acompanhará algumas palavras no transcórre do texto, pois, apesar de eu me basear em uma perspectiva que não entende nenhum conceito como sendo fechado – tratarei disso mais à frente –, certas palavras devem ter destacadas sua incompletude intrínseca: o prefixo “quase” terá aqui essa função de realce.

estudos de algumas disciplinas³ na universidade, não me havia (ou será que não havia sido?) sensibilizado para as disparidades raciais existentes na sociedade brasileira.

Meu confronto mais direto com a questão da raça se deu a partir de um debate sobre cotas raciais em meu trabalho, em um quartel do exército brasileiro. O diálogo se deu com um colega favorável à política de cotas raciais. Até então, para mim, não eram necessárias cotas raciais, pois reservas de vagas de cunho social seriam suficientes para dirimir o problema, que, a meu ver, era exclusivamente econômico e não relativo à raça. O racismo somente se configurava, em minha mente, em ações explícitas, como ofensas e gestos. Isto é, necessariamente, as disparidades de cor, em distintos âmbitos, tinham raiz apenas econômica e, em nenhuma dimensão, racial.

Em seu argumento favorável às cotas raciais, meu colega, autodeclarado negro, afirmava de outro modo: dizia que os negros estavam, desde o princípio, em total desvantagem na disputa por uma vaga, não apenas na universidade, mas em qualquer lugar socialmente valorizado. Mesmo após essa argumentação, mantive minha posição contrária, entendendo, sem muito fundamento, que não era bem assim. No entanto, a despeito desse meu posicionamento, o argumento do meu colega ficou passeando em minhas ideias.

Passei, após esse debate, a observar a cor de pele que predominava nos distintos ambientes. Nos lugares socialmente valorizados, para minha inquietante surpresa, eram poucas as negras e os negros. Sabendo que a população negra, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2010), era maioria, esse *insight*, ou melhor, essa outra forma de ver mudou totalmente meu relacionamento com a questão racial: por que há o predomínio da frequência da cor branca no aeroporto? Por que brancos eram quase a totalidade no círculo de profissionais de medicina? Por qual motivo os garis⁴ são, em sua maioria, negros? Questões que até então passavam longe do meu horizonte interpretativo, agora saltitavam cotidianamente no meu olhar o mundo. Assim começou a minha desnaturalização das desigualdades raciais existentes na nação da dita democracia racial.

³ Vale ressaltar que a disciplina de História da África, sendo obrigatória, é um reflexo direto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a).

⁴ Profissional de limpeza urbana.

Poucos anos mais tarde, descobri que esse meu olhar contínuo para as cores em todos ambientes em que passava tinha um nome e já era propalado nas discussões sobre o tema nas redes sociais da internet: teste do pescoço⁵. Essa ótica preocupada com a distribuição racial na sociedade contribuiu para minha mudança de postura, inicialmente, frente às cotas raciais e, na sequência, em relação ao lugar da negra e do negro nas diversas instâncias de enunciação social: livros didáticos, literatura, história, política, música, esportes, televisão, cotidiano etc.

Cabe, neste momento, ressaltar a importância das políticas de ações afirmativas para a promoção do debate racial na sociedade. Certamente, elas colaboraram para fazer com que a questão da raça entrasse em diversas pautas de discussão e contribuíram no reforço do abalo de um entendimento do Brasil como uma democracia racial. Até me pergunto: se não fossem as cotas raciais no acesso ao ensino superior e aquela consequente discussão no alojamento do quartel, algum dia eu teria me atentado para os problemas raciais brasileiros?

A partir de então, a preocupação com a questão racial no cotidiano se estendeu para um pensamento sobre a temática como pesquisa. Essa extensão se efetivou, primeiramente, com a participação no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* de Educação e Relações Raciais ministrado pelo Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB⁶, onde tive acesso a muitos estudos teóricos e à vasta bibliografia sobre relações raciais na sociedade brasileira e onde, também, intensificou-se, em mim, a necessidade de pensar e praticar a educação para as relações raciais. Este trabalho, por isso, é todo atravessado nessa concepção.

⁵ Uma tentativa de desnaturalização do olhar para poder observar como nosso tecido social é dividido em relação às nossas cores, ou seja, uma forma de atentar para uma realidade que, por vezes, passa despercebida: existem lugares de predominância branca e ambientes de maioria negra. Mais sobre o “Teste do Pescoço” em: <<http://arquivo.geledes.org.br/racismo-preconceito/racismo-no-brasil/19729-existe-racismo-no-brasil-faca-o-teste-do-pescoco-e-descubra>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

⁶ Atuando desde 1995 com cursos de formação continuada na preparação de educadores mediante cursos de extensão presencial e à distância, pós-graduação *lato sensu* e também com uma participação no *stricto sensu* com o propósito de atingir um maior número dos que atuam em todos os níveis de ensino, o Penesb tem, nessas últimas décadas, estimulado seus alunos a refletir sobre as desigualdades raciais vigentes em nossa sociedade e, especificamente, nos nossos ambientes educacionais. Para saber mais ver <<http://www.uff.br/penesb/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Somado ao grande apoio do PENESB, os estudos e discussões teóricas fomentados na disciplina isolada⁷ *Estudos da Infância e Juventude I*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), contribuíram no entendimento da existência e da potencialidade de construções sociais, em torno de crianças, jovens e adultos, que são naturalizadas nos diversos textos participantes de nossa biografia.

Na UERJ, ocorreu meu primeiro encontro com o principal esteio teórico desta pesquisa em uma aula dessa disciplina isolada, no dia 16 de julho de 2013. Nesse dia, a professora Miriam Leite participou, como professora convidada, e trouxe o texto *Adolescência e Juventude em Desconstrução: Textos e Contextos na Educação Escolar* ao grupo, onde apresentou, afora a reflexão sobre a ambivalência identificada em textos oficiais e públicos da educação⁸, uma abordagem não-essencialista da linguagem. Isso, a partir da perspectiva da desconstrução, proposta pelo filósofo argelino-franco Jacques Derrida, cuja teorização, naquele momento, pareceu-me bastante interessante.

A vontade de estudar mais a fundo a teorização derridiana me fez participar da seleção do mestrado, cuja aprovação me possibilitou ingressar no grupo de pesquisa *Diferença e Desigualdade na Educação Escolar do Jovem Adolescente: desconstruções – DDEEJ*⁹, coordenado pela professora Miriam Leite, no qual tive o contato mais frontal com parcela mais significativa de tal teorização e, ainda, com a pesquisa institucional do grupo DDEEJ.

Ressaltando que, mais do que neste estudo, os textos de Derrida constituem um marco importante em minha trajetória, visto que, além de transformarem consideravelmente minha forma de ver o mundo e a mim, esses escritos coadunam para o entendimento de que o aparente início de uma nova etapa, naquela conversa de quartel, na verdade não se configura como fundamento pleno de inflexão no trajeto, mas sim como uma baliza com a sinalização desgastada, que remete aos vários textos

⁷ Em todos semestres, no PROPED/UERJ, são disponibilizadas algumas vagas para as disciplinas isoladas, às quais podem se inscrever candidatos portadores de graduação. Para saber mais: <http://www.proped.pro.br/secretaria/balcao/documentos/diversos/crit_iso.pdf>. Acesso em 28 jul. 2015.

⁸ No referido trabalho, os textos discutidos são a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de alcance global, e o *Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*. O texto foi atualizado em 2015, incorporando discussão sobre o *Estatuto da Juventude* (LEITE, 2015).

⁹ Para saber mais: <<http://www.ddeej.com>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

sociais, que participam da nossa quase-construção inapreensível e perene. A convergência dessas tessituras diversas e ubíquas, que nos constituem e são constituídas por nós, é interpretada, também, como um aspecto de crucial neste trabalho.

Voltando da leve digressão em torno dos efeitos dessas mudanças em mim, com relação à pesquisa institucional do grupo DDEEJ, uma das vertentes desse projeto, nas palavras da pesquisadora orientadora do grupo, implica em

contribuir para uma para uma apropriação não relativista ou niilista das teorizações do pós-estruturalismo, que, apesar de tais riscos, julgamos potentes para responder, na pesquisa em Educação, a demandas teórico-políticas do nosso tempo que interpelam a escola, como, por exemplo, as reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à diferença, ou questões epistemológicas que se colocam para a produção acadêmica a partir das viradas linguística e cultural do século XX¹⁰.

Destarte, com a afetação quase-pessoal em relação às questões raciais, com base nos interesses da pesquisa institucional, principalmente no que tange às reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à diferença, e com apoio nas teorizações pós-estruturalistas, destacadamente nos rastros de Derrida (1991; 2001; 2004), desenvolvo esta pesquisa.

A partir dessa convergência, dedico-me à reflexão sobre os modos de atuação do racismo, ora dissimulado, ora explícito em um lugar de grande alcance social, a saber: o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Com isso, quero poder contribuir com as vozes que pedem o aumento de espaços de desnaturalização da democracia racial, e que evocam o destaque ao protagonismo da população negra e seu legado. Assim, procuro contribuir com o enfrentamento ao racismo, cujas marcas, apesar de qualquer pessoa negar praticar, estão bem expostas na sociedade. Essa negação quase que plena pode nos remeter a uma pergunta: afinal, somos mesmo racistas?

As desigualdades raciais vigentes na realidade brasileira têm importante parcela de seu desenvolvimento em seu passado escravista. Apesar da “legalização da ‘abolição’” (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2013, p. 208) ser tornada oficial em 13 de maio de 1888, basta um olhar mais acurado para a distribuição racial das pessoas nos distintos lugares sociais para se concluir que, ainda hoje, vivemos em uma sociedade permeada por uma forte desigualdade no que se refere à raça.

¹⁰ Texto disponível na página do DDEEJ: <<http://www.ddeej.com/#!20142017/cp5j>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Na educação nacional essa disparidade não é diferente, até porque o setor educacional, que é um constituinte desse tecido social, busca a universalização do seu acesso e, assim, a composição de seus quadros é bastante representativa da distribuição brasileira desigual dos grupos raciais nos espaços socialmente prestigiados. Ao trabalhar com os dados de acesso ao ensino superior, por exemplo, podemos ter uma noção dessa desigualdade. Vivemos em um país em que, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010), cerca de 51% da população é negra, todavia, quando vemos a distribuição racial da população com ensino superior completo, essa estatística se dá de forma muito diversa do quadro total nacional: dos que têm ensino superior completo, cerca de 73% são brancos e 24,5% são negros, de acordo com o IBGE (2010).

Na disciplina de História, como uma microesfera deste dilema maior, os currículos, discursos, práticas, enfim, os textos são, ainda, bastante excludentes. Essa exclusão se efetiva, entre outros aspectos, com a manutenção de um eixo eurocêntrico dos conteúdos (OLIVEIRA; FARIAS, 2014, p. 95), que colabora para a uma redução da importância do legado negro para nossa sociedade.

O que chamo aqui de legado negro não é visto como algo intrínseco, natural ou necessariamente originário de pessoas negras, mas sim entendido como uma confluência de fatores quase-estruturantes e contingentes das nossas características sociais. Dito de outra forma, a questão negra não será aqui trabalhada de forma essencialista, visto que a perspectiva identitária mobilizada nesta pesquisa se ampara em um belvedere, sinteticamente, pós-estruturalista, principalmente no diálogo com Jacques Derrida.

É em meio a esses pressupostos que esta pesquisa se insere. Contudo, mais do que denunciar a manutenção de um quadro de discriminação racial na sociedade, ou até na educação, ou de constatar as fragilidades das práticas docentes em seu trabalho, conforme alerta Oliveira (em fase de elaboração), esta produção pretende engendrar uma ação sobre o que costumamos nomear como realidade com o objetivo de colaborar na intervenção e no auxílio à desestabilização desse cenário de discriminação racial naturalizado.

Conforme nos alerta Marta Abreu (2013, p. 158),

no século XX, a história dos descendentes de africanos e escravos, suas lutas e conquistas, ainda era pouco conhecida e estudada. Esses esquecimentos e silenciamentos são também exemplos evidentes de práticas racistas que

começam a ser revertidas pelos direitos e deveres à memória, à história e à diversidade. É importante frisar que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial.

Estamos na segunda década do século XXI e, a despeito dos importantes avanços nas ações de promoção da cultura negra nas últimas décadas, enquanto sociedade, temos muito a fazer no combate ao racismo. O grande trabalho pela frente pode ser visto nas porcentagens acima mencionadas e em outras nas quais o final é mais trágico ainda: “Das mais de 56 mil vítimas de homicídios no Brasil em 2012, 30 mil eram jovens de 15 a 29 anos. Desse total de jovens, mais de 90% eram homens e 77% eram negros” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015, p. 9).

A nossa sociedade tem uma grande desigualdade racial e os textos sociais têm muitas permanências colonizadoras, que colaboram na manutenção do racismo. Colonialismo esse pensado em consonância com a ex-Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR¹¹ Nilma Lino Gomes (2012, p. 102), quando defende que

não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

O enfrentamento dessa hierarquia deve ser preocupação constante dos estudos, reflexões, práticas e cotidiano de quem a visualiza, para se ter o cuidado de não retroalimentar ou contribuir para a perpetuação das disparidades raciais vigentes. Ademais, a história, o conhecimento, as ciências, as imagens, a cultura etc. da negra e do negro nos distintos textos sociais existentes deve romper com essa hierarquização, de modo a reduzir ao mínimo os espaços de aviltamento da contribuição negra e, de forma concorrente, reconhecer o valor positivo a essa contribuição para nossa constituição como sociedade.

¹¹ Para saber mais: <<http://www.portaldaigualdade.gov.br/sobre-a-seppir/o-ministerio>>. Acesso em 30 jul. 2015.

A urgência do combate a tal hierarquização, que já é propalada pelo movimento negro faz muito tempo, exige-se pelo nível de dilaceramento dos sujeitos negros que o preconceito, a discriminação racial e o racismo desenvolvem cotidianamente em relação às negras e aos negros em nossa sociedade. Em uma perspectiva de igualitarismo radical, esse combate não pode ser deixado de lado ou postergado quando está se tratando de pesquisa e produção de conhecimento.

Por isso, mais do que denunciar os esquecimentos e silenciamentos alertados pela professora Marta Abreu, podemos contribuir com as negras e os negros que lutam diariamente, de forma pessoal e/ou coletiva, para verem suas práticas identitárias superar essa hierarquia. A preocupação com o que é textualizado sobre as negras e os negros se torna, então, importante nessa lida contínua de construção de sentidos valorativos.

Ciente da ubiquidade sob a qual os silenciamentos¹² e as afirmações, prioritariamente de forma negativa, sobre negras e negros operam em nossa sociedade, selecionei o Exame Nacional do Ensino Médio como objeto de pesquisa acerca dessas falas ou mudez.

A construção deste trabalho se promove para contribuir com a efetivação da importante orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

Embora este projeto não se desenvolva diretamente nas salas de aula ou na escola, ele se atém ao ENEM, que adquire cada vez mais potencial no cenário educacional brasileiro, na medida em que tem tido ampla implicação nas salas de aulas do Ensino Médio e de cursos preparatórios para vestibular por todo o país, conforme argumento no capítulo 3, em que apresento a ampliação do alcance do

¹² Neste par de palavras, “silenciamento” e “afirmação”, deve-se ressaltar, conforme alertado pela professora Carmen Teresa Gabriel – componente da banca avaliadora deste trabalho –, que o silenciamento também pode afirmar, como é o caso do silenciamento que afirma a negação das perspectivas de branqueamento nas políticas imigratórias dos séculos XIX e XX, conforme indica o subitem “branqueamento” (ver p. 107). Assim, nesta pesquisa, o uso dessa dupla – inclusive no título – refere-se ao que é expressado ou deixou de ser expressado sobre a temática racial no ENEM.

exame nacional, primordialmente, a partir duas pesquisas documentais em torno desse exame: uma nos Diários Oficiais da União e outra na produção acadêmica. Vou até essas duas superfícies textuais para entrar em contato – e criar outros contatos – com as iterações que replicam e renovam as percepções sobre a temática racial.

A teorização não-essencialista de Derrida voltada para a questão da linguagem e dos seus efeitos na realidade coopera na leitura desses escritos, com o uso de quase-conceitos derridianos como, iterabilidade, desconstrução, rastros, para pensar sobre a performatividade e sobre as afirmações de sentidos em torno do ENEM na produção acadêmica e da negra e do negro no nesse exame nacional. Destacando que a performatividade da linguagem em geral não é uma problemática trabalhada por Derrida, todavia deriva de sua leitura desconstrutora da teorização de Austin, na qual discute a noção de performativo (DERRIDA, 1991, p. 26-34; CULLER, 1997, p. 128-130).

O diálogo com a teorização de Jacques Derrida permite trabalhar com uma perspectiva de texto linguístico que o reconheça como sempre dotado de potencial de fomentar sentidos e não apenas referi-los ou descrevê-los. Operacionalizando essa teorização, sobretudo a partir das noções de performatividade, iterabilidade e de desconstrução pretendo pensar esse poder de realização do que se é afirmado em espaços privilegiados que participam nos jogos sociais de construção de sentidos.

A teorização em torno do conceito de identidade, do mesmo modo, é também mobilizada através da perspectiva derridiana. O movimento em prol ao direito à diferença implica necessariamente no que está na agenda do estabelecimento dessa diferença. Evitando ou atenuando certas ciladas da diferença (PIERUCCI, 1999), as lutas identitárias podem trabalhar nesta direção: identidade a partir da afirmação de uma diferença sempre postergada e nunca plena. Com isso, não se pode pensar junto com Derrida e supor a existência de uma identidade essencial, anterior e definidora dos seus sentidos. Como uma complexa construção social, então, as identidades estão sendo produzidas sem cessar.

O olhar para a identidade como uma construção perene já adianta a visão sobre a identidade negra e a raça a serem trabalhadas no texto. Apesar das ressalvas propaladas e, até, o abandono do uso dessas noções por alguns teóricos (FRY; MAGGIE, 2004; MAGNOLI, 2008), este trabalho acompanhará a vertente que considera pertinente a manutenção da mobilização dos conceitos identidade negra e raça para o enfrentamento do racismo (GUIMARÃES, 1999; MUNANGA, 2013). Ainda

assim, tais reservas quanto ao uso desses termos não são desconsideradas, a princípio, mas sim problematizadas.

O trabalho se situa no campo educacional por considerá-lo como um local privilegiado para a construção dos sentidos socialmente compartilhados e disputados. Além de ser visto como uma repercussão das políticas de ação afirmativas de cunho racial, este trabalho, que atua na interseção entre a reflexão sobre raça e sobre educação, pode colaborar para valorização da participação negra em nossa sociedade. Na Educação, a visibilidade do protagonismo negro, a positivação da identidade negra, o combate ao mito da democracia racial via debate sobre relações raciais e a imagem descolonizada da África em detrimento de uma hierarquia racial podem ser construídos e praticados. Sim, nesse espaço abrangente e ubíquo de atuação, que é potente para colaborar na redução de uma perspectiva estereotipada e colonialista acerca da contribuição da negra e do negro. A Educação não resolve sozinha a questão racial brasileira, mas pode ser enxergada como um importante flanco de atuação no combate ao racismo.

Sendo uma política educacional específica, o ENEM, neste trabalho, é considerado como um texto privilegiado por atingir grande parcela da sociedade, e que tem, pela sua projeção, participação de relevo na construção dos sentidos focalizados nesta pesquisa. Ano após ano, o governo vem adotados práticas de valorização e de universalização desse exame. Essa construção governamental de valor, inclusive, transcende a bandeira partidária, uma vez que a relativa mudança na chefia do executivo de 2002 para 2003 não alterou a estratégia de disseminação do ENEM. A partir de um histórico de tal exame, argumento a favor de tê-lo como um texto de grande destaque na participação da construção de sentidos em torno da negra e do negro, por conta de sua crescente valorização social e alcance.

Dessa forma, na leitura do exame nacional, faço uma reflexão em torno dos rastros, ao mesmo tempo em que crio outros rastros, acerca das afirmações e dos silenciamentos sobre negras e negros nesse texto. Acreditando existir, nessas enunciações, um potencial performativo (DERRIDA, 1991) das afirmações que podem ser feitas sobre a negra e o negro, esta pesquisa vislumbra colaborar no debate racial brasileiro, optando pela valorização de uma concepção desnaturalizada das relações raciais no Brasil.

O relato deste estudo se estrutura da seguinte forma: inicialmente, no capítulo 1, para dar destaque ao principal protagonista nas conquistas das pessoas e coletivos

negros no campo educacional, será apresentada, em linhas gerais, a história da atuação do movimento negro contemporâneo nesse campo.

Na sequência, no capítulo 2, expõe-se e se justifica o belvedere teórico operacionalizado na pesquisa, com destaque para as concepções de identidade e de raça que foram privilegiadas, bem como para as noções derridianas de desconstrução, iterabilidade e performatividade da linguagem.

O terceiro capítulo introduz ao estudo realizado sobre a performatividade dos textos do ENEM, argumentando acerca da sua potencialidade performativa. Para tanto, dialoga-se com textos sociais que avaliamos como significativamente influentes na produção de sentidos.

Com a potencialidade performativa do ENEM já destacada e justificada, o quarto capítulo apresenta os caminhos trilhados na busca e na compilação das questões de interesse da pesquisa nos caderno de prova do ENEM. Expõe-se, ainda nesse capítulo, a primeira aproximação a tais questões, que são, nesse momento, identificadas em dois grandes grupos – *temática racial* e *problematização racial*: importante distinção, que nos lembra que a menção da *raça* não supõe, necessariamente, sua discussão em termos políticos.

No capítulo 5, será discutida a performatividade potencial dos cadernos de prova do ENEM, abordando-se as questões selecionadas por proporem algum tipo de *problematização racial*, por meio da organização de tais questões segundo o que denomino como *fluxos de iteração*: enfoque das permanências e dos deslocamentos de sentidos em torno das *Relações raciais*, da *Identificação negra*, das *Narrativas da África* e das *Narrativas sobre as artes negras*.

O capítulo 6 também discutirá a performatividade potencial dos cadernos de prova do ENEM, focalizando, porém, sua configuração anual, o que inclui as propostas de redação apresentadas no exame.

Fechando o relato da pesquisa, apresentam-se as *Considerações finais*, nas quais exponho as principais conclusões a que cheguei com este estudo, acerca da performatividade potencial das enunciações sobre a temática racial nos cadernos de prova do ENEM, apontando também alguns dos seus limites e questões a serem abordadas em pesquisas futuras.

1 A ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO

Antes de me ater aos desdobramentos teórico-metodológicos e à abordagem dos textos acadêmicos e das questões do ENEM, importa, para além das minhas justificativas pessoais para este estudo, tratar do papel do movimento negro nas conquistas na área social e, mais especificamente, de educação no cenário brasileiro, visto que é o fundamental protagonista das conquistas em prol da melhoria das condições de vida da população negra no Brasil. O movimento negro brasileiro vem atuando diuturnamente no combate às desigualdades raciais e as conquistas conseguidas até aqui não podem ser lidas como concessão de qualquer ordem. Desde a luta pela sobrevivência e por melhores condições de vida no período colonial – que ainda é atual – até as políticas de ação afirmativas, tal movimento tem sido o principal protagonista nessa história, por isso, não pode ser ignorado neste trabalho.

Devido à diversidade que envolve o conceito de movimento negro, a minha narrativa se focará no chamado movimento negro contemporâneo, que é aqui compreendido de acordo ao que Pereira (2013, p. 147) afirma:

O movimento negro é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, utilizando as mais diversas estratégias para isso. Entre elas destacamos as práticas político culturais, a criação de organizações voltadas exclusivamente para a ação política, as iniciativas específicas no âmbito da educação, da saúde etc. Tudo isso faz da diversidade e da pluralidade características desse movimento social.

Nessa passagem, cabe destacar que, apesar da diversidade de frentes de trabalho e modos atuação, podemos conceber o movimento negro buscando dois principais objetivos em comum no seu horizonte: o combate ao racismo e às desigualdades raciais na nossa sociedade brasileira.

Pensando nos fundamentos desse movimento como uma dinâmica de resistência, podemos sugerir que o movimento negro se iniciou junto com o tráfico de humanos no bojo do sistema colonial, que trasladou milhões de negras e negros em direção às terras nas ilhas do Atlântico e no continente americano. Por meio de revoltas, criação de quilombos, fugas, busca pela alforria, capoeira, suicídios, laços familiares e religiosos, as negras e os negros desenvolveram meios de amenizar ou

reverter os males aos quais estavam submetidos. Conforme ressalva de Domingues (2007, p. 102), ainda que pelo viés historiográfico essa grande extensão do movimento negro possa ser problemática, politicamente, tal generalização permite articular um ativismo comum de grupos diversos linguisticamente e culturalmente que sofreram a mesma experiência de diáspora e de escravidão. Por isso, acompanho Gomes (2011, p. 141) quando diz que “a luta contra a escravidão, no passado, e a superação do racismo e da discriminação racial, no presente, são pontos comuns na história das populações negras organizadas no Brasil e na América Latina”.

Desde a independência, não houve nenhuma legislação que fundamentasse qualquer distinção de cidadania com justificativa racial por si só (MATTOS; GRINBERG, 2003, p. 94). Inclusive nas discussões que objetivavam a redação da Constituição Imperial, a questão da cidadania era um ponto de intensas disputas e alguns paradoxos por conta das relações diversas e desproporcionais existentes em solo imperial devido à escravidão. A realidade social brasileira já era diversa: a ex-colônia portuguesa era o lugar no mundo com maior concentração de africanos fora da África (GRINBERG, 2013, p. 115). No Brasil recém-independente a grande quantidade de pessoas não nascidas em solo brasileiro, como africanos e portugueses, e outros, nascidos na terra, mas que não poderiam ser considerados integrantes da sociedade, como índios e escravos, precisava de definições em relação à possibilidade de cidadania.

Na Constituição Imperial, apesar da manutenção da escravidão, foi expressa a possibilidade de aquisição da cidadania de negros nascidos no Brasil que conseguissem sua alforria. Mas as distinções – cidadãos e não cidadãos – não paravam por aí. Havia diferenças entre os cidadãos: ativos e passivos. Todos tinham direitos civis, porém somente os ativos possuíam direitos políticos. O critério que os distinguia era a renda e propriedade. Ademais, a igualdade civil expressa na Carta Magna não refletia no cotidiano, pois, “na prática, os que não eram brancos tinham direitos básicos, como o direito de ir e vir, restringidos” (GRINBERG, 2013, p. 118). Ou seja, mesmo que na lei se expressasse uma igualdade civil entre brancos e negros afrodescendentes livres, a realidade do preconceito existente naquela sociedade fazia com que as práticas diárias violassem abertamente a legislação maior. E isso fazia com que muitos negros recorressem à justiça para ter seus direitos expressos assegurados no cotidiano. Publicações da época também denunciavam essa situação ilegal. Não que hoje tal situação esteja superada, uma vez que as estatísticas raciais

indiquem uma grande desigualdade de acesso aos direitos básicos¹³, mas voltemos à narrativa histórica...

A despeito de já existirem publicações sobre a temática racial desde a década de 1830 (GRINBERG, 2013, p. 119), a partir da abolição, houve uma intensificação na denúncia da discriminação racial mediante a chamada imprensa negra. Como destaca Pereira (2008, p. 216), “desde o final do século XIX, há registros de periódicos editados por negros, que tinham como principais temas a ‘raça negra’ e o preconceito”. Essa imprensa, junto com grêmios, clubes ou associações de negros (DOMINGUES, 2007, p. 103) foi importante na construção de outros espaços de luta. A Frente Negra Brasileira – FNB –, por exemplo, teve em seus quadros de fundação membros da imprensa negra paulista (PEREIRA, 2013, p. 147).

Fazendo uma abordagem analítica do movimento negro brasileiro no século XX, Pereira (2013), reiterando a divisão feita por outros autores, identifica três fases distintas desse movimento. O primeiro período, do início do século XX até o golpe do Estado Novo, em 1937, é caracterizado pela inclusão do negro na sociedade em um viés assimilacionista, sem transformação da ordem social. Essa fase teve como auge a criação e consolidação da FNB como uma força política em termos nacionais de mobilização da massa negra. A FNB, devido ao contexto vivido, tinha um intenso chamamento da população negra para um nacionalismo, o que resultou num grupo dissidente de clamor classista, que estimulou a criação da Frente Negra Socialista.

Em um segundo momento, o movimento negro teria como destaque a criação, em 1943, da União de Homens de Cor – UHC – e, em 1944, do Teatro Experimental Negro – TEN. Nessa fase, apesar da permanência, no geral, na perspectiva de integração à sociedade, houve uma alteração em relação ao tratamento do que circulava no exterior sobre a temática racial, principalmente de países africanos e de outros países americanos. Alberti e Pereira (2008) informam que não era pouca a circulação de referenciais e informações de fora do Brasil em periódicos nacionais, como no jornal *Clarim d’Alvorada* e no jornal *Quilombo*, nos quais foram traduzidos, respectivamente, artigos do jamaicano Marcus Garvey e do senegalês Alioune Diop, por exemplo. A circulação de diálogos com a produção americana em torno do dilema

¹³ Cf.: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2007) Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise nº 13, Edição Especial, Brasília: IPEA. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/BPS_13_completo13.pdf>. Acesso em 11 jun. 2016.

negro ocorreu, dentre outras, por meio de uma cooperação entre o *Clarim d'Alvorada* e o jornal estadunidense *Chicago Defender* (PEREIRA, 2008, p. 219-221). E, contrariamente aos anseios da FNB, tanto a UHC e o TEN “não buscavam decididamente mobilizar a massa negra. Representavam mais a vontade de afirmação da dignidade, de busca e reconhecimento social e igualdade, da grande maioria dos negros” (PEREIRA, 2013, p. 150).

A terceira fase, a partir do início da década de 1970, pode ser considerada como a do movimento negro contemporâneo no Brasil. Nela, o frontal combate à ideia da existência de uma democracia racial no Brasil passa a ser uma das principais agendas. Além disso, a construção de uma identidade negra, em termos raciais, torna-se, do mesmo modo, um centro de interesse na organização política do movimento negro. Foi com esses objetivos e em meio ao regime político ditatorial, que surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU), o qual se dedicou à construção de uma nova sociedade, uma verdadeira democracia racial – o que era mito passava a ser um projeto (RODRIGUES, 2012, p. 88).

Para diversos autoras e autores (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2011; RODRIGUES, 2012; PEREIRA, 2013), a década de 1970 é considerada como um período importante para o movimento negro contemporâneo. Para Rodrigues, além de desestabilizar os alicerces do mito da democracia racial, nesse período, o ativismo negro mobilizou “demandas de cunho identitário e redistributivo, mostrando a indissociabilidade entre elas” (RODRIGUES, 2012, p. 85). Em relação ao aspecto identitário, desloca-se o viés de integração social, e se prioriza a afirmação racial, na qual se busca combater o racismo e, ao mesmo tempo, oferecer uma narrativa positiva da identidade negra. Em relação ao matiz redistributivo, argumenta-se que, com as condições desiguais vividas pela população negra, necessita-se de políticas públicas que promovam ações compensatórias às diferenças de oportunidade - lembrando que essas diferenças não se resumem ao fator econômico, mas sim aos variados flancos de atuação do racismo instituído na sociedade.

A partir dessa luta por reconhecimento em detrimento da mera assimilação ou integração, atualiza-se o debate sobre o racismo na formatação das desigualdades vigentes no Brasil e também acerca das formas de estudo sobre as disparidades raciais existentes. Rodrigues (2012, p. 85) ressalta a mudança de abordagem acadêmica sobre o assunto: “data [sic] das décadas de 1970 e 1980 os primeiros estudos acadêmicos mais sistemáticos em que o cruzamento de dados censitários

com as categorias raça e classe (e em alguns poucos casos gênero) são realizados”. Através desses novos estudos, a segregação racial na escola, no ambiente de trabalho e nos diversos espaços e relações sociais ficaram mais evidentes.

Com esse quadro de permanente desequilíbrio racial, o movimento negro intensifica suas reivindicações

que aliam políticas de reconhecimento (das diferenças culturais e étnicas), políticas de identidade (voto negro, racismo), políticas de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação de direitos civis) e políticas redistributivas (ação afirmativa ou medidas compensatórias) (RODRIGUES, 2012, p. 87).

O movimento negro, em meio à abertura política da segunda metade da década de 70, cria diversas organizações (grupos de pesquisa, sociedades de intercâmbio, espaços de cultura) pelo país. No entanto, tais organizações, de acordo com Domingues (2007, p. 112), “além de fragmentadas, não tinham um sentido de enfrentamento com o regime [militar]. Só em 1978, com a fundação do Movimento Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado”. Nesses espaços, portanto, são fomentados debates que colaboraram na construção do autorreconhecimento e da formulação de uma consciência política para a institucionalização revigorada pelo MNU e intensificada a partir dos lugares criados mediante a Constituição de 1988. A formatação da Constituição atual, aliás, teve participação de destaque do movimento negro no sentido de construir propostas de políticas públicas que alcançassem a população negra brasileira. Não obstante a negação estatal do racismo durante o período de regime ditatorial civil-militar, os espaços de discussão internos e externos criados com a pressão política e social sobre o governo possibilitaram que o movimento negro – também fonte de pressão – exigisse que o Estado reconhecesse, em nível nacional, o que já havia feito em fóruns e tratados internacionais de combate ao racismo¹⁴.

Em 1986, o debate sobre a nova constituição teve importante atuação do movimento negro contemporâneo, já que quando se inicia a instalação da Assembleia

¹⁴ O Brasil participou das duas primeiras conferências mundiais contra o racismo (1978 e 1983) e assinou três tratados internacionais sobre a questão racial: a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão (1968); a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1968); e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (1969) (RODRIGUES, 2012, p. 89-90).

Nacional Constituinte, as organizações negras realizam uma série de encontros pelo país com intuito de discutir quais pautas em torno do racismo e da desigualdade racial deveriam entrar na discussão da nova Constituição. Foi elaborado um documento na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, ainda em 1986, que foi entregue aos deputados constituintes. Desse documento, duas reivindicações foram inseridas na Constituição de 1988: a criminalização do racismo e o direito à posse de terras pelas comunidades quilombolas (RODRIGUES, 2012, p. 91).

Além da promulgação da nova Constituição, o ano de 1988 representou um ano importante para o movimento negro com a criação da Fundação Cultural Palmares, que foi a primeira instituição, em nível federal, voltada para a temática racial, e que ficou responsável pela demarcação das áreas quilombolas até 2003 – desde então o processo está a cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Durante a década de 90, além do foco no autorreconhecimento e na valorização identitária, a atuação do movimento negro se intensificou no sentido de pressionar o poder público para que fosse mais efetivo em políticas públicas redistributivas voltadas para população negra. Para Gomes (2010, p. 5), essa inflexão na luta do movimento negro, a partir da década de 90, deu-se pela percepção de que as políticas educacionais de cunho universal, no pós-ditadura civil-militar, não alcançavam a grande massa negra. Com isso, através da influência dos movimentos civis estadunidenses, as políticas de ação afirmativa ganham força. Rodrigues destaca que foi nessa década, em 1995, que

integrantes da Executiva Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento com as principais reivindicações do movimento negro, em que denunciavam o racismo e apresentavam propostas concretas de políticas públicas de inclusão de afrodescendentes na sociedade brasileira (RODRIGUES, 2012, p. 95).

E, apesar da criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, em 1996, como resposta às reivindicações da Marcha Zumbi dos Palmares, foi com a participação do movimento negro brasileiro na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância (III CMR), em 2001, que ocorreu a aprovação da

Declaração e do Programa de Ação de Durban, na qual foram acordados, entre outros assuntos, o compromisso da adoção de iniciativas de ação afirmativa ou positiva.

As políticas de ação afirmativa, assim, são reverberações de décadas de lutas e acordos efetivados pelo movimento negro, como visto aqui de modo sintético. A partir do ano 2000, várias medidas foram sendo tomadas com intenção de reduzir as desigualdades raciais no Brasil, dentre as quais eu destaco as seguintes: a publicação do Decreto nº 3.551, em 2000, que instituiu como patrimônio cultural imaterial a cultura afro-brasileira; a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; a implementação da Lei Federal nº 10.639, em 2003, que versa sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar; o início das políticas de reservas de vagas no acesso ao ensino superior, em 2003; a consideração, pelo Supremo Tribunal Federal, da constitucionalidade das políticas de reservas de vagas no ensino superior, em 2012; e a reserva de vagas em concursos públicos, em 2014.

Ainda após o ano 2000, foi sancionado, pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, o controverso Estatuto da Igualdade Racial. Segundo Rodrigues (2012, p. 100), em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, que tramitava no Congresso havia mais de uma década, sofreu sérias deformações em relação à proposta inicial nas negociações legislativas. A versão final, no geral, apenas reafirmava alguns direitos já existentes e retirava medidas mais incisivas no combate às desigualdades raciais na educação, no trabalho, no esporte, nos meios de comunicação, nas comunidades quilombolas e nos partidos políticos. Apesar de ativistas de mais de 100 entidades do movimento negro assinarem e entregarem um documento solicitando ao presidente da República que não sancionasse o estatuto, o chefe do Executivo ratificou a versão final do estatuto.

No âmbito educacional, conforme assevera Gomes (2011, p. 137),

o movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades.

De acordo com Abreu (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, indicaram também o reflexo da atuação do movimento negro na promoção da construção identitária positiva, quando a política educacional expressa que a pluralidade cultural, entendida como patrimônio da sociedade brasileira, é uma marca característica da nação.

Em 2004, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), cujo Parecer (BRASIL, 2004b) destaca que

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

Essas diretrizes, então, deram o suporte curricular necessário para que, no campo educacional, houvesse uma possibilidade de uso de políticas de reparações, de reconhecimento, de valorização e de ações afirmativas. Ademais, tornou obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, com finalidade de “valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (BRASIL, 2004b).

Em seu trabalho sobre relações raciais e educação, Oliveira e Sacramento (2013) destacam as iniciativas que estimulam a produção de materiais didáticos de apoio às alterações curriculares na educação básica, vinculadas à temática racial, com o projeto *A Cor da Cultura*¹⁵ como exemplo dessas iniciativas. Somado a isso, as autoras ainda enumeram outras medidas que têm o intuito de promover a formação de profissionais do magistério: a educação continuada de profissionais da educação para utilização dos materiais elaborados e distribuídos para a rede pública de ensino, sobre os projetos oriundos dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB).

Vinculados às instituições de ensino superior, os NEAB são espaços de pesquisa, de elaboração de material e de formatação de cursos sobre a temática voltada para a História e Cultura Afro-Brasileira. De acordo com o Ministério da

¹⁵ Para saber mais: <<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

Educação (MEC)¹⁶, constituem respostas ao art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação¹⁷, que diz que

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira.

Além de serem efetivadas após a nossa atual Constituição, todas essas conquistas jurídicas, educacionais e culturais se relacionam e são devedoras do protagonismo do movimento negro na reconstrução da nossa história nacional. Também, destaco o papel que setores do movimento negro vêm desempenhando na construção de uma visão positiva do legado negro para nossa história. Tendo em vista as grandes disparidades raciais ainda vigentes, a atuação desse sujeito político é contínua, de forma a pressionar o poder público para o enfrentamento mais agudo do racismo e da desigualdade de raça. Um indício dessa permanente atuação, apareceu neste trabalho, quando, no decorrer da pesquisa, encontrei uma organização do movimento negro, a Educafro¹⁸, pressionando o Ministério Público Federal por uma maior visibilidade do negro no ENEM. Esse achado será apresentado no estudo sobre o exame nacional.

¹⁶ Cf.: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

¹⁷ Cf.: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

¹⁸ Organização não-governamental que visa auxiliar na inclusão de negros e pobres no ensino superior. Para saber mais: <<http://www.educafro.org.br/site/conheca-educafro/>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

2 PERFORMATIVO E IDENTIDADE: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Apresentado o breve histórico sobre a atuação do movimento negro brasileiro na luta por reconhecimento e redistribuição, sigo com a exposição dos aspectos teórico-metodológicos de base desta pesquisa.

Neste trabalho, procuro promover uma reflexão em torno das concepções de linguagem, performatividade e identidade. Para isso, partirei do pressuposto de que a linguagem, apesar de muitas vezes ser mobilizada pela intenção de ser uma expressão fiel da realidade, não atua apenas de forma descritiva, mas sim constrói sentidos em relação à mesma. Dito de outro modo, nossos textos, nos diversos suportes e manifestações, são sempre participantes do complexo e incompleto jogo de criação de sentido, que, na perspectiva privilegiada nesta pesquisa, implica efetiva criação de realidade. Não divulgo aqui um poder místico de materialização das ideias ou palavras, o que está em pauta é o modo como aprendemos a lidar com o que nos cerca: a forma como tudo adquire um sentido ou não para nós.

O nosso contato com o mundo é sempre subjetivo, contudo, esta mesma subjetividade reserva traços de uma coletividade, de acordos e de convenções. No momento em que nomeio algo, estou (re)classificando, (re)situando, (re)criando uma gama de significações como possibilidade de certa interpretação. Isto é, na enunciação, faço uso de *rastros* - quase-conceitos que remetem à ausência e presença perenes dos sentidos compartilhados nos diversos textos que circulam nas sociedades. Apesar de serem impossibilitados de revelar uma origem e uma finalização da significação, os rastros, por outro lado, permitem a inteligibilidade mínima e a abertura contínua para outros sentidos a partir daí. São, em suma, os possibilitadores e limitadores nas construções de sentido, que me permitem comunicar algo de modo relativamente criativo a alguém.

Cabe reiterar que os textos não se resumem a forças descritivas da realidade, senão implica também uma construção de sentido – que, pela sua condição contingente, não é nunca definitivamente fechado – acerca da realidade no momento da enunciação. Nisso consiste uma característica intrínseca da linguagem: a potencialidade performativa, que será o pressuposto que validará o meu projeto de colocar a produção acadêmica e o ENEM como dois importantes lugares textuais no jogo social de construção de sentidos, conforme se argumentará mais adiante.

Para pensar as afirmações que podem ser feitas a partir de como pode ser enxergada a temática, nesses espaços de construção de sentidos, mobilizarei conceitos que sejam operatórios e que dialoguem com essa posição epistêmica que concebe a realidade não como sendo acessada, mas, de outro modo, como construída, de maneira múltipla e descentrada, mediante a interpretação.

Esse descentramento aqui evocado se relaciona com uma perspectiva pós-estruturalista, segundo a qual não se tem um centro de sentido no texto ou em qualquer outra estrutura. E, neste trabalho, esse diálogo com o pós-estruturalismo foi pensado por meio de uma teorização do filósofo Jacques Derrida, a saber: a desconstrução.

A problemática do sentido consiste numa reverberação importante desse pensamento derridiano, e a reflexão sobre essa questão foi engendrada, principalmente, nas leituras desconstrutoras que Derrida fez dos linguistas Ferdinand de Saussure e John Austin.

Inicialmente buscarei, de forma sintética, desenvolver, com grande apoio de Jonathan Culler e seu estudo *Sobre a Desconstrução* (1997), uma recuperação da trilha percorrida por Derrida para chegar à noção de performativo, que será fundamental para a quase-delimitação do uso que pretendo fazer da noção performatividade neste trabalho, já destacando aqui que os sentidos dessa palavra¹⁹ variam bastante de acordo com o aporte teórico e do campo disciplinar.

Importante ressaltar que essa leitura desconstrutora não tenta invalidar tais teorizações, porém, de outro modo, intenciona avançar em pontos que tais autores, por motivos diversos, não o fizeram. Isso pode ser observado na leitura que Derrida faz de Austin, como nos assevera Leite (2014, p. 149-150):

Em *How to do things with words*, Austin defende que o sentido determina a referência e não o contrário, com o que Derrida concorda, mas propõe desdobramentos não previstos por aquele autor – operação que é marca das leituras desconstrutoras que o filósofo argelino realiza: diz “sim, sim” ao texto, para radicalizar seus argumentos, no lugar de contestá-los em lógica a ele exterior (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 214).

A desconstrução de Derrida consiste, entre outros aspectos, em revolver o texto em que o leitor desconstrutor se debruça, buscando realocar as dicotomias que afirma

¹⁹ Sobre os diversos sentidos da palavra *performatividade*, nos estudos do campo da Educação, conferir trabalho de Miriam Leite (2014).

e deslocar os fundamentos nos quais o texto se baseia. Desconstruir um texto, nas palavras de Culler (1997, p. 100), “é mostrar como ele mina a filosofia que afirma, ou as oposições hierárquicas em que se baseia, identificando no texto as operações retóricas que produzem o fundamento de discussão suposto, o conceito chave ou premissa”.

Efetuada sua leitura desconstrutora de Saussure, Derrida vai concordar com o linguista francês na afirmação de que o sistema linguístico é composto apenas por diferenças, “sem termos positivos” (SAUSSURE, 2006, p. 139), isto é, as coisas não têm um vínculo objetivo com a linguagem, ou, nos termos de Saussure (2006, p. 83), “não tem nenhum laço natural com a realidade”. Quando se pensa num sistema linguístico composto por itens positivos, considera-se uma relação entre linguagem e realidade plenamente objetiva, ou seja, passível de se colocar a salvo de distorções, a linguagem seria um retrato de uma realidade cujo sentido independe da nossa interpretação. Existiria, nesse aspecto, uma realidade totalmente acessível, da qual emanaria um sentido pleno – positivo – das coisas.

É essa positividade que a teoria saussuriana suspende:

Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são (SAUSSURE, 2006, p. 136).

Por meio dessa assertiva, Saussure vai propor reconsiderar o entendimento comum de que a língua consiste em palavras arranjadas isoladamente que consolidam um sistema linguístico, no qual delas emana o sentido pleno – o seu valor positivo, que existe independentemente da sua enunciação – do objeto representado. Segundo Culler (1997, p. 114), para Saussure, ao contrário, os signos²⁰ são o produto de um sistema em diferenças, não são entidades positivas por si só, mas efeitos da sua mútua diferenciação. Os signos linguísticos são arbitrários, pois não há nada que faça uma ligação direta com a realidade para além do arbítrio da linguagem.

²⁰ Em Saussure, signo consiste na junção entre significado e significantes (SAUSSURE, 2006, p. 81).

Deste modo, Derrida compreende que Saussure construiu uma crítica ao logocentrismo²¹, visto que, ao inferir que a língua consiste apenas de diferenças, a teorização saussuriana arruína qualquer possibilidade de fundamentar uma teoria linguística em entidades positivas, das quais as presenças poderiam estar no evento da fala, ou no sistema. Mediante esse sistema linguístico onde há apenas diferenças, Derrida depreende que não se tem, com isso, um centro essencial de sentido de onde emane o fundamento da significação: “Nada existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros” (DERRIDA, 2001, p. 32).

Tanto a natureza arbitrária do signo, quanto o sistema sem nenhuma entidade positiva remetem, assim, ao paradoxal rastro instituído²². O paradoxo reside no entendimento de um conceito que visa nomear, explicar e/ou dar conta de algo, contudo refere uma estrutura de referência infinita onde somente existem rastros. Ou seja, apesar de, às vezes, parecer se esgotar em relação ao sentido, em um dado momento, toda palavra não nasce em um instante. De outro modo, qualquer conceito, por mais fixo que pareça, está situado em alguma parte de uma cadeia de significação, na qual se torna impossível acessar a origem, por conta de dois tipos de limites: etimológico e hermenêutico. Etimologicamente falando, quando se efetiva um olhar retrospectivo aos conceitos, por mais minuciosos que fôssemos e quanto mais fontes disponíveis tivéssemos, não seria suficiente para ter a totalidade dos sentidos que uma palavra ganhou e perdeu em sua diacronia. Nesse aspecto, a origem de qualquer conceito nunca será alcançada, primeiramente, pelas limitações empíricas e, também, pelas restrições políticas referentes às disputas de poder que a afirmação de um conceito envolve.

A esfera hermenêutica diz respeito à questão dos limites da interpretação conceituais. Apesar de marcada por uma intenção, quando digo alguma palavra, a mesma já é expressada carregada de uma interpretação minha e é recepcionada pela interpretação de outrem. Essas leituras não são estritamente iguais, de outra forma, os leitores/intérpretes evocam uma forma particular de sentido para cada coisa lida/interpretada. Isso porque não lemos sozinhos e estaticamente, mas sim de forma

²¹ O logocentrismo nomeia “a inclinação da filosofia em direção a uma ordem de sentido – pensamento, verdade, razão, lógica, a Palavra – concebida como existindo em si mesma, como fundamento” (CULLER, 1997, p, 106).

²² Na tradução que fizeram do trabalho de Culler, o aqui chamado rastro instituído aparece como “vestígio instituído” (CULLER, 1997, p. 115).

fluida e híbrida: fazendo confluir e se contrastar uma gama de campos de significação atuais e antigos que participaram/participam dos nossos modos de interpretar o mundo.

A despeito desses limites, pode existir uma comunicação quase-comum que permite o entendimento entre duas pessoas numa conversa. E, quando não há muitas ou não há divergências importantes nesse entendimento, é porque existem conceitos bem-estáveis, que, na verdade, são conceitos pelos quais não necessitamos lutar pela sua paternidade e sentido; ou aqueles dos quais esquecemos que são arbitrários; ou, até, não nos são válidos, convenientes ou viáveis para disputar em dado momento.

Assim, não obstante a “grande estabilidade” (DERRIDA, 1991, p. 198) de muitos conceitos que estão dentro do nosso horizonte de significação, esse estado de fixidez não é definitivo. Por isso, cabe lembrar que tal estabilidade é sempre posicionada no tempo e no espaço, concordando com Derrida (1991, p. 198-199) quando afirma que:

Se falo de grande estabilidade, é para grifar bem que esse nível semântico não é nem originário, nem a-histórico, nem simples, nem idêntico a si mesmo em nenhum de seus elementos, nem mesmo semântico ou significativo de ponta a ponta. Essa estabilização é relativa, mesmo que às vezes tão grande, que pareça imutável e permanente. É o resultado momentâneo de toda uma história das relações de forças (intra e extra-semânticas, intra e extra-acadêmicas etc.).

O limite dessa estabilidade reside, também, no caráter arbitrário da dita verdade sobre as coisas – dos conceitos, da linguagem, da interpretação, das estruturas de criação de sentido. Característica essa que Nietzsche quer trazer à tona e coloca em pauta seu esquecimento e/ou recalque ao dizer que a verdade é, no fundo,

Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (NIETZSCHE, 2007, p. 36-37).

Nietzsche postula que a conceituação somente se dá pela abstração da realidade, o que não pode considerar o individual, o efetivo, a suposta coisa em si. A natureza, para ele, “desconhece quaisquer formas e conceitos, e, portanto, também

quaisquer gêneros, mas tão-somente um 'x' que nos é inacessível e indefinível" (NIETZSCHE, 2007, p. 36). Algo que, muitos anos depois, Derrida – leitor de Nietzsche (DERRIDA, 2001, p. 16; 1991, p. 90) – destacou ao falar sobre o seu gato de estimação: "Nada poderá tirar de mim, nunca, a certeza de que se trata de uma existência rebelde a todo conceito" (DERRIDA, 2011, p. 26). Ou seja, por mais que as eficientes fortalezas de significação sejam similares a rochedos imponentes construídos pela natureza, nada poderá anular o papel da arbitrariedade humana na distribuição de nomes e sentidos a tudo que o cerca. Não há um movimento isento desse sentir e qualificar feito pela humanidade, que, repetidamente, disputa e desenvolve contornos universalizantes a partir das suas experiências quase-particulares e quase-coletivas.

Toda nomeação, todo conceito manuseado, todo sentido depreendido, toda palavra – que para o filósofo alemão é "reprodução de um estímulo nervoso em sons" (NIETZSCHE, 2007, p. 31) – não existem fora nós. Todas são o que são mediante o fluxo perene da linguagem. Todas podem ser entendidas como acordos tácitos e anteriores a nós, aos quais vamos reagindo cotidianamente: a chancela é permanente e nunca a mesma. Contudo, a linguagem faria parte de um contrato ou de uma imposição? Algo tácito e anterior a nós pode ser pensado como um acordo?

Embora possa parecer que a linguagem nos é imposta, deixamos, com o nosso carimbo, a nossa marca quase-própria em todos os sentidos compartilhados socialmente. Em um movimento de quase-recepção-emissão contínua, trabalhamos com os sentidos dispersos na realidade e os mobilizamos em prol do que venha a ser nosso objetivo comunicativo – a quase-intenção da enunciação – em um dado momento. Porém, esse nosso objetivo – que é nossa quase-intenção – é fissurado triplamente no momento da enunciação (verbal ou não-verbal): primeiro, pela característica descentrada e não-essencial da linguagem já trabalhada aqui. Por conta dessas propriedades, mobilizamos a linguagem, que é anterior a nós, para comunicar algo partindo de nós para outro além de nós. Quantas recognições ocorrem nesse movimento?

Em segundo lugar, nossa intenção é fendida em nós mesmos, dado o descentramento do sujeito. Diferentemente do sujeito ansiado pelo Iluminismo e pela concepção sociológica estruturalista (HALL, 2006), nós, como sujeitos da contemporaneidade, somos eternos construtos: sempre inacabados, contraditórios e nunca prontos ou plenos (ARROJO, 2003; DELEUZE, 2000; DERRIDA, 1991; HALL,

2006). Deste modo, como a intenção poderia alcançar uma plenitude unívoca em nós mesmos?

Como terceiro ponto, a nossa produção tem limites e se caracteriza pela parcialidade. Ao nos depararmos com o que denominamos como realidade, com nossas questões ou com o outro, não o fazemos de forma pura e com consciência plena – consciência em si. Como nos lembra Hall (2006, p. 36), quando aborda sobre o descentramento do sujeito, a intenção, por mais que nos pareça muito particular e própria, carrega rastros que não são nossos e que nossa consciência não alcança. Então, se a intenção movimentada inconsciente, ideias, ações, valores, arbítrios que não são apenas nossos, ela poderia ser plena?

Assim se dá a fluidez da construção de sentidos, na qual os construtores são vários e eventualmente confluem em um, ainda que de modo precário. O uso das referências bibliográficas deste e de qualquer trabalho é um bom exemplo: com elas, desenvolve-se a argumentação e a construção de sentido: mesmo assim, nunca conseguiremos fazer uma catalogação completa das obras que necessariamente fizeram parte de qualquer texto. Isso porque, mesmo tentando fazer uma busca genealógica, não conseguiremos alcançar a plenitude do inventário, devido à possibilidade de referências implícitas e não conscientes, que não podem ser acessadas. Quantas referências estão contidas nas referências?

A leitura desses três pontos faz com que se conceba uma impossibilidade radical de fixação plena de sentido, do encontro da essência, do *eidōs*, do *arché*, do fundamento ou da presença em si. Concebe-se, nessa não-fixação, uma inapreensível e múltipla rede de sentidos descentrada. Só há rastros dispersos por toda parte, cujos arranjos e rearranjos possibilitam sempre diferentes, não-originais e passageiras formas de significação. Essa dispersão de rastros fomenta-se por conta da impossibilidade do alcance de sentido pleno em si mesmo. Também se deve às significações difusas e que estão além do querer-dizer do falante ou escritor, que, do mesmo modo, excedem a interpretação do ouvinte ou leitor.

Não que não haja uma intenção, por exemplo, nesta minha escrita, contudo, afóra já chegar ao destinatário fendida pelos três limites da intenção da enunciação (da linguagem, do sujeito e do conhecimento), ela se espalha, mais ainda, no jogo de construção de sentidos, no momento em que entra em contato com o interlocutor e, por isso, jamais terá sido plenamente controlada por essa minha suposta intenção. Pode ser que até se tenha uma aproximação significativa e contundente, ou seja,

tenha-se uma relativa conexão entre a minha intenção e o que você está interpretando, porém a plenitude do sentido é lendária. Somos diferentes e temos hermenêuticas distintas que, por sua vez, são também instáveis para si próprias.

Deste modo, a intenção não é plena, entretanto, ela também não se esvai por completo. Contudo, conforme Derrida (1991, p. 33), “a intenção que anima a enunciação nunca estará presente a si mesma e a seu conteúdo, de ponta a ponta. A iteração que a estrutura *a priori* introduz aí uma deiscência e uma ruptura essenciais”. A plenitude da intenção fica restrita pela iterabilidade (des)estruturante que se encontra no espaço entre as possibilidades e os limites – sem podermos mensurar tais fronteiras – do funcionamento da linguagem.

A viabilidade e a restrição da intenção, então, ocorre em virtude da iterabilidade, cuja quase-explicação feita por Derrida se segue:

Não esqueçamos que “iterabilidade” não significa simplesmente [...] repetibilidade do mesmo, mas alterabilidade desse mesmo idealizado, na singularidade e no acontecimento [...]. Trata-se de pensar através disso, *ao mesmo tempo*, a regra e o acontecimento, o conceito e a singularidade. Há, pois, uma reaplicação [...] do *princípio* da iterabilidade a um *conceito* de iterabilidade que nunca é puro. Não há idealização sem iterabilidade (identificadora), mas, pela mesma razão, em virtude da iterabilidade (alteradora), não há idealização [que seja] mantida pura, a salvo de toda contaminação. O conceito de iterabilidade é esse singular conceito que torna possível a silhueta da idealidade, logo do conceito, e pois de toda distinção ou de toda oposição conceitual. Mas é também o “conceito” que, *de uma só vez*, marca o limite da idealização e da conceituação: “conceito” ou quase-conceito do conceito na sua relação conceituável com o não-conceito (DERRIDA, 1991, p. 160).

A iterabilidade, continua Derrida (1991, p. 76, grifo do autor), “supõe uma restância mínima (como uma idealização mínima, embora limitada), para que a identidade do mesmo seja repetível e identificável *em, através* e até *em vista da* alteração. Porque a estrutura da iteração, outro traço decisivo, implica *ao mesmo tempo* identidade e diferença”. Assim, a iterabilidade torna-se o motor dos processos de significação e identificação, pois disponibiliza a “restância” necessária para um mínimo diálogo, no mesmo momento em que estende/altera o que parece reproduzir. Devido a essa característica da linguagem, não se pode localizar um momento original, visto que, como já assinalado, todo conceito remete às suas cadeias etimológicas (vitoriosas e perdedoras), nunca sendo possível chegar ao seu nascimento nem à determinação da sua permanência, tamanha é a disputa em torno das atribuições de sentido.

É com essas considerações sobre sentido e intenção que Derrida faz sua leitura desconstrutora dos textos. Seu “sim, sim” (BENNINGTON; DERRIDA, 1996, p. 214), na leitura, busca levar em consideração os rastros dessas hermenêuticas nos textos problematizados, ao mesmo tempo em que, intenciona priorizar os rastros do que foi silenciado nesses mesmos textos.

Após essa consideração sobre o sentido, voltemos à desconstrução derridiana feita às obras saussuriana e austiniana. Culler (1997) vai nos dar uma pista acerca da articulação dessas leituras desconstrutoras, nas quais Derrida coloca em diálogo nuances das teorizações de Saussure e de Austin.

Como visto, o sentido, na perspectiva saussuriana, é o produto de uma língua, o efeito de um sistema de diferenças e, com esse pressuposto como base, Jonathan Culler (1997) retoma duas importantes ponderações de Derrida sobre essa proposição.

Na primeira crítica, Derrida sinaliza que essa teorização, apesar de ser baseada na diferença, não foge ao logocentrismo, visto que recorre à presença (SAUSSURE, 2006), no momento em que valoriza a fala em detrimento da escrita, cuja função em relação à fala residiria apenas na representação. Ou seja, a despeito da crítica ao logocentrismo que pode ser apreendida da teorização de Saussure no entendimento do sistema linguístico como diferencial, a perspectiva saussuriana alavanca o logocentrismo em outra dinâmica de seu desenvolvimento.

Tal ascensão se dá no momento em que Saussure secundariza a escrita em relação à fala. Em um movimento similar ao que já fora feito pela tradição da filosofia ocidental estabelecida, que valoriza a fala em detrimento da escrita (DERRIDA, 1991; 2001), Saussure entende que escrever é somente uma forma de representar a fala, um acessório que não se deve considerar quando se estuda a língua (CULLER, 1997, p. 116).

Por estar distante de seu emissor, a escrita torna-se perigosa: ela pode vituperar o sentido, descontrolar a interpretação do que o falante quer expressar. Essa ausência do autor, no instante hermenêutico, poderia distorcer a essência significativa que intencionava comunicar. Com essa proeminência da linguagem falada, que propicia um centro de sentido, promove-se, novamente, a centralidade do *logos*, isto é, da razão plena. Esse centro seria efetivado por meio da presença do falante no momento da comunicação, a qual, estando presente o dono da voz, passa a ser tida como natural e direta, sem as distorções que supostamente a escrita poderia efetuar.

E, caso haja uma falta de compreensão nessa comunicação, o falante poderia, presente, explicar o que intenciona com o que fala. Em outras palavras, a valorização da presença nas discussões em torno dos processos de significação da linguagem é interpretada por Derrida como uma aposta metafísica na nossa capacidade de acesso objetivo ao que denominamos como realidade.

A segunda crítica ao sistema saussuriano, mais relacionada à tessitura aqui proposta, diz que “uma teoria que deriva o sentido da estrutura linguística [sic], embora contribua muito à análise do sentido, não dá conta dele completamente” (CULLER, 1997, p. 127).

A incompletude reside, além dos limites da presença, na instância contextual, que também faz parte da construção do sentido. A mesma frase, em contextos diferentes, pode ter sentidos distintos. Desse modo, não basta apenas olhar ou ouvir uma sentença e tentar encontrar seu sentido, visto que o significado de uma enunciação tem variação de acordo com a contingência em que está sendo utilizada. Ou seja, por mais que um enunciado seja reconhecido em alguma restância de sentido relativamente estabilizada – nunca essencial ou original, sendo esse sentido baseado na iterabilidade circunstante – passível de ser interpretado de algum modo entre outros possíveis, a construção do sentido vai para além disso: ela envolve estruturas contextuais que estão sob a regência de regras convencionais. Isto é, uma frase pode ter diferentes sentidos dependendo do contexto em que se insere. Para exemplificar, posso citar uma frase que permite várias significações: “não vai ter golpe”. Se paro aqui, e não complemento, certamente, dependendo do interlocutor de do contexto, o sentido será bem peculiar – especialmente em meados de 2016 no Brasil.

Contudo, seria essa expansão das variantes a serem consideradas ligadas ao trabalho de cerceamento do sentido de um enunciado suficiente para fechar um sentido que pudesse ser dito com literal? Ou melhor, a análise do contexto e das regras convencionais satisfaz o sentido?

Nesse momento, entra em cena John Austin e sua teorização. Nesse impasse relacionado à flutuação do sentido do enunciado, o autor britânico propõe analisar essa significação instável mediante o sistema dos atos da fala, já que o sistema linguístico saussuriano não deu conta dos enunciados. Contudo, conforme nos explicita Culler, “Austin está, na verdade, repetindo, em outro nível (embora menos explicitamente), a jogada crucial de Saussure: para dar conta de eventos significantes (*parole*) tenta-se descrever o sistema que os possibilita” (CULLER, 1997, p. 128). Para

conseguir lidar com a problemática do sentido do enunciado, Austin vai focar no que, em sua visão, propicia a determinação do sentido, a saber: o contexto.

John Austin argumenta que o simples ato de enunciação não é suficiente para a realização do sentido, isto é, não basta a intenção no pensamento do sujeito enunciator para que o sentido alcance sua plenitude. De outro modo, o que determina o sentido não é apenas a intenção do enunciator, mas também as regras convencionais que informam o contexto da enunciação. Ocorre, assim, que uma delimitação dessas regras convencionais seria suficiente, em Austin, para o sucesso de um enunciado. No domínio das regras convencionais, ou o que também pode ser entendido como um contexto saturado da enunciação, reside o objetivo central da ousada teorização de Austin.

A ousadia deve ser levantada porque esse enquadramento contextual não pode ser visto como uma tarefa fácil ou dada, com componentes apreensíveis e domináveis – em suma, possíveis. Como questiona Derrida, “os requisitos de um contexto serão absolutamente determináveis?” (DERRIDA, 1991, p. 13). Adiantando sua resposta, o autor de *Limited Inc* dirá, sumariamente, que “um contexto nunca é absolutamente determinável ou, antes, em que sua determinação nunca está assegurada ou saturada” (DERRIDA, 1991, p. 13). Austeras fronteiras do contexto somente seriam delimitáveis se houvesse um sentido puro em jogo, o que configuraria um retorno ao logocentrismo, ou a algo de instância transcendental.

Ainda que, supostamente, houvesse um sentido pleno a ser encontrado, as condições de alcance desse sentido total ficariam dependentes da delimitação plena do contexto, o que parece tarefa colossal e equívoca, já que o contexto se esvaiu para sempre no lugar mesmo em que se engendrou, e a sua reconstituição nunca é neutra e retroativamente inteira. Ficamos, pois, nessa apreensão do contexto, num círculo vicioso: para se achar o sentido original, necessita-se da delimitação do contexto, que, por sua vez, precisa deste mesmo sentido original.

Como já visto, o sentido, em outra direção, é alheio a qualquer delimitação externa dos jogos de linguagem, já que fulgura de um simulacro, cujo sistema afirma a divergência e o descentramento. Essa aparência não é totalmente presente e nem inteiramente ausente. Sua falta de centro ou a existência apenas de rastros impossibilita um fechamento pela possibilitação do reconhecimento tanto das restâncias como das inflexões contingentes de sentido, mas também viabiliza seu funcionamento. Ou seja, a capacidade da língua de ser repetida “está ligada à

possibilidade mínima da observação [...] e à estrutura da iterabilidade” (DERRIDA, 1991, p. 76).

2.1 A performatividade

A partir da leitura do livro *How to do things with words*, no qual John Austin versa sobre sua teoria dos atos da fala, Derrida vai pensar sobre a distinção, proposta nessa obra, entre enunciado constativo e enunciado performativo. Tal proposta foi pensada por meio de uma reflexão acerca do uso filosófico do texto. Para o filósofo britânico, até aquele momento²³,

A sentença normal foi concebida como uma representação verdadeira ou falsa de um estado de coisas, e várias sentenças, que falharam em corresponder esse modelo, foram tratadas ou como exceções sem importância ou “pseudo-afirmações” desviantes (CULLER, 1997, p. 129).

Austin propõe, assim, reconsiderar sentenças falhas ou desviantes. Nessa reconsideração, aquelas sentenças já reconhecidas, que descrevem ou constata um estado de coisas e são verdadeiras ou falsas, são os enunciados constativos. Como exemplo do enunciado constativo, Culler (CULLER, 1997, p. 130) apresenta: “O gato está no capacho”. As sentenças desconsideradas, que além de não serem verdadeiras ou falsas, realizam a ação a que se referem são os enunciados performativos. Culler, assim, exemplifica o performativo com a sentença: “Eu prometo lhe pagar amanhã” (CULLER, 1997, p. 129).

Apesar do ganho dessa distinção, entre constativo e performativo, nas análises da língua, Austin chegou à conclusão de que um enunciado que parece descrever uma realidade, isto é, o constativo, figura ainda como uma afirmação do que se refere – semelhante ao performativo. “De modo similar, pode-se realizar o ato de afirmar ou constatar enquanto se omite ‘Eu venho afirmar que’” (CULLER, 1997, p. 130).

²³ O livro *How to do things with words* – que fora escrito a partir de “doze palestras proferidas em Harvard em 1955 e de outras durante o curso *Words and Deeds* que ele ministrou de 1952 a 1954 em Oxford e também das gravações de duas conferências: uma realizada na BBC em 1956 e a outra em Gothenberg em outubro de 1959” (OTONNI, 2002, p. 124) – foi publicado postumamente em 1962, já que Austin falecera em 1960.

Então, voltando para os exemplos de Culler, quando dizemos que “o gato está no capacho”, na construção da sentença, estamos dizendo: “Eu venho afirmar que o gato está no capacho”, o que altera a relação entre constativo e performativo: “o performativo não é um constativo imperfeito: o constativo é, antes, um caso especial do performativo” (CULLER, 1997, p. 130).

Com essa expansão da concepção do performativo, Derrida entende que Austin solapa tal hierarquia ao concluir que, ao contrário da afirmação clássica, todo enunciado “Não descreve algo que existe fora da linguagem e antes dela. Produz ou transforma uma situação, opera” (DERRIDA, 1991, p. 26-27).

Ao se encontrar com a teoria de Austin, Derrida avança em seu texto em um movimento desconstrutor da mesma, no qual aproveita a extensão da noção de performativo para todos os enunciados. O performativo, nessa dinâmica, remete à proposição de que toda a enunciação pode gerar efeitos na realidade e não simplesmente a descreve.

Com esse pressuposto, o performativo de Austin desconstruído por Derrida, remete a uma potencialidade constitutiva da linguagem que reverbera de forma direta numa concepção de produção de conhecimento não-essencialista, nunca plenamente estável e sempre diferido em relação a si mesmo. A partir desse entendimento, toda produção de conhecimento humana é concebida como criadora de sentido e não uma apreensão de um sentido preestabelecido e dado na chamada realidade. A nomeada natureza nos constrange (mesmo sendo esse constrangimento uma criação nossa) como sendo um constante “x” nietzscheano (NIETZSCHE, 2007, p. 36), ao qual representamos com os infinitos números significativos: em uma situação $x=1$, em outra $x=2$, em dado momento $x=\text{gato derridiano}$ (DERRIDA, 2011, p. 26) e, assim, indefinidamente.

Passadas essas considerações, como operacionalizar a noção de performativo numa leitura desconstrutora dos cadernos de prova do ENEM? Para isso, vale lembrar que Culler (1997, p. 99) indica que a desconstrução pode ser pensada, primeiro, como posição filosófica, que recusa todas as formas de fundamentos filosóficos. Segundo, como estratégia política, a desconstrução propala a inversão da hierarquia contida nas diversas dicotomias hierarquizantes, como fala/escrita, homem/mulher, adulto/criança, branco/negro etc. Por fim, como modo de leitura, a desconstrução conclama ao leitor avançar em uma obra tentando identificar sua lógica interna e, a partir dela, pensar sobre o que foi afirmado como fundante e, também, refletir sobre o

que foi excluído dessa afirmação. Concordando, então, com a assertiva de Roudinesco em diálogo com Derrida: a leitura derridiana faz “as obras falarem a partir do interior de si próprias, através de suas falhas, seus brancos, suas margens, suas contradições, sem procurar condená-las à morte” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 11).

Ainda que Culler diga que a desconstrução tem sido apresentada por estes três eixos: “posição filosófica, estratégia política ou intelectual ou um modo de leitura” (CULLER, 1997, p. 11), o empreendimento aqui proposto consistirá em uma articulação desses três modos de desconstruir. Será praticado, neste trabalho, um modo de leitura, que tem uma posição filosófica – de críticas às essências – e que se interessa pela estratégia política de reversão hierárquica de uma oposição específica: entre diferença e identidade, no que se refere à questão racial.

Essa leitura posicionada visa, inicialmente, buscar os rastros das repetições e dos deslocamentos que já vem sendo praticados no ENEM e, por fim, argumentar pela necessidade de afirmações positivas sobre a temática racial. Nesse último ponto, cabe salientar que me pautarei numa concepção performativa de linguagem, por conta da contribuição que tal exame tem no complexo jogo de disseminação e estabilização de sentidos.

2.1.1 Deslocando a identidade

Outro ponto importante para o desenvolvimento deste estudo reside na questão da identidade negra, o que remonta a uma discussão recorrente no campo educacional em torno dos limites e possibilidades dos usos da noção de identidade.

Para tratar dessa polêmica, devemos pensar nos fundamentos da identidade. E não me refiro, aqui, a uma busca arqueológica dos fundamentos, isto é, não estou querendo narrar um histórico retrospecto da noção de identidade, em busca de suas origens. Não quero isso, primeiro, porque seria um trabalho de enorme magnitude e, ainda, por mais que se retrocedesse nas diversas teorizações acerca da identidade, a origem não seria atingida e muitas outras ideias sobre essa noção ficariam pelo caminho. Sem contar, aliás, a incoerência com o lugar teórico escolhido, na qual residiria a busca pela origem de um conceito específico.

Embora existam dilemas do pensar sobre conceitos, eles não impossibilitam nem invalidam uma investigação etimológica dos termos, mesmo que sempre parcial. Caso a parcialidade impedisse, qualquer estudo seria impraticável, já que, a partir do momento que se pressupõe que não se escapa da parcela de uma subjetividade nem da iterabilidade da linguagem, toda produção de conhecimento passa a ser entendida como perspectivada e provisória.

O fundamento, o pressuposto, a origem, toda essa tentativa de univocidade encima muitas discrepâncias na história da Filosofia: a busca pelo *arché* remonta, aliás, a uma época dita pré-filosófica. Essa impotência foi destacada por Gilles Deleuze (2000) e por Jacques Derrida (1991), que indiciaram essa busca pela essência no transcurso da história do *mainstream* da filosofia ocidental.

O projeto de remontar uma origem para dela produzir uma derivação fomenta-se como foco da inversão proposta por Deleuze. O filósofo francês vai enfrentar com veemência a filosofia da representação que, por se negar como perspectiva, arvora-se como uma pretensa universalidade originária. Argumenta que a imagem do pensamento vem se utilizando do Mesmo e do Idêntico como suporte de desdobramento do Derivado e do Diferente. Ainda mais, todo arcabouço de uma dita filosofia ocidental se fundamenta em uma negação primeira: a negação de si como perspectiva e que, ademais, vê-se como expressão de um universalismo abstrato. Tudo isso amparado numa moral interna e dissimulada que força a repetição como universalidade do singular, porém, como diz Deleuze (2000, p. 42), “Pode-se sempre ‘representar’ a repetição como uma semelhança perfeita. Mas passar gradativamente de uma coisa à outra não impede que haja diferença de natureza entre as duas coisas”. Há, deste modo, um deslocamento do pensar na repetição, que se opõe à generalidade das leis. Nessa relação, há duas formas de repetição:

A primeira repetição é repetição do mesmo e explica-se pela identidade do conceito ou da representação; a segunda é a que compreende a diferença e se compreende a si mesma na alteridade da Ideia, na heterogeneidade de uma ‘apresentação’. Uma é negativa por deficiência do conceito, a outra é afirmativa pelo excesso de Ideia (DELEUZE, 2000, p. 74-75).

Deleuze ressalta que talvez o engano da filosofia da diferença, em sua história filosófica, tenha sido o de confundir a diferença como sendo inscrita apenas no conceito em geral, isto é, a diferença como sendo plenamente controlada conceitualmente. O problema disso é que, quando se inscreve a diferença no conceito

em geral, “não se tem nenhuma Ideia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação” (DELEUZE, 2000, p. 80). Sim, a mesma representação que se funda em pressupostos recalcados nos textos filosóficos, estes mesmos pressupostos que se fundam na negação de si como perspectivas.

A diferença, nesse fundamento, permanece subordinada à identidade, e é, por isso, sempre monstruosa, um desvio, uma falta, o pecado e outros polos negativados pela imagem do pensamento representativo. Deleuze, então, enuncia que “Arrancar a diferença do seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE, 2000, p. 83). Isso pode ser efetivado no movimento do eterno retorno da diferença, que transcorre perenemente de forma afirmativa e deixando escapar tudo o que o pensamento representativo nela fixou – ela, diferença, que, por sua vez, não é estática. Fomenta-se aí, assim, uma afirmação, uma conversão, uma diferença não conceitual.

Derrida também considera que o repertório filosófico se fundou em oposições clássicas que hierarquizavam seus polos conceituais. Cada uma dessas duplas conceituais foi representada de modo que, legisladas pelo *logos*, um elemento fulgurava do fundamento e o outro, do parasitário; um como modelo e outro, como desvio.

Culler, leitor crítico de Derrida, sublinha que “Em oposições, tais como: sentido/forma, alma/corpo, intuição/expressão, literal/metafórico, natureza/cultura, inteligível/sensível, positivo/negativo, transcendente/empírico, sério/não sério, o termo superior pertence ao *logos* e é uma presença mais elevada; o termo inferior sinaliza uma queda” (CULLER, 1997, p. 107-108). A esses pares conceituais, aqui, adiciono identidade/diferença, branco/negro, europeu/africano.

Para a alteração desse legado logocêntrico e hierarquizante coopera a desconstrução, que propõe a reversão das oposições clássicas e o deslocamento geral do sistema. O projeto da desconstrução se fomenta mediante um desfazer crítico das oposições hierárquicas nas quais a teoria se fundamenta. Ela procura, ainda, solapar a univocidade de sentido de qualquer teoria. Questionando uma suposta pureza ideal a si e, ainda, indagando sobre as possibilidades de uma essencialização das dicotomias, Derrida vai se movimentar de forma diversa: é sob essa impossibilidade que ele vai desenvolver seu projeto.

Ao questionar os marcos da lógica binária que marca toda produção conceitual²⁴, Derrida propõe uma lógica que reconsidere os limites desse binarismo. Ele considera, ainda, que não há uma essencialidade ideal nos polos de qualquer antagonismo e, por isso, pondera que “Toda produção conceitual exige, certamente, uma idealização” (DERRIDA, 1991, p. 158). Idealização essa que, inclusive, pode remeter à chamada representação. Ambas – idealização e representação – não são problemáticas quando pensadas em suas limitações. No entanto, quando elevadas a uma plenitude são perigosas: a representação em si mesma, que Deleuze vituperava por promover somente reatividade e inviabilizar o pensamento criativo, e a idealização pura que Derrida concebe como fundante de hierarquizações diversas.

A problemática da lógica clássica e binária, que foi engendrada, em Derrida, a partir da reflexão acerca da distinção entre significado e significante em Saussure (DERRIDA; ROUDINESCO, 2001, p. 34), foi desdobrada, pelo filósofo argelino-francês, para o requestionamento de todas as diferenças consideradas simples oposições. A relação entre diferença e identidade pode, do mesmo modo, ser ressignificada com o solapamento dessa lógica.

Derrida propõe, então, estender essa ausência específica da diferença para a identidade. Ao inscrever a incompletude da diferença na identidade, possibilita-se deslocar a oposição hierárquica formada até então. Essa ausência encontra-se inscrita na natureza de toda marca, e se relaciona com a impossibilidade de idealização plena.

A ausência do conceito ideal impede a total satisfação do conceito em si. Disso não fogem tanto a diferença quanto a identidade. Por isso, a subordinação da diferença à identidade não passa de um pressuposto amparado na penumbra de uma dita verdade. Uma imagem desfocada e cujos realces se inscrevem em pressupostos que se auto validam. Ao subordinar a diferença à identidade, a filosofia clássica tentou construir um fechamento de sentido em torno da identidade, como plena e essencial. O que escapava a esse estabelecido engendrava a diferença. Isto é, concebe-se que a diferença se pauta por uma ausência específica, uma falta em relação da identidade, que a joga para longe e para baixo da referência.

²⁴ Derrida (1991, p. 156-158) explica que, para fins de mínima inteligibilidade, as distinções conceituais sempre se valem da idealização, do “tudo ou nada”, o que não é problemático por si só; o problema reside em tornar essa idealização plena, essencial ou eterna.

A despeito desse lugar hegemônico, a identidade, ao fazermos uso do pensamento deleuziano e na desconstrução derridiana, não mais tem seu lugar definido e, herdado do pensamento representativo, papel central, senão como participante desse jogo diferencial que se fomenta eternamente no pensamento. Aqui vejo, provisoriamente para além disso, grandes aproximações entre a proposta de Deleuze e do trabalho de Derrida em transgredir as oposições filosóficas clássicas.

Neste trabalho, falando sinteticamente, a mobilização da noção de identidade seguiu os rastros desse legado teórico: entendida como nunca essencial, sempre provisória e participante, sem precedência em relação à diferença, no jogo eterno de postergação diferencial.

2.1.2 Identidade negra: raça

À identidade racial essencializada, também se opõem alguns estudiosos da causa racial: nesse contexto, pelo diálogo acerca do viés biológico e sociológico. Como bem asseverado por Guimarães (1999) e Munanga (2013), o uso da identidade racial não precisa remeter a uma perspectiva universal e natural. Ambos os estudiosos da questão racial nos lembram de que o conceito de “raça”, hoje, não mais se apresenta segundo fundamentação biológica – que também é de matiz performativa. De outra forma, tal “conceito é plenamente sociológico” (GUIMARÃES, 1999, p. 31) ou também remete a “uma categoria político-ideológica” (MUNANGA, 2013, p. 183).

Aliás, a apreensão biológica construída a partir do século XIX foi desmontada pelos estudos sobre genética em meados do século XX, quando

No fim da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO encorajou e patrocinou bastante pesquisas científicas nas áreas de genética humana e da antropologia física, cujos resultados comprovaram que não há, cientificamente dito, correlação entre raças e inteligência; raças e culturas; raças e aptidões morais ou qualidades psicológicas; raças e comportamentos das pessoas ou dos grupos; raças e estética. Em outros termos, essas pesquisas desmentiram a base pretensamente racional do racismo (MUNANGA, 2013, p. 192).

Contudo, mesmo com essa desnaturalização do termo “raça”, por que ainda se utiliza essa expressão? Essa pergunta remonta a um atual debate no seio da

sociedade brasileira, que inclui a academia, sobre o uso do termo “raça”. No âmbito acadêmico, enquanto uns pregam o abandono desse conceito (FRY; MAGGIE, 2004; MAGNOLI, 2008), posto que, nessa perspectiva, contribuiria para perenizar o enfrentamento e perpetuar o racismo; outros (BRAH, 2006; GUIMARÃES, 1999; MUNANGA, 2013), entendem que, mesmo se extinguindo tal palavra, o racismo continuará atuando com muita força.

Este trabalho se ampara na segunda vertente, não somente por supor a permanência do racismo mesmo com a extinção da palavra, senão porque, se o critério para utilização ou não de um conceito seja sua naturalidade, queimem-se todos os dicionários, porquanto nenhum termo neles abordados, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista em que este estudo se ampara, bebe de naturalidade ou essencialidade.

Destaco, ainda, o efeito performativo do conceito de “raça”, que foi a efetiva racialização humana, que, a partir do século XIX, logrou outorgar um valor inferior para os diferentes da raça branca europeia. As construções de sentido acerca das diferenças fenotípicas (cor de pele, tipo de cabelo, formato dos olhos etc.), em diversas regiões do mundo, de fato, gerou um aparato hierarquizante, que influiu de forma contundente na vida de milhões de indivíduos no mundo, em épocas passadas e hoje. Por mais que milhares de estudos já levem à ruína qualquer tentativa de fundamentar cientificamente tal hierarquização, o efeito performativo em torno da raça, infelizmente, resiste e não é residual. Como afirma Brah (2006, p. 331), “Independente das vezes que o conceito é exposto como vazio, a ‘raça’ ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social”.

No Brasil, as consequências para as negras e os negros são perenes e habitam muitas idiosincrasias dos sujeitos de todas as identificações raciais. Como nos alerta Munanga (2013, p. 192),

Pode-se, hoje, suprimir a palavra raça de nossa língua, de nossos livros e manuais escolares, isso, infelizmente, não mudará os mecanismos psíquicos dos indivíduos racistas, que continuarão a acreditar nas diferenças das cores da pele que simbolizam as chamadas raças. Ou seja, o racismo contemporâneo que estamos vivendo no século XXI não precisa mais da palavra raça, pois se reestrutura com a ajuda dos conceitos de diferença cultural e de identidade cultural, até com o conceito de etnia, manipulados tanto pelos antirracistas como pelos racistas.

Mais do que uma preocupação com a cientificidade do uso de determinado termo, penso que se devem ponderar os efeitos de realidade que são produzidos pelas nossas conceituações, isto é, temos que considerar seus efeitos performativos. Por isso, Guimarães destaca que “tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao compartilhamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite” (GUIMARÃES, 1999, p. 11). Observa-se, nessa fala, como a atuação performativa constrói realidades.

Por outro lado, a argumentação do grupo que se opõe à utilização do termo “raça” nos coloca um percalço complicado: a naturalização das diferenças. Mesmo sabendo da necessidade de um cuidado constante para se evitar essa naturalização – neste caso, a raça –, concordo com Derrida quando postula que:

Em certas situações, deve-se todavia assumir responsabilidades políticas para com aqueles que lutam contra esta ou aquela discriminação, e para fazer reconhecer uma identidade nacional ou lingüística [sic] ameaçada, marginalizada, minorizada, deslegitimizada, ou ainda quando uma comunidade religiosa é submetida à repressão (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 34).

Cabe destacar que o termo “raça”, certamente, remete a uma variedade de formas de significação. Em distintos lugares, a experiência racial se trava de forma peculiar. O dito branco brasileiro pode ser identificado como latino nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo. Essas identificações ficam bastante flutuantes quando se pensa nas especificidades regionais e temporais de abordagem.

A partir do momento em que à identidade não se pode legar nenhum tipo de essencialidade plena, permite-se, de outro modo, pensar em trabalhar com a performatividade de tal noção, já que, retomando a teorização de Derrida (1991), mais do que descrever uma realidade, a linguagem cria sentidos.

É a essa dimensão performativa que Brah, ao dialogar com Foucault, relaciona com as constituições em torno do poder:

Toda formação discursiva é um lugar de poder, e não há nenhum lugar de poder onde a dominação, subordinação, solidariedade e filiação baseadas em princípios igualitários, ou as condições de afinidade, convivialidade e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma vez por todas. Antes, o poder é constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas. As subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam. A precisa interação desse poder em instituições e relações

interpessoais específicas é difícil de prever. Mas se a *prática* é produtiva de poder, então a prática é também um meio de enfrentar as *práticas* opressivas do poder. Essa, em verdade, é a implicação do *insight* foucaultiano de que o discurso é prática. Uma “identidade” particular ganha forma na prática política a partir da relacionalidade fragmentária da subjetividade e se dissolve para surgir como um traço em outra formação de identidade (BRAH, 2006, p. 373).

Nessa concepção, é possível pensar uma usualidade política do termo “raça” de modo a inverter as hierarquias de valor em torno da conceitualização mais frequente da identidade negra.

Na Grã-Bretanha do pós-guerra, segundo Brah (2006, p. 333), “grupos africanos-caribenhos e do sul da Ásia experimentaram a racialização de sua posição de classe e gênero através de um racismo que punha em primeiro plano sua ‘não-brancura’ como temática comum no discurso sobre as ‘pessoas de cor’”. Embora diferentes entre si, manusearam o conceito de negro para possibilitar um ponto de resistência comum ao racismo vivenciado. Organizavam-se em torno da marca, foram influenciados pelo *Black Power* dos EUA, que houvera invertido o conceito de “negro”, de um viés pejorativo em discursos racializados, para uma forma de identificação positiva, que conclamava os estadunidenses desse modo identificados a construir a comunidade negra, não apenas localmente, mas sim na abrangência da diáspora africana global (BRAH, 2006, p. 333).

O aspecto performativo dessa postura fica bastante rastreável desse modo. O reconhecimento dessa característica performativa reforça a necessidade de se deixar patente o aspecto contingente de tal posição, que é, por isso, não-essencialista. Ainda que, em um dado momento, seja importante evocar uma identidade específica para fins afirmativos, combativos e de resistência, “[...] o termo ‘negro’ não precisa ser construído em termos essencialistas” (BRAH, 2006, p. 335). Até porque tal conceito pode evocar vários distintos sentidos de acordo com o local em que é mobilizado (BRAH, 2006, p. 335), como nos indica o exemplo da Grã-Bretanha.

Afora que, quando se trata de identidade, intencionar uma essência remete, em qualquer movimento identitário, à controvérsia da impossibilidade da origem e da interdição de uma pureza perpétua no movimento de identificação. O que entra em consonância com que Hall (2003, p. 343) destaca, por exemplo, em relação às dificuldades de mensurar, na diáspora africana, o que foi ressignificado nas trocas culturais diversas. Então, qualquer invocação de origem ou pureza se torna, em qualquer luta identitária, sempre algo problemático, ainda que seja estratégico.

Também seguindo Hall (2003), que afirma que não se pode saber da contribuição, mensurar o alcance ou avanço empreendido por meio de um tipo de essencialismo estratégico, considero que o tratamento da diferença como essencial induz a um entendimento da “diferença como ‘as tradições deles versus as nossas’” (HALL, 2003, p. 344), de uma forma mutuamente excludente, que impossibilita ir além dos binarismos oposicionais. Ademais, tal postura “naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural como o que é natural, biológico e genético” (HALL, 2003, p. 345). O que naturaliza a raça e, por isso, acaba alimentando a base do racismo, e tende

a privilegiar a experiência enquanto tal como se a vida negra fosse uma experiência vivida fora da representação. [...] Não há como escapar de políticas de representação, e não podemos lidar com a idéia de ‘como a vida realmente é lá fora’ como uma espécie de teste para medir o acerto e o erro político de uma dada estratégia ou texto cultural (HALL, 2003, p. 346).

Concordando com esses autores (GUIMARÃES, 1999; HALL, 2003; MUNANGA, 2013), não é para a homogeneidade, mas sim para a diversidade de experiências negras que devemos nos dirigir. Considere-se também que a negociação com identificações de classe, gênero e sexualidade, por exemplo, pode reposicionar as dinâmicas identitárias. Tais dinâmicas, por sua vez, conjuntamente e de forma complexa, colaboram na construção de sentidos em torno de nossas identidades e das nossas relações com as outras pessoas, que também têm suas construções contínuas em processos de diferenciação.

Brah também coaduna para esse entendimento, quando defende que “Estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (BRAH, 2006, p. 351). Tampouco essas inscrições podem ser entendidas, de antemão, como hierarquizantes e de uma via só, senão como reposicionadas contingentemente nas distintas relações de poder em jogo. Por isso, que Hall (2003, p. 246) argumenta:

Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação

no campo das identidades e antagonismos: elas freqüentemente [sic] se deslocam entre si.

Em meio a essa dificuldade, voltamos ao dilema de não podermos, como já vimos com Deleuze e Derrida, chegar a um fundamento pleno da identidade negra – ou de qualquer outra – e nem da sua diferenciação. Contudo, isso não interdita antecipadamente o seu uso, visto que todas nossas mobilizações textuais são construções de sentido – e são performativas.

2.1.3 Performatividade, raça e educação: a porta sempre entreaberta

Chego, assim, à noção de performatividade da identidade, entendo-a como o conjunto de textos do nosso dia-a-dia que sedimenta entendimentos de identidade como se fosse preestabelecida, fixa e natural e, ao fazê-lo, concorre para sua constituição como verdade.

Essa dinâmica, ora de modo implícito, ora de forma explícita, constrói um mundo, onde as identidades tendem, além de buscar delimitar e enquadrar as pessoas, a hierarquizá-las. E, por mais que tais identificações não sejam sempre vitoriosas, há efeitos hierarquizantes que são, com frequência, bem explícitos em nossa vivência.

Por isso, é importante pensar no uso desses conceitos mais problemáticos, que apenas estão bastantes problemáticos devido à tensão política que se cria no seu entorno. Por outro lado, por mais que um conceito esteja relativamente estável, não se pode esgotar toda teorização a seu respeito.

Quando pensamos em identidade racial ou raça, a disputa que se tem gerado nos assevera que não é diferente. O que sabemos é que, mediante a dimensão performativa da linguagem, toda elucubração teórica, por mais temporária que seja, contribui para a configuração de diversas realidades. Essas construções podem ser benéficas ao grupo humano e à sua diversidade ou podem ser cruéis e tirânicas para com a diferença.

Assim se deu com a fundamentação teórica do conceito “raça”. No afã classificatório, os detentores da ciência hegemônica do século XIX desenvolveram uma extensa teorização que visava superar o argumento teológico para se pautar na

ideia de progresso. Não só no campo científico essa alteração repercutiu: esses estudos serviram também de combustível à locomotiva imperialista, anunciando ter uma missão civilizatória eurocêntrica, que tentou avançar, com todo vapor, sobre os povos entendidos como atrasados. De fato, ciência e política, nunca se desassociam.

Cabe ressaltar, todavia, que o problema não foi o ato de classificar, mas sim a hierarquização que dele decorreu, cuja repercussão foi dramática para quem foi colocado mais embaixo. Classificar consiste em atividade cotidiana, na qual tratamos com a construída realidade como meio de interpretá-la. Este texto é classificado como relatório de pesquisa, quem o lê pode ser denominado leitor crítico. Essas classificações não implicam - ao menos, não necessariamente - hierarquias.

Entretanto, a performatividade da racialização, em consonância com o darwinismo social, entranhou de tal forma nas construções de sociabilidade no mundo, através do colonialismo e do neocolonialismo, que, ainda hoje, é difícil se combater a “colonialidade do poder”:

São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas da existência social e constituem a mais profunda forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2002, p. 4).

A articulação europeia das ideias e da produção material confluiu para a tentativa de dominação eurocêntrica das colônias, desenvolvendo e, até certo ponto, impondo como norma uma concepção de mundo branca, cristã, europeia, heterossexual, masculina e moderna, que colaborou na perenidade das desigualdades raciais – mesmo após as lutas anticolonialistas da metade do século XX – no mundo contemporâneo.

No Brasil, a visão eurocêntrica pode ser observada nos diversos textos sociais, o que tem grave repercussão nas relações raciais brasileiras. Entre esses reflexos sabemos que negras e negros constroem suas identidades sob a tentativa de hierarquização e estigmatização constante de suas identidades e subjetividades no cotidiano. O “Teste do Pescoço” (ver p. 14) contribui para essa percepção no dia a dia, ainda que o mito da democracia racial tente construir sentidos de cordialidade nas nossas relações sociais.

Embora tenhamos uma ampla hibridização cultural no Brasil, o padrão da(s) cultura(s) branca(s) continua a ser colocado como referência, em uma leitura arnoldiana²⁵ de mundo, nos diversos textos sociais. Ou, como nos explica Abreu (2013, p. 158):

Por muitos anos a ideia que se fazia do Brasil era constantemente associada, nos livros didáticos ou nos canais de comunicação, à existência de uma democracia racial, já que o país era fruto da mestiçagem cultural e racial. Sem dúvida, a mestiçagem cultural e racial é uma marca histórica da sociedade brasileira, mas ela não evitou práticas racistas, como são exemplos as perseguições aos batuques e candomblés. Nem impediu inúmeras tentativas de inferiorização e exclusão das populações afrodescendentes.

Novas afirmações de sentido, preocupadas em mudar esse quadro, atentas a esse terreno hierárquico, podem contribuir sobremaneira para a reversão de tal faceta eurocêntrica dos nossos textos aparentemente despreocupados com as relações raciais. A opinião pública está mudando, não por si só, mas sim por intervenção resistente e ininterrupta das negras e dos negros que, individual e coletivamente, trabalham pela valorização das culturas que são detratadas pelos textos do *mainstream*, sob as quais elas e eles se constroem, como grupo identitários, como sujeitas e como sujeitos.

Na educação, Miranda indica a participação coletiva do movimento negro, cuja ação política e dinâmica organizacional

deflagrou, em âmbito nacional, um processo de debate, que desestabilizou a esfera pública, lançou novas lentes para a educação básica, pôs em xeque os cursos de licenciaturas e deu ênfase às teorias críticas de educação focadas nos estudos culturais e na crítica pós-colonial (MIRANDA, 2013, p. 112).

O campo acadêmico não se desenvolve fora ou imune a esse contexto. Ao contrário, tem sua produção inserida em um contexto social que permite o

²⁵ “A tradição arnoldiana teve defensores arraigados no século XX, que pretenderam fazer frente ao suposto declínio cultural, à padronização da cultura e ao nivelamento por baixo prognosticado por Arnold muitas décadas antes. Diante do risco do ‘irremediável caos’ que representariam os ‘temíveis avanços da cultura de massa’, chegou a ser publicado um manifesto propondo introduzir nos currículos escolares um treinamento de resistência à cultura de massa, qualificada como uma cultura comercial consumida por uma maioria ignorante e inculta. Contra isso, pretendiam criar postos avançados em escolas e universidades, nas quais grupos seletos de intelectuais atuariam como ‘missionários’ em defesa da ‘verdadeira cultura!’ É, então, a essa concepção elitista - em que cultura é um certo ‘estado cultivado do espírito’, que estaria em oposição ‘à exterioridade da civilização’ - que os EC [Estudos Culturais] vão se contrapor” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

questionamento do *status quo*, a desestabilização do estabelecido, juntamente com o que é feito no tecido social pelos diversos grupos sociais. Não há uma origem da problematização dos dilemas sociais em nenhum lugar estabelecido e ninguém (pessoal ou institucionalmente) está à frente de seu tempo. Toda produção de conhecimento, acadêmica ou não, é filha de seu tempo, de suas aberturas e limites. Ademais, toda essa produtividade participa nas construções de sentido acerca da identidade negra - isto é, toda ela tem um potencial performativo. O que, em outros termos e se referindo às Ciências Sociais, Guimarães parece concordar quando declara:

Acredito que, hoje, o saber produzido pelas ciências sociais continua em sintonia profunda com as correntes de opinião pública, gestando com ela um novo imaginário nacional. Tal transição consiste numa reconstrução crítica de nosso presente, que salienta a continuidade das práticas de dominação do passado e aponta para as soluções ao arripio dessa tradição: o reconhecimento do racismo, a admissão de diferenças culturais e raciais no Brasil, a defesa da solução *prima facie* não universalistas. É essa transição que hoje permite fazer convergirem o discurso político e o discurso acadêmico em torno da defesa dos direitos individuais (GUIMARÃES, 1999, p. 14-15).

No que se refere a novos olhares sobre as relações raciais, essa textualidade atenta à descolonização (GOMES, 2012), que já vem acontecendo nas últimas décadas, ganhou um importante aliado no campo educacional com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003)²⁶, que versa sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, no nível básico público e privado, da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Entretanto, desconstruída a essencialização, solapada a hierarquia e tendo como pressuposto a performatividade do texto, devemos buscar mais espaços de deslocamentos das hierarquias e de mais lugares de visibilidade positiva e afirmação em torno da negra e do negro em nosso tecido social. Nisso reside a necessidade de intensificação da educação para as relações raciais.

Sabemos que a memória negra, no geral, é compartilhada com maior frequência vinculada ao sofrimento da escravidão, à experiência da vivência marginal. Nos currículos, apesar das modificações já em curso que foram potencializadas por

²⁶ Essa lei foi posteriormente modificada pela Lei nº 11.45, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), com a qual foi inserida a obrigatoriedade o estudo da cultura indígena, assim como a Lei 10.639/03 fez com a cultura negra, no currículo oficial.

força de lei²⁷, ainda pouco se sabe sobre o protagonismo negro, sobre movimentos revolucionários negros e, em relação às religiões de matriz afro-brasileira, parece que o melhor é se evitar. Pensando nisso, defendo que o uso da noção de identidade negra e do conceito de raça podem ser (e já têm sido em virtude da ação do movimento negro) postos em pauta de forma deslocada do polo subalterno que pejorativamente tendem a ser colocadas. Não quero dizer, com isso, que devemos esquecer os flagelos da escravidão, dos instrumentos de tortura, dos navios negreiros etc., mas sim que devemos pôr em evidência as histórias esquecidas ou forçadamente esquecidas de negras e de negros, de comunidades negras que tiveram papel ativo, positivo e criador na história do Brasil.

Apesar dos grandes avanços dos últimos anos, ainda se tem um esquecimento e silenciamento muito grande em relação à contribuição negra em nossa sociedade. Porém, conforme nos lembra Abreu (2013, p. 158), a escola é também espaço privilegiado para colaborar na reversão desse quadro.

É preciso, enfim, reconstruir os currículos e a produção de conhecimento. E, além da escola, como nos assevera a professora Marta Abreu, o campo da Educação tem papel profícuo, pelo seu lugar de confluência, nesse performativo da identidade negra, nessa reconstrução das afirmações sobre a negra e o negro, nessa porta entreaberta que são os seus textos compartilhados socialmente. Em torno disso,

Para além das controvérsias históricas e historiográficas, é a memória coletiva que está em jogo, a presença do passado no presente, suas formas de apropriação e representação. As vitórias alcançadas não asseguraram uma igualdade de condições nos campos educacionais e econômicos, tampouco conseguiram impedir evidentes expressões do racismo no Brasil. Seria necessário colocá-las em relevo nos currículos escolares, como as *Diretrizes* apontam (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2010, p. 33).

Assim, acompanhando as professoras acima citadas, deve-se ter cuidado especial com essa memória coletiva do legado africano e afro-brasileiro. Os modos de afirmar ou negar sentidos em torno dessa herança podem colaborar para a redução das disparidades raciais vivenciadas no cotidiano brasileiro. E, na escolarização, tem-se um dos principais espaços de construção dos sentidos para o desenvolvimento humano das crianças, jovens e adultos que estão em processo escolar. Por isso, defendo que a atenção aos textos educacionais deve ser priorizada para reforçar o

²⁷ Pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).

combate ao racismo vigente. Na educação, esse processo já está em curso graças à luta dos movimentos negros e das legislações de políticas de ações afirmativas das últimas décadas, mas os dados das disparidades raciais nos levam a pensar sobre formas de intensificação dos modos de combate a tais desigualdades.

Com isso em mente, para discutir sobre como estão sendo afirmados (ou não) as negras, os negros e a cultura afro-brasileira em importantes produtores de performatividade da educação brasileira, este trabalho focalizou um texto de grande projeção nacional e de grande valia para a validação de sentidos: o ENEM.

Mas será que o ENEM tem mesmo essa importância na construção dos sentidos compartilhados que circulam na sociedade? Como esse exame de larga escala tem colaborado para a visibilidade da causa negra no Brasil? Ele tem sido um texto de intensivo combate às desigualdades raciais? Essa política pública avaliativa tem levado em consideração a necessidade de descolonização dos sentidos sobre a nossa história? Como tem referido a herança negra em seus textos?

3 A PERFORMATIVIDADE DOS TEXTOS DO CAMPO EDUCACIONAL: PRODUÇÃO ACADÊMICA E ENEM

Neste capítulo, serão discutidos tanto o que se tem enunciado sobre o ENEM nos artigos acadêmicos da área educacional quanto a potencialidade performativa desse exame nacional. Essa discussão torna-se importante para explicitar o esteio para se ponderar acerca da relevância que o ENEM possa ter na construção dos sentidos sociais.

3.1 Levantamento de artigos científicos sobre o ENEM

A partir do momento em que escolhemos atuar na valorização da cultura negra, reconhecemos a importância de uma perspectiva descolonizada no exame de referência nacional e de se entender como essa cultura vem sendo representada no contexto do ENEM, que parece influir nos diversos ambientes educacionais. Será que o ENEM pode ser considerado lugar privilegiado e estratégico para se fomentar afirmações positivas acerca da identificação da negra, do negro e das construções culturais afro-brasileiras e africanas? No entanto, em relação ao ENEM, defendo também que a produção acadêmica faz parte desse contexto de produção de performatividade e deve, do mesmo modo, ser problematizada.

A produção acadêmica contribui sobremaneira na construção dos sentidos circulantes e em disputa dentro das universidades e nos textos acadêmicos. Em meio a essa complicada e inquieta relação, as pesquisas e os trabalhos com a chancela de renomados pesquisadores têm um potencial performativo ainda maior. Por conta disso, considere importante realizar um levantamento nos periódicos, sendo apontado neste capítulo, o método da pesquisa, quais as plataformas de referências utilizadas, bem como a síntese dos resultados desse levantamento. Selecionei, entre as revistas acadêmicas referidas na Plataforma Sucupira²⁸, aquelas da área de Educação com

²⁸ Para saber mais: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

classificação A1, A2 e B1 na avaliação²⁹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de saber como as reflexões sobre o ENEM têm se promovido. Ressalto, todavia, que esse crivo – dos critérios do Qualis-Periódicos³⁰ – não se deve por se considerar esse *ranking* como parâmetro único de efetiva qualidade. Concordando com Leite (2014, p. 157), quando argumenta que

tal classificação tem, entre outros, o efeito de maior circulação dos conteúdos que veicula, bem como poder de atração dos textos de pesquisadores influentes, cujas formulações se multiplicam pelo trabalho de orientandos e colaboradores.

Desse modo, essa seleção se deu por conta do entendimento do maior efeito performativo potencial e, ainda, de iterabilidade que esses periódicos promovem. Pelas exigências e políticas de publicação dessas revistas, as autoras e autores mais renomados têm nelas maior presença; e tais periódicos, por sua vez, são referidos para dar suporte às mais variadas pesquisas nos diferentes campos de estudo.

De fato, o meio acadêmico constitui um espaço de construção de sentido com um grande potencial performativo, pois um colegiado científico ou um especialista são, no geral, reconhecidos como competentes para tratar dos assuntos da sua especialidade. Temos vários momentos em que grupos da imprensa, por exemplo, convidam especialistas da acadêmica para comentar sobre algum acontecimento de impacto na sociedade, como cientistas sociais, filósofos e historiadores. Por exemplo, análises de teóricos de renome reconhecida competência foram acionadas nas Jornadas de Junho³¹ e, mais recentemente, biólogos, geógrafos e químicos, tendo oportunidade de falar sobre o desastre de Mariana³². Assim, tanto no âmbito acadêmico, quanto fora dele, a participação dos ditos especialistas tem potencial performativo e costuma colaborar na tessitura dos sentidos das coisas.

Feitas as considerações iniciais sobre o material pesquisado e a justificativa para o método de seleção das revistas científicas, sigo com a exposição do

²⁹ Avaliação do ano de 2014 – o Qualis 2014.

³⁰ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 15 out. 2015.

³¹ Cf.: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1541085-nova-direita-surgiu-apos-junho-diz-filosofo.shtml>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

³² Cf.: <<http://oglobo.globo.com/brasil/acidente-em-mariana-o-maior-da-historia-com-barragens-de-rejeitos-18067899>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

levantamento. Primeiramente, foi feito a pesquisa, na Plataforma Sucupira, dos periódicos com as avaliações selecionadas na área de Educação: havia 260 publicações, sendo 48 com classificação A1, 77 com classificação A2 e 135 com classificação B1. Quanto ao recorte temporal, busquei todos os artigos disponíveis online desde 1998, ano da primeira edição do ENEM.

Após esses números encontrados, o primeiro filtro usado foi o país de publicação: por conta do maior potencial performativo no campo educacional das publicações em português, já que alcançam mais pessoas, retirei da lista de revistas as publicações estrangeiras. Com essa seleção, ficaram 168 publicações, sendo 30, com classificação A1, 45 com classificação A2, e 93 com classificação B1.

No decorrer da pesquisa, percebi que algumas revistas apareciam duplicadas na listagem da CAPES por terem dois números de ISSN³³. Essa duplicação se dá por conta do tipo de suporte de publicação, que poder ser impresso, online, CD-ROM e demais mídias. Considerando que as publicações com dois ISSN apresentavam os mesmos artigos, restaram 141 publicações, sendo 26 com classificação A1, 38 com classificação A2 e 77 com classificação B1.

Abaixo, segue uma tabela que sintetiza os resultados desta etapa:

Tabela 1 - Quantitativo de artigos selecionados a partir da Plataforma Sucupira

	Plataforma Sucupira	Nacionais	Nacionais - final³⁴
Classificação	Quantidade	Quantidade	Quantidade
A1	48	30	26
A2	77	45	38
B1	135	96	81
TOTAL	260	171	145

Fonte: pesquisa feita pelo autor na Plataforma Sucupira.

Já com as revistas separadas, efetuei a busca do termo “ENEM” nas publicações dos periódicos. Usei como suportes de pesquisa o portal SciELO Brasil³⁵

³³ Somente no caso da publicação *Leitura: teoria e prática*, havia três recorrências, porém sem diferenciação de conteúdo.

³⁴ Como algumas revistas estavam duplicadas na lista da Plataforma Sucupira, fiz a junção das duas, pois elas estão disponíveis mescladas na *web*.

³⁵ O SciELO Brasil “é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros”. Cf.: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2016.

e o site Educ@ da Fundação Carlos Chagas - FCC³⁶. Nesses sites, existe uma parcela das publicações de diversas revistas acadêmicas e essa presença facilita a pesquisa através dos buscadores existentes nesses portais.

Através dessas ferramentas de pesquisa, pude encontrar as palavras objetivadas, ressaltando que essas ferramentas apenas executam a busca de termos existentes no título, no resumo e nas palavras-chaves. Além disso, a pesquisa era possibilitada somente quando os trabalhos publicados estavam na extensão .pdf ou em linguagem de *web* .php³⁷. Algumas das publicações mais antigas, principalmente da década de 1990 e do início dos anos 2000, são documentos fotocopiados, o que inviabilizou o uso da pesquisa com os buscadores eletrônicos.

A pesquisa nos periódicos, dessa forma, deu-se da seguinte forma: inicialmente, seguindo a ordem existente da tabela de periódicos avaliados da Plataforma Sucupira, buscava as publicações que se encontravam nos sites SciELO e/ou no Educ@, a partir da lista alfabética de periódicos existentes nesses portais. No SciELO, existem 344 periódicos listados³⁸, de diversas áreas do conhecimento; já no Educ@, há apenas 39 periódicos disponíveis³⁹, sendo todos da área de Educação. Apesar de ter menos revistas do que o SciELO, os periódicos do Educ@, no geral, têm mais números de publicações do que o SciELO – por exemplo, a revista *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas) tem 27 números no SciELO, e 78, no Educ@.

Como o Exame Nacional do Ensino Médio poderia ser tratado em trabalhos nos quais o termo “ENEM” poderia não estar no título, no resumo ou nas palavras chave, usei também os termos “avaliação”, “ensino médio” e “exame” na ferramenta de busca desses portais⁴⁰, por entender que, em textos que as tivessem (em seus títulos,

³⁶ O Educ@ é um indexador que, usando a metodologia da SciELO de publicação eletrônica, “objetiva proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação”. Cf.: <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?lng=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

³⁷ O .php é uma linguagem de programação da *web* para criação de páginas dinâmicas. Em suma, nesse formato, a pesquisa pode ser feita diretamente no site onde está o artigo.

³⁸ Cf.: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_alphabetic&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jan. 2016.

³⁹ Cf.: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_alphabetic&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jan. 2016.

⁴⁰ Eu observava se havia o periódico no SciELO e no Educ@, caso estivesse apenas no SciELO, pesquisaria apenas lá. Caso estive nos dois, usaria o Educa, porque tem mais números a serem pesquisados.

resumos e palavras-chaves), haveria uma maior possibilidade de se ter a temática do ENEM sendo abordada de forma mais específica. Com os resultados dessas buscas, fui aos artigos selecionados, e, quando eram em .pdf ou .php, fiz a busca no navegador de internet em uso, para verificar se havia ou não a recorrência do termo ENEM.

Quando a publicação não constava no SciELO e/ou Educ@, a pesquisa foi feita diretamente nos sites das revistas. Nesse caso, a pesquisa tornou-se mais trabalhosa, pois foi necessário fazer o *download* dos artigos das revistas para poder pesquisar o termo “ENEM” no seu conteúdo, acrescentando-se, ainda, a necessidade de verificar se os arquivos retirados dos repositórios virtuais eram em .pdf ou fotocopiados – essas eram as duas possibilidades de arquivos encontradas nessa pesquisa nos sites das revistas. Se os arquivos estivessem em .pdf, a ferramenta de pesquisa era suficiente para a busca do termo objetivado. Se os arquivos fossem digitalizados, a pesquisa era feita visualmente.

Em todas as modalidades de pesquisa, quando o termo “ENEM” apareceu, filtrei o tipo de abordagem: quando foram abordagens simples, isto é, apenas citações sem maiores discussões sobre o exame em si, esses artigos estão sendo considerados apenas enquanto número de publicações que citam o ENEM. Os artigos trataram de maneira mais específica, ou seja, que focalizavam ou dedicavam uma atenção especial ao exame, foram separados em um grupo de textos, para serem fichados.

Após todas essas modalidades de pesquisa, o termo ENEM foi encontrado em 265 artigos dos periódicos da área de Educação com classificação A1, A2 e B1, na avaliação da CAPES. Desses 265 artigos que citavam o exame nacional, 206 abordaram de forma simples e 59 dedicaram um tratamento específico ao ENEM.

Mas, então, como o ENEM apareceu nos artigos? O que se falava dele? Quais eram os sentidos mobilizados pelas autoras e autores ao se abordar o exame nacional? A pesquisa aqui parte para uma caça aos sentidos sobre o ENEM e também sobre a ponderação, a relevância e a performatividade que, potencialmente, apresentam no âmbito educacional. Isto porque essa disputa de sentidos também coopera no desenvolvimento dos sentidos compartilhados em torno dessa avaliação.

3.2 A performatividade do ENEM

Primeiramente, é importante se falar da construção do caderno de prova do ENEM. A construção do exame, atualmente, propicia-se mediante da escolha das questões no Banco Nacional de Itens do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que, segundo o último relatório pedagógico disponível (2015, p. 78-79)

conta com a colaboração de professores de Ensino Médio e Universitário, oriundos de Instituições Federais de Ensino Superior de todas as regiões do Brasil. Essa participação garante a existência de itens em consonância com o contexto educacional brasileiro, advindos da experiência com a realidade escolar.

Para incorporação no banco, os itens do ENEM são pré-testados em turmas de 2º ano do ensino médio e de 1º ano do nível superior, para serem verificados tanto a coerência dos enunciados e de respostas quanto o grau de dificuldade das questões.

A partir da pesquisa no site do INEP, sabe-se que “o primeiro evento de capacitação dos Coordenadores das instituições cadastradas no Banco Nacional de Itens (BNI), para elaborar e revisar os itens que poderão ser utilizados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”, ocorreu em junho de 2011. Nesse evento, participaram 15 instituições de ensino superior – IES –, as quais compunham o quadro de elaboração do banco de questões existente até então⁴¹.

Também se sabe, ainda pelo portal do INEP, que a “primeira oficina descentralizada do Banco Nacional de Itens, que subsidia a elaboração das provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem”, sucedeu-se em entre 27 de fevereiro e 2 de março de 2012⁴².

Em suma, na confecção da prova do ENEM, a partir de 2009, há um esforço de manutenção de um nível de dificuldade equilibrado de questões que abarquem as competências e habilidades da *Matriz de Referência do ENEM*. Para isso, fomenta-se

⁴¹ Cf.: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/74681>. Acesso em 6 jul. 2016.

⁴² Cf.: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/primeira-oficina-de-2012-do-banco-nacional-de-itens-do-enem-acontece-de-27-2-a-2-3>. Acesso em 6 jul. 2016.

uma seleção pública que objetiva constituir um quadro de elaboradores de itens que possam desenvolver as questões do ENEM de forma coerente com os objetivos gerais do exame e com o suporte das IES selecionadas⁴³ para colaborarem na elaboração dos itens.

Passando a discutir sobre a importância do ENEM, destaco que consiste em um texto que alcança uma parcela significativa da sociedade que, além de jovem, está passando ou já passou, no geral, pelo processo de escolarização ou nele esteve pouco tempo antes, como pode ser visto nas tabelas abaixo, referentes ao ENEM de 2014:

Tabela 2 - Situação escolar dos inscritos no ENEM 2014

SITUAÇÃO	INSCRIÇÕES
Concluiu o Ensino Médio	4.990.025
Concluirá em 2014	1.748.588
Concluirá após 2014	1.446.032
Não concluiu e não está cursando o Ensino Médio	537.301
Total	8.721.946

Obs: Do total de inscritos, 997.131 objetivavam a certificação do Ensino Médio.

Fonte: Balanço das inscrições do ENEM 2014 do INEP⁴⁴.

Tabela 3 - Situação etária dos inscritos no ENEM 2014.

IDADE	INSCRIÇÕES
Menor que 16	499.515
Igual a 16	903.858
Igual a 17	1.191.161
Igual a 18	916.238
Igual a 19	714.214
Igual a 20	561.219
De 21 a 30	2.587.739
Maior que 30	1.348.002
Total	8.721.946

Fonte: Balanço das inscrições do ENEM 2014 do INEP¹⁶.

Outra nuance que pode ser destacada nesse exame nacional é a preocupação com a fixidez de sentidos na prova, já que questões ambíguas dão margem para

⁴³ Neste ano, o Edital Nº 7, de 1º de abril de 2016, do INEP, fez uma chamada pública que convocou as Instituições Públicas de Educação Básica e Superior para a contribuir, por intermédio de seu corpo docente, com a elaboração e revisão de itens a serem incorporados ao Banco Nacional de Itens para subsidiar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e demais avaliações da Educação Básica.

⁴⁴ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2014/balanco_inscricoes_enem_2014.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

pedidos de recursos, que geram prejuízos para a imagem do exame, podendo se estender para um prejuízo ao erário quando se necessita reaplicação de provas, por exemplo. Então, a princípio, tem-se um esforço de evitar interpretações em grande disputa do ponto de vista científico. Entretanto, os documentos e falas institucionais se apoiam em alguns conceitos mais flutuantes para poder atender às diversas forças disputantes acerca do que é e do que deva ser o ENEM. É o que ocorre, segundo Zanchet (2003, p. 267), com o conceito de competência, que pode servir aos anseios tanto da esfera educativa quanto às demandas do mercado de trabalho dependendo do contexto em que é utilizado.

A disputa em torno do ENEM se relaciona com a importância que vem adquirindo com o passar dos anos. Parece-me crucial refletir como esse valor foi agregado ao exame, isto é, como ele obtém tamanho destaque, não apenas no cenário educacional brasileiro, mas para a sociedade em geral. Como forma de desenvolver o objetivo de saber como se alcançou esse valor, focalizei essa questão no levantamento dos trabalhos que versam sobre o ENEM nas revistas da área de Educação da Plataforma Sucupira, mas fiz também a pesquisa nos textos institucionalizados (Diário Oficial da União, Relatórios do INEP, entrevistas de representantes do MEC etc.), para perceber a ação governamental na construção da importância do exame.

Além disso, foi também objetivo desse levantamento fazer uma busca do que tem sido afirmado em relação ao ENEM, sobretudo quanto à sua influência no contexto educacional: o que tem sido recorrente? Tem havido muitas dissensões sobre a temática? Além do mais, o levantamento também serviu para colaborar na (re)construção da história performativa desse exame.

Diante disso, sem a pretensão de contemplar todas as enunciações sobre o ENEM ou, ainda, tornar-se a história mais fidedigna desse exame, a presente reflexão intenciona apresentar o referido levantamento, destacando algumas contribuições importantes para a construção de uma perspectiva sobre o ENEM, com atenção à crescente capacidade performativa.

Essa primeira observação é importante para deixar patente a perspectiva histórica aqui envolvida. A história, nesse viés, não se tem como olhar totalizante e completo sobre qualquer temática, independentemente da fonte sobre a qual se debruce. O olhar para o passado sempre parte de um lugar social situado no seu próprio tempo, com suas nuances, suas questões, suas possibilidades e suas

limitações. Certeau (2011, p. 8) nos lembra que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”.

Feitas essas considerações iniciais, agora, passemos às prometidas reflexão e historicização dessa performatividade... Macêdo e Diógenes (2014) colocam em evidência como os textos oficiais estão impregnados das palavras “novo” e “reforma”, no contexto educacional, a partir dos anos 1990. Porém, apesar da usual significação de melhoria, de mudança progressista, “no contexto neoliberal ‘reforma’ adquiriu outra acepção” (MACÊDO; DIÓGENES, 2014, p. 25), pois se apropria desse conceito para reduzir o papel do Estado na educação (MACÊDO; DIÓGENES, 2014, p. 25).

A interpretação que vincula o ENEM a uma influência neoliberal é bastante recorrente na produção acadêmica. Muitos artigos encontrados nos levantamentos associaram o ENEM a um conjunto de políticas públicas na educação relacionadas à presença da doutrina neoliberal no Estado Brasileiro. Apesar de essa associação ter ocorrido em cerca de 40 artigos, para exemplificar, cito algumas percepções sobre esse conjunto de políticas educacionais: Sousa (2003, p. 177) as enxerga como pautadas na “perspectiva neoliberal”; Afonso (2014, p. 497) entende-as como “ataques do conservadorismo neoliberal”; Silva (2013, p. 334) considera-as fundamentadas na “lógica neoliberal”; e Dias, Horiguela e Marchelli (2006, p. 440) as percebem como uma “hegemonia das políticas neoliberais”.

A relação do ENEM com o mercado de trabalho também apareceu nos artigos, tanto em perspectiva positiva quanto crítica. Entre os que enxergam de modo positivo, temos: Schwartzman e Castro (2013, p. 565) destacam uma carência de especialistas no mercado de trabalho que deve ser ouvida e o ENEM “puramente acadêmico, precisa ser substituído por um leque mais amplo e diferenciado de avaliações” (SCWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 614), isto é, segundo esses estudiosos, o ENEM deve se aproximar das exigências do setor produtivo; e Soares e Nascimento (2012, p. 74) consideram que o ENEM está muito mais próximo ao mercado de trabalho do que “as provas conteudísticas do Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica]”.

Com um olhar crítico sobre essa relação, Marcelino e Recena (2012, p. 155) concebem o ENEM como participante dos discursos globais de educação que se configuram como “mera preparação para o mercado de trabalho”; e Fernandes e Marques (2012, p. 518) compreendem que é necessário ponderar que a “capacidade

de criação e imaginação não seja estimulada apenas para as demandas do mercado de trabalho e sim para ações sociais mais amplas”.

Além dessas visões, a atenção com o mercado de trabalho foi exposta no próprio nascimento do exame. Como se relata na Revista do ENEM (INEP, 2001, p. 5), para acompanhar “as tendências internacionais” que, além da “continuidade da vida acadêmica” e de uma necessária “atuação autônoma do sujeito na vida social”, pressionariam por uma melhor “inserção no mercado de trabalho, que se torna cada vez mais competitivo”, o referido exame foi instituído em 28 de maio de 1998, pelo Ministério da Educação e do Desporto, tendo, na sua gênese, por objetivos declarados:

- I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, MEC, 1998).

Além desses objetivos, no art. 2º dessa mesma portaria, fica explícito que a criação do ENEM serve para avaliar “as competências e habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania” (BRASIL, MEC, 1998). Tem-se, aqui, os indícios de um modelo educacional amparado numa perspectiva de avaliação com referência a competências e habilidades⁴⁵ – modalidade de avaliação esta que é bastante criticada no âmbito educacional.

De maneira sintética, entre essas críticas, algumas partem do entendimento que esse viés avaliativo, além de flertar com uma perspectiva tecnicista (LOPES, 2001), é redutora por ter resultados definidos *a priori* (GUIGOU, 1971 apud BONNIOL e VIAL, 2001), é invadida pelo imaginário empresarial (GILLET, 1986 apud BONNIOL e VIAL, 2001) e é normativa, isto é, referenciada a normas (GENTHON, 1997 apud BONNIOL e VIAL, 2001), endereçadas supostamente a um grupo disperso e incompleto, que necessitaria de uma padronização.

⁴⁵ Avaliação que se rege pela verificação da capacidade de inserção do aluno no mundo, na qual são necessárias competências e habilidades específicas para uma melhor convivência. Os críticos (RAMOS, 2001; LOPES, 2001) a esse tipo de perspectiva avaliativa entendem que o mundo referido é o do trabalho, por sua vez, abordado em perspectiva neoliberal.

Nos artigos, a perspectiva das competências e habilidades tem diversos tratamentos: contrapõe o “currículo fragmentado e ‘conteudista’” (HERNANDES; MARTINS, 2013, p. 81); contraposição que é lida, segundo Rocha e Ravallec (2014), como uma evocação de uma suposta inovação na educação, que, todavia, configura-se como um recurso discursivo em que o uso da noção de competência “‘revitaliza’ os conteúdos como habilidades para contestar o modelo do vestibular, identificado como prova ‘descontextualizada’ e ‘conteudista’” (ROCHA; RAVALLEC, 2014, p. 2006). Ademais, defende-se que o manuseio das competências insere-se “em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 100); não tem uma conceituação, é proposta “de modo discutível e muito pouco consensual” (VIANNA, 2003, p. 44); induz “uma Educação Básica mais consistente, preparando as novas gerações com competências e habilidades para o melhor exercício da cidadania e dentro de princípios propostos pelas pesquisas educacionais contemporâneas” (COSTA-BEBER *et al*, 2014, p. 220).

A instituição dessa avaliação, olhando a partir dos fichamentos dos artigos, nas revistas do campo educacional que se dedicaram a pensar sobre as influências na formulação do ENEM, tem sido entendida como reverberações de influências de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras. Entre as muitas menções à influência internacional nas políticas educacionais brasileiras, nas quais o ENEM se insere, Cerri (2004, p. 215) considera que tais políticas “respondem prioritariamente a imperativos de organismos internacionais”; Lopes e López (2010, p. 210) afirmam que “políticas reformistas adotadas nas últimas décadas por diversos governos [são] fomentadas por organizações supranacionais financiadoras de projetos, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional”; segundo Santos e Gandin (2013, p. 404-405), “Tais políticas atendem, em certa medida, às demandas das organizações internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e seus programas voltados para a Educação nos países em desenvolvimento”; e Dias, Horiguela e Marchelli (2006, p. 440) observam “os agentes internacionais de suporte financeiro, notadamente o Banco Mundial, a elaborar propostas compreendendo a avaliação do ensino como parte das estratégias que seriam aplicadas para a concessão de financiamentos”.

Além disso, nas discussões das revistas selecionadas, há reflexões sobre a transformação do ENEM em um parâmetro para as práticas curriculares e

direcionamento das aulas, transformando este exame em um fim em si. A utilização do exame referido como referência curricular, que já era uma proposta presente em sua gênese (ROCHA; RAVALLEC, 2014, p. 1997), remete para a possibilidade de uma grande potencialidade performativa do ENEM, dada sua reverberação em muitas das salas de aula. Essa possível repercussão do exame em sala de aula foi observada nas publicações acima citadas. Além disso, o uso do exame em pauta como promovedor de uma cultura específica também foi destacado nesses estudos.

Sousa (2003), em suas suposições, pensava na possibilidade de reverberação curricular e, conseqüentemente, em sala de aula, do ENEM, ao ressaltar que

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimentos aplicados aos alunos, que tendem a ser visto como os delimitadores do conhecimento que tem 'valor', entendido o conhecimento como conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem (SOUSA, 2003, p. 187-188).

Em uma reflexão sobre a dimensão curricular em si, referente ao ENEM, Ribeiro (2014), além de se ater à problemática do pensamento em educação a partir da experiência de tal exame, embora sem recorrer a tal teorização, vai discutir também sobre o que entendo como efeito performativo dos textos do exame, já que se percebe uma

tendência crescente, por parte das instituições escolares de ensino médio, de tomar as próprias provas aplicadas do Enem como norte de práticas curriculares, de modo a produzir estratégicos ajustes cognitivos, retroalimentando assim a prática do exame (RIBEIRO, 2014, p. 451).

A forte possibilidade de impacto curricular foi trazida por Marcelino (2012) ao pensar sobre as possíveis influências do novo ENEM nos currículos educacionais de Química. Nessa reflexão, ele ressalta “o grande potencial do exame em condicionar os currículos escolares, uma vez que se passa a ensinar para obter méritos na prova” (MARCELINO, 2012, p. 153).

Santos (2011), criticando os reflexos mercadológicos do ENEM, destaca que o exame nasceu para ser um instrumento governamental para engendrar um currículo de base nacional, mas passou a ser referência importante na constituição didática e, ainda, promoveu todo um mercado educacional em torno de sua aplicação. Não obstante o princípio de perceber habilidades e competências, para Santos (2011, p. 202), “O treinamento para a realização da prova tira o caráter espontâneo de

conhecimento adquirido e se transforma em um novo vestibular, com dicas, com 'bizus', com a aflição da concorrência”.

O ideário neoliberal e a ressonância sorrateira e performativa que se engendra por meio do ENEM são pensados por Corti (2013, p. 218) quando conclui que

confirma-se a tendência indicada por Sousa já em 1999, o estímulo à competitividade entre as escolas, a individualização dos resultados educacionais, alimentando a crença liberal no mérito do indivíduo como algo desvinculado dos fatores sociais e econômicos, a introdução de mecanismos de mercado na gestão educacional.

Não apenas na possibilidade de reflexo em sala de aula tem ficado o ENEM, mas já se fala em indução da prática docente com vistas a esse exame que ganhou grande importância no destino de milhões de jovens brasileiros. Em pesquisas mais focais, autores de artigos têm falado de como o impacto de ENEM já vem se efetivando no cotidiano escolar. Para Maceno e Guimarães (2013, p. 42-43), o Novo ENEM tem

contribuído pouco com os debates sobre os currículos, a avaliação e o ensino, mas tem sido visto como um currículo a ser seguido ou um tipo de exame a ser reproduzido em sala de aula, arraigando a relação de exterioridade entre os professores e o Estado ou as Universidades. Tal situação é particularmente grave, uma vez que as escolas carecem de discussões sobre a aprendizagem e que a avaliação é frequentemente compreendida como verificação, quantificação e exercitação, podendo contribuir para que torne durável tal entendimento.

Franco Neto e Silva (2013), pesquisando em uma escola com bom índice de notas no ENEM, perceberam que, no caso específico dos professores de Matemática da instituição pesquisada, para atingir um bom resultado no ENEM,

a ênfase na performatividade⁴⁶ deixa para trás várias metodologias e resultados de pesquisa que a Educação Matemática trouxe nas últimas décadas, o que é de se esperar, já que os objetivos da instituição de ensino são completamente diferentes das visões sobre educação que as contribuições dos educadores matemáticos trazem (FRANCO NETO; SILVA, 2013, p. 162, nota minha).

⁴⁶ A noção de performatividade trabalhada por Franco e Silva (2013) não se refere ao uso de performatividade derivada da teorização derridiana. Sobre os diversos sentidos da palavra *performatividade*, nos estudos do campo da Educação, conferir trabalho de Miriam Leite (2014).

Além do mais, os pesquisadores salientam que, de acordo com um professor pesquisado, “o objetivo fulcral do seu trabalho é fazer com que os seus alunos alcancem bons resultados em avaliações externas para promover a escola” (FRANCO NETO; SILVA, 2013, p. 160).

Trabalhando com entrevistas de docentes, a possibilidade indutora do ENEM também foi ressaltada por Silva, Pereira e Machado (2014, p. 36-37), quando trazem os docentes entrevistados falando sobre a centralidade que o exame vem tendo na prática docente. Mais ainda, essas autoras dizem que, nessa indução, o exame colabora na transformação do ensino médio em etapa preparatória para o ensino superior, já que o exame tem criado um ambiente de “preparação para o ENEM” (SILVA; PEREIRA; MACHADO, 2014, p. 40) nas salas da etapa final do ensino básico.

Para além das induções decorrentes da sua função de seleção para o ensino superior, houve também um esforço governamental direcionado a expandir o alcance e importância do citado exame.

Quanto ao acesso ao ensino superior, em seu ano inicial, em 1998, o ENEM contou com a participação de apenas duas universidades. Já no ano seguinte, houve um aumento considerável de instituições de ensino superior que passaram a utilizar o exame como forma de acesso ou parte do processo seletivo para ingresso na universidade. No estudo de Corti (2013), são contabilizadas 96 instituições de ensino superior utilizando o ENEM em 1999.

O estímulo do MEC, para o uso do ENEM como parte ou totalidade do processo seletivo para o ensino superior, fez-se presente no texto de seus dirigentes, como publicizado na notícia do jornal *Folha de São Paulo* (SGARIONI, 1999) pela então coordenadora da equipe que elaborava o Enem no INEP, Maria Ines Fini: “O ideal seria o Enem substituir a primeira fase do vestibular, pois ele avalia o raciocínio, a capacidade de interpretar textos, de resolver problemas da vida cotidiana. O exame foge da decoreba, introduz uma nova fórmula de avaliação”. Ainda que essa declaração fosse referente ao antigo modelo do ENEM, que foi alterado em 2009, vê-se que a vontade de expansão do uso do exame no vestibular já era enunciada no texto dos seus gestores nos primeiros anos de existência do exame.

A indução para a utilização do ENEM como forma de acesso prosseguiu e, por meio da Portaria MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2000 (BRASIL, 2000), o Ministro do Estado da Educação determina, em seu art. 1º, que

Os processos seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema de Ensino Superior, a que se refere o Inciso II do art. 44, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deverão seguir as determinações do Parecer nº 98/99, de 6 de julho de 1999, do Conselho Nacional de Educação e as disposições da presente Portaria (BRASIL, MEC, 2000).

Esse Parecer, entre outras recomendações, aconselha que “Qualquer que seja o processo escolhido para selecionar os estudantes, estes deverão demonstrar proficiência no uso da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de organização e expressão do pensamento” (BRASIL, MEC, 2000, p. 3). O que era conselho foi tornado obrigatório para as Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema de Ensino Superior, as quais deveriam, a partir do art. 2º da Portaria MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2000, incluir “necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo”, nos seus respectivos vestibulares.

A partir dessa determinação, surge outro incentivo ao uso do ENEM: no art. 4º da mesma Portaria está expresso que o ENEM “poderá ser considerado para fins de dar cumprimento ao disposto no art. 2º da presente Portaria, nos casos em que o ENEM fizer parte do conjunto dos requisitos ou provas dos processos seletivos a que se refere o art. 1º”. O MEC, destarte, obrigou a presença da redação e, no mesmo ordenamento, já colocou o ENEM como uma solução possível ao ônus criado por essa obrigação.

O trabalho do MEC para a amplificação e estímulo do ENEM remete à possível transformação de processo em finalidade, levantada por Ribeiro (2014) e Santos (2011), bem como à potencialidade performativa do exame. Aliás, segundo o secretário de Educação Básica do MEC, Manuel Palácios, a Base Nacional Curricular Comum de ensino, proposta no ano de 2015, deve “se alinhar com avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”⁴⁷.

Não é de agora que o ENEM vem sendo pensado como o indutor de uma reforma do ensino médio. Durante toda sua história, os agentes públicos responsáveis pelas políticas educacionais falam do potencial indutor do ENEM e da intenção de usá-la, como fez o Ministro de Educação da época da sua criação, Paulo Renato Souza, ao fazer um apelo às universidades para que fizessem uso do ENEM:

⁴⁷ Cf.: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

Se o Enem continuar com um número pequeno de alunos, não vai atingir seus dois outros objetivos: forçar uma mudança no ensino de 2ª grau [atual ensino médio], tornando-o melhor, e funcionar como uma credencial a mais para os estudantes que se formam entrarem no mercado de trabalho (FOLHA DE SÃO PAULO, 17 dez. 1998).

Essa intenção, de utilizar a avaliação do ensino médio como um dos importantes horizontes das salas de aula, destacadamente nos últimos anos do ensino médio, relaciona-se com outros sete momentos importantes na trajetória do ENEM, no sentido de potencializar o seu alcance, de atingir o número máximo de escolas de ensino médio, públicas e privadas, instalando importante ponto de interferência do governo federal na educação básica. As oportunidades criadas em torno do exame foram, notadamente e eficientemente, grandes atrativos para a participação no ENEM.

No primeiro instante, assim como já ocorria em alguns vestibulares, criou-se a oportunidade de isenção do pagamento de inscrição, com a Portaria nº 318 do MEC, de 22 de fevereiro de 2001.

A partir de então, o grande salto no número de inscrições – passou de 390.180, em 2000, para 1.624.131⁴⁸, em 2001, ou seja, teve aumento de 316% – já oportunizaria um aumento da visibilidade do ENEM e, também, um prenúncio da sua repercussão em sala de aula.

Em 2004, fomentou-se o segundo instante de destaque. Por intermédio de Medida Provisória⁴⁹, posteriormente convertida em lei⁵⁰, o Presidente da República instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que tem o ENEM como forma de seleção – tanto pelo resultado quanto pelo perfil socioeconômico. O PROUNI implicou outro aumento significativo de inscritos no ENEM, como se percebe quando se comparam os anos de 2004 e 2005, a saber: de 1.552.316, em 2004, para 3.004.491, em 2005.

Além de comportar alguns momentos de destaque na história do exame, o ano de 2009 foi intenso por outros motivos. Foi então iniciado com uma modificação ampla no ENEM de 2009, o que alterou, na época, inclusive o modo de chamar o Exame. Em diversos textos do INEP de 2009, a avaliação nacional foi nomeada de “Novo ENEM”.

⁴⁸ Ver tabela 4 (p. 80).

⁴⁹ Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, adotada pelo Presidente da República.

⁵⁰ Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República.

Com o Novo ENEM, ocorreram mudanças na estrutura do exame. O ENEM, que antes tinha uma prova composta por 63 itens interdisciplinares, passa a ter 45 questões em cada uma de quatro áreas do conhecimento (180 no total): *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (inclusive redação); *Ciências Humanas e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*; e *Matemática e suas Tecnologias*. Devido ao aumento significativo de questões – quase triplicou –, o exame passou a ser aplicado, a partir de então, em dois dias.

Houve, ainda, mudança na matriz de referência. No site do INEP, encontra-se breve explicação da alteração ocorrida:

Entre 1998 e 2008 as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um único caderno. A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por 2 áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno (Portal INEP, acesso março, 2016).

Enquanto na primeira versão havia uma matriz única de referência, na segunda passou a se contar com quatro matrizes relacionadas com quatro áreas do conhecimento. Mudança essa supostamente justificada pela necessidade de “ampliar e evidenciar os objetos de conhecimentos avaliados nas provas” (INEP, 2013, p. 13). Tal ampliação das matrizes se baseou nas *Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (Encceja) (INEP, 2013, p. 13).

Ademais, o Novo ENEM passou a usar o modelo de prova baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI) (ANDRIOLA, 2011; SOARES, NASCIMENTO, 2012; CORDEIRO, 2014), com o qual, segundo Karino e Andre (2011), existe a possibilidade de se comparar as notas dos alunos em diferentes anos de avaliação e aplicação de distintos exames em um mesmo ano.

Contudo, ainda em 2009, ocorreu um episódio complicado de sua história: devido ao vazamento da prova o exame foi cancelado⁵¹. Entretanto, ainda assim, o exame de 2009 representou o terceiro marco de destaque. Foi instituída a possibilidade do uso do ENEM, em substituição ao Exame Nacional para Certificação

⁵¹ Cf.: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,enem-vaza-e-ministerio-anuncia-cancelamento-do-exame,443835>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

de Jovens e Adultos (Encceja), como certificação do Ensino Médio ou como declaração de proficiência para os candidatos interessados que tivessem 18 anos completos na data da primeira prova do exame e que obtivessem os índices mínimos estipulados para tais objetivos⁵². O exame passa, assim, a não apenas avaliar o ensino médio, mas também a certificar os maiores de 18 anos que não tenham concluído esse nível de ensino.

Como quarto destaque, aponto, em 2010, a consolidação do exame nacional como principal via de acesso para as instituições federais de ensino superior. Isso porque, em janeiro desse ano, foi instituído o Sistema de Seleção Unificada, o SiSU, cuja seleção às vagas disponibilizadas em seu sistema seria efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM, o que já seria feito utilizando os resultados da edição de 2009⁵³. Nesse novo modo de seleção, duas importantes mudanças ocorrem: inscrição online e desregionalização. Com essa facilidade na inscrição e com a possibilidade de matrícula em qualquer universidade federal do Brasil, existe um aumento na gama de possibilidades para os candidatos, porém, provavelmente por ser uma mudança recente, ainda não há muitas pesquisas que tenham se debruçado sobre os impactos dessas alterações.

Incrementaram-se, em 2009/2010, então, os objetivos do ENEM e, nas palavras do próprio INEP,

a partir de 2009 seus objetivos foram ampliados: de um lado, como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, que aderirem ao Sistema de Seleção Unificada - SiSU do Ministério da Educação - MEC; de outro, para certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio, pelos sistemas estaduais e rede federal de ensino (BRASIL, INEP, 2011a).

Já o quinto marco, também em 2010, consiste em uma alteração importante no ENEM em relação ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Apesar de ser utilizado como critério para distribuição de recursos do FIES para alguns tipos específicos de estudantes desde 2005 (BRASIL, MEC, 2005)⁵⁴, o ENEM passou a ser obrigatório para os ingressantes a partir do primeiro semestre do ano

⁵² Ver Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 462, de 27 de maio de 2009, revogada pela Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 807, de 18 de junho de 2010.

⁵³ Ver Portaria Normativa do Ministério da Educação - MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que institui o SiSU.

⁵⁴ Ver art. 5º da Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 2729, de 8 de agosto de 2005.

letivo de 2011 (BRASIL, MEC, 2010). Ou seja, a partir de 2010, quem quisesse adquirir o crédito federal para financiamento de seu curso superior nas universidades privadas teria que passar, necessariamente, pelo ENEM.

Em 2010, também, efetivou-se a criação do ENEM para pessoas privadas de liberdade e para os jovens sob medida socioeducativa (ENEM PPL). Apesar de já permitir o atendimento nas unidades prisionais desde o ENEM de 2003⁵⁵, com o ENEM PPL, tem-se um exame paralelo ao ENEM, com edital, datas e provas diferenciadas⁵⁶. A existência dessa modalidade alternativa foi percebida no percurso da pesquisa, e, a seu respeito, não se localizou qualquer produção acadêmica.

O sexto marco de destaque foi promovido, em 2013, com a instituição do SiSUTec⁵⁷, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica. A partir dessa seleção, “efetivada com base nos resultados obtidos nos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM” (BRASIL, MEC, 2013), tem-se acesso às vagas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – ProNATec⁵⁸. Do mesmo modo que os pretendentes do FIES, devem fazer o exame, os estudantes que desejam ter acesso às instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica que “oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”⁵⁹.

Como sétimo e último destaque, em 2014, o acesso ao Programa Ciências sem Fronteiras, na modalidade chamada “Graduação Sanduíche”, dá-se apenas mediante determinada pontuação no ENEM⁶⁰, cuja obrigatoriedade, inclusive, fez com que alunos que já cursavam a graduação voltassem a fazer o referido exame. Uns, que já haviam feito em anos anteriores, queriam melhorar suas notas, e outros, que não haviam prestado o ENEM, para ter acesso ao programa em pauta.

⁵⁵ Ver Seção V da Portaria nº 110, do INEP, de 4 de dezembro de 2002.

⁵⁶ Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-ppl>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

⁵⁷ Ver § 2º do art. 1º da Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 671, de 31 de julho de 2013.

⁵⁸ Informações disponíveis em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

⁵⁹ Disponível em: <<http://sisutec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estudante>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

A escolha do ENEM, segundo consta no portal oficial, foi baseada no princípio da Economicidade nos gastos da Administração Pública, “visto que o ENEM é um processo unificado, simplificado e já consolidado de avaliação, dispensando-se a necessidade de novo teste nacional de avaliação acadêmica, bem como todos os dispêndios decorrentes deste”⁶¹. Aqui se vê a última ação indutiva do MEC, até o momento, para ampliar a adesão ao ENEM.

Considero que essas sete alterações – isenção, PROUNI, certificação, SiSU, FIES, SiSUTec e Ciências sem Fronteiras – foram as mais significativas na contínua empreitada do Ministério da Educação para consolidar o referido exame, o que tem surtido efeito, visto o aumento significativo de alunas e alunos que participam do ENEM anualmente, com podemos observar na Tabela 4.

Tabela 4 - Inscrição, participação e faltas ao ENEM entre 1998 e 2014

Ano	Número de Inscritos	Presentes		Faltosos		Variação Percentual de inscritos em Relação ao Ano Anterior (%)
		Frequência	%	Frequência	%	
1998	157.221	115.575	73,5	41.646	26,5	-
1999	346.953	315.960	91,1	30.993	8,9	120
2000	390.180	-	-	-	-	12,5
2001	1.624.131	1.200.883	73,9	423.248	26,1	316
2002	1.829.170	1.318.820	72,1	510.350	27,9	12,5
2003	1.882.393	1.322.644	70,3	559.749	29,7	2,9
2004	1.552.316	1.035.642	66,72	516.674	33,28	-17,5
2005	3.004.491	2.200.618	73,24	803.873	26,76	93,6
2006	3.742.827	2.783.827	74,38	958.859	25,62	24,5
2007	3.584.569	2.738.610	76,4	845.959	23,60	-4,5
2008	4.018.050	2.920.560	72,69	1.097.490	27,31	12
2009	4.148.721	2.426.474	58,5	1.722.247	41,5	3,2
2010	4.626.094	3.242.776	70,1	1.383.318	29,9	11,5
2011	5.380.856	3.863.653	71,8	1.517.203	28,2	16,3
2012	5.791.065	4.079.886	70,5	1.711.179	29,5	7,6
2013	7.173.914	-	-	-	-	23,9
2014	8.721.946	-	-	-	-	21,6

Fontes: 1998 – Relatório Final 1998; 1999 – Relatório Final 1999; 2000 – 2007; 2001 a 2012 – Relatórios pedagógicos dos respectivos anos; 2013 e 2014 – Balanço de inscrições do ENEM 2014.

⁶¹ Texto presente na resposta da questão “Por que o ENEM é pré-requisito para participação no programa?”, disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/duvidas-frequentes>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

Aliás, vale destacar o permanente esforço do governo também em demonstrar e reforçar a importância e dimensão do exame, o que colabora para o crescimento da potencialidade performativa do ENEM, na medida em que cria um sentido de universalização do exame no mesmo instante em que faz a propaganda do seu tamanho. Nesse sentido, a propaganda oficial tem destacado o ENEM como o segundo maior processo seletivo para o ensino superior do mundo, perdendo apenas para a China⁶².

Referente à temática racial, no decorrer deste estudo, descobri outro sujeito preocupado com as formas de afirmações e silenciamentos sobre negras e negros em tal exame: a Educafro. Para explicar como se deu essa descoberta, retorno à atenção dada pelo Ministério Público Federal (MPF) após o vazamento de 2009, ao ENEM. Os registros dos debates ocorridos nas reuniões⁶³ do GT Educação são documentos que relatam essa preocupação. Algumas das reverberações desses debates estão expressos nos relatórios⁶⁴ do mesmo GT, nos quais se apresentam algumas das demandas de setores da sociedade em relação ao ENEM – como é o caso da Educafro, mencionada em relatório de atividades do ano de 2012, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão⁶⁵:

Na ocasião, o MPF tomou como representação formal a fala de representante da organização não-governamental Educafro no sentido de incluir no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) questões relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, matéria posteriormente levada ao conhecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), responsável pela aplicação do exame (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GT EDUCAÇÃO DO MPF, 2012, p. 62).

⁶² Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/10/enem-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>>. Acesso em: 2 de janeiro de 2016.

⁶³ As informações estão nas memórias das reuniões do GT Educação do MPF, disponível em <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/atuacao-1/atas/atas/>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

⁶⁴ Os relatórios do GT Educação do MPF, estão disponíveis em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/relatorio_atividades/apresentacao/>. Acesso em: 22 nov. 2014.

⁶⁵ Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/relatorio_atividades/2012/relatorio-atividades-pfdc-2012>. Acesso em: 24 nov. 2014. Acesso em: 22 nov. 2014.

Até 2006, como consta na memória da 1ª reunião em novembro de 2006⁶⁶, sem citar o ENEM, aparecia apenas a preocupação com as ações do MEC e das secretarias estaduais de educação e cultura tanto na “implantação das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História da África e Cultura Indígena nas escolas” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GT EDUCAÇÃO DO MPF, 2012, p. 2), quanto “na capacitação dos professores para ministrarem as disciplinas Filosofia, Sociologia, História da África e Cultura Indígena” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GT EDUCAÇÃO DO MPF, 2012, p. 2).

Em dezembro de 2008, na 9ª reunião, pela primeira vez nas discussões do GT Educação do MPF, aparece a menção à temática racial relacionada ao ENEM. Sugere-se, a partir daí, a inclusão de questões que versem sobre os conteúdos previstos na Lei 10.639/03 e na Lei 11.645/08.

Conforme a decisão do GT,

O GT delibera minutar recomendação às Instituições responsáveis pelo ENEM, ENADE, PAS, e Universidades Públicas a fim de que incluam nos citados exames questões relativas aos conteúdos previstos nas Leis 10 639/03 e Lei 11 645/08. Delibera também oficial SECAD/MEC para que encaminhe à PFDC o Plano Nacional de Implementação da Lei 10 639, informando as ações já realizadas e a SETEC/MEC para que encaminhe o Plano de Ações estratégicas relativas à mesma lei mencionada pelo Grupo de Trabalho Interministerial (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GT EDUCAÇÃO DO MPF, 2012, p. 2).

Além de aparecer em 2008, na 9ª reunião, nos anos de 2009, nas 10ª e 12ª reuniões, e em 2010, nas 14ª e 15ª reuniões, a inclusão de questões sobre a História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena foi tema presente.

Até o final de 2009, o pedido era pela inclusão da temática; após a primeira aplicação do ENEM de 2009, já houve questionamento sobre a abordagem ou não, entre outros temas, da História e Cultura Afro-Brasileira. O teor se alterou na 12ª reunião⁶⁷, quando o grupo sugeriu à Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão que verificasse, junto ao MEC, entre outros aspectos,

se os temas relacionados às disciplinas retroreferidas [Filosofia, Sociologia, História da África, Cultura Indígena e Educação Ambiental] estão sendo

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/atuacao-1/atas/2006/Ata%20gt%20educacao.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

⁶⁷ Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/atuacao-1/atas/2009/Memoria_12_reuniao_gteducacao_23e24nov.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

abordadas nos exames de avaliação promovidos pelo MEC (ENEM, ENADE, Prova Brasil etc), encaminhando questões práticas já formuladas, especificando as fontes de referência (data e exame respectivo) (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GT EDUCAÇÃO DO MPF, 2012, p. 1).

Em reunião⁶⁸ com os membros titulares do GT Educação, em maio de 2010, os representantes do INEP afirmaram que estava “em estudo a implementação de questões de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas provas do ENEM”. Já constando como “irregularidade”, na memória da 14ª reunião⁶⁹, a situação da “utilização de questões relacionadas às disciplinas de filosofia, sociologia, educação ambiental, história e cultura afro-brasileira e indígena” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GT EDUCAÇÃO DO MPF, 2012, p. 3).

Em 2011, os representantes do INEP “informaram a inclusão, no banco de questões do ENEM, de matérias pertinentes à História e Cultura Afro-Brasileira” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GT EDUCAÇÃO DO MPF, 2012, p. 1), em uma reunião de abril⁷⁰. E, enfim, no relatório de 2012⁷¹, “a presidência do Inep informou que irá inserir, nas provas do Enem realizadas a partir de 2013, conteúdos relacionados à disciplina História da África, atendendo solicitação do Ministério Público e dos movimentos sociais” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GT EDUCAÇÃO DO MPF, 2012, p. 75).

Os movimentos sociais, que exigem a presença desses conteúdos no ENEM, reconhecem tal parâmetro avaliativo como um lugar de visibilidade, de aparecimento - presença essa que trago para esse texto como fator de performatividade. No transcorrer desta pesquisa, dessa forma, percebi uma convergência entre os anseios dos movimentos sociais que se debruçam sobre a questão racial e as minhas inquietações sobre as afirmações e os silenciamentos sobre a temática racial no ENEM.

⁶⁸ Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/atuacao-1/atas/2010/ata_27mai_2010_seb_sesu_inep.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

⁶⁹ Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/atuacao-1/atas/2010/14_reuniao_26e28mai2010.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

⁷⁰ Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/atuacao-1/atas/2011/ata-inep-enem>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

⁷¹ Apesar de ser o constar no relatório de 2012, o compromisso da presidência do INEP foi acertado em reunião de fevereiro de 2013.

O ENEM pode ser interpretado como um importante local de afirmação de sentidos e, por isso, torna-se imperante se preocupar com a intensidade e com as formas em que tais sentidos tem tomado publicidade nesse exame.

Destacando a reverberação, para além do caderno de prova, que esses sentidos podem ter, podemos tomar como exemplo, no exame do ano de 2015, a abordagem da temática feminista, que causou uma grande repercussão nas redes sociais e na mídia tradicional, colaborando para aumentar a visibilidade das discussões que envolvem as questões de gênero. Além da enorme polêmica gerada⁷², com uma questão que citava Simone Beauvoir⁷³ e com o tema da redação versando sobre violência contra a mulher⁷⁴, o ENEM 2015 colocou em pauta a figura da mulher na sociedade, contribuindo, assim, no fomento de debates em torno da opressão cotidiana sofrida por mulheres no Brasil.

Além do mais, com o ENEM sendo um indutor do que vai ser trabalhado nas salas de aulas de ensino regular e de cursos preparatórios pelo país, a intensificação de uma visibilidade da história e da contribuição da cultura negra na nossa formação, nesses espaços, pode colaborar para o combate ao racismo vigente em nossa sociedade. Por isso, apresento a seguir o quanto e como vem sendo trabalhado, nas questões do ENEM, a temática que envolve a participação negra em nossa história. Isto é, abordo os cadernos de prova do exame com o objetivo de identificar as iterações sobre esse tema e se elas vêm contribuindo para dar visibilidade e desvelar o racismo cotidiano e institucional, ao qual está sujeita mais da metade da população brasileira.

⁷² Cf. em <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/questao-sobre-feminismo-no-enem-2015-e-lembrada-nas-redes-sociais.html> e em <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/redacao-sobre-violencia-contramulher-gera-polemica-no-twitter.html> Acesso em: 29 dez. 2015.

⁷³ Disponível em <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/10/caiu-no-enem-questao-sobre-feminismo-foi-surpresa-na-prova-diz-professor> Acesso em: 29 dez. 2015.

⁷⁴ Disponível em <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/10/com-redacao-sobre-violencia-contramulher-enem-2015-e-considerado-feminista-nas> Acesso em: 29 dez. 2015.

4 LEVANTAMENTO DA TEMÁTICA RACIAL NO ENEM

Promovidas as considerações em torno da performatividade do exame nacional como uma política pública que reverbera na sociedade e colabora na tessitura dos sentidos sociais, será exposta, neste capítulo, a forma de pesquisa praticada para chegar aos dados selecionados a partir das provas do ENEM disponíveis no site do INEP, isto é, como foi praticado o levantamento que subsidiou empiricamente este estudo.

Para problematizar como têm sido enunciadas as questões raciais no ENEM⁷⁵, analisei todos os cadernos das provas aplicadas até 2015, buscando identificar deslocamentos e repetições em relação aos sentidos estabilizados nos textos sociais do país sobre a temática racial. Nesta pesquisa, todos os campos do conhecimento abordados na prova foram analisados: *Redação*; *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Matemática e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Houve duas formas de suporte documental utilizadas: a partir do banco de dados das provas desse exame, de 1998 a 2012, na extensão .txt⁷⁶, e de toda as provas, de 1998 a 2015, disponíveis nos sítios oficiais, na extensão .pdf.

De início, procurei facilitar esse trabalho com a constituição e abordagem digital de *corpora*⁷⁷ para tratamento digital das informações contidas nos cadernos de provas do ENEM. O trabalho com *corpora*, apesar de ser usado desde a Antiguidade (BERBER SARDINHA, 2000), com os avanços da informática nas últimas décadas, teve sua potencialidade bastante incrementada mediante o uso de ferramentas computacionais, tanto para compilação quanto para tratamento de dados digitais

⁷⁵ Como já informado na pág. 79, há também o ENEM PPL, que não foi objeto de busca, por abarcar outras modalidades educacionais além do enfoque proposto aqui, como em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁷⁶ O .txt é uma extensão de arquivo de texto com pouca formatação. Intenciona ser um arquivo cuja extensão possa ser aberta por qualquer programa leitor de texto. Na plataforma *Windows*, por exemplo, é lido pelo programa Bloco de Notas.

⁷⁷ O uso de *corpora* na prospecção da linguagem científica pode ter vários objetivos, a saber: “identificação de palavras-chave de uma dada área, extração de dados para análise e organização de conceitos e entidades de uma área específica (garimpagem de dados), criação de perfis de pesquisa, comparação de práticas profissionais entre distintas áreas do saber, auxílio na escrita de textos científicos, dentre outros” (DE MELLO; SOUZA, 2012, p. 2).

(produzidos digitalmente ou digitalizados). Essa forma de organização do material empírico de pesquisa permite o trabalho sistemático e em larga escala com informações dispersas em relação a um objetivo específico de investigação.

O uso de corpora nesta pesquisa se deu porque, apesar de os enunciados estarem situadas coerentemente com a lógica interna de cada prova, as informações sobre a questão racial encontram-se dispersas por esses exames anuais, de modo divergente da minha intenção de manuseio dessas mesmas informações. Isto é, nas provas, os dados estão espalhados em relação à construção que com eles quero fazer, ainda que, quando se refere ao seu objetivo primeiro, não haja dispersão: as informações ali contidas – nos cadernos de prova – estão postas de forma organizada para o fim que se quer, que é ser um exame com questões divididas em campos do conhecimento específicos. Minha seleção não pretendeu seguir essa divisão, mas sim coletar as questões que versavam sobre temática racial.

Para alcance das questões sobre a temática racial, pratiquei duas abordagens de busca: inicialmente, fiz uso do programa *AntConc* para localizar e acessar as informações das provas de 1998 a 2012, cujos arquivos se encontram compilados na extensão .txt, que é adequada para ser aberta nesse *software* específico de exploração de *corpora*. Esse programa, que é uma ferramenta “de análise de corpus gratuito para concordâncias e análises de texto”⁷⁸, entre outros recursos, permite que se faça uma busca de uma palavra ou uma sentença dentro de uma pasta digital específica. Ou seja, em vez de fazer um trabalho visual de busca de termos interessantes à pesquisa, o *AntConc* me auxiliou, ao viabilizar a busca, nos cadernos de prova do ENEM, de palavras ou grupo de termos chave que me foram interessantes – como “África”, “negra”, “negro”, “africana”, “raça” etc. – para encontrar as questões que lidavam com o assunto em pauta.

Porém, como eu não dispunha dos arquivos de 2013 a 2015 em .txt, tive que utilizar, nessas edições do ENEM, os arquivos em .pdf disponibilizados no site do INEP, obtidos através de *download*. Com a ferramenta de busca do próprio arquivo, utilizei descritores que permitiram localizar as questões que trabalhavam com a temática racial.

⁷⁸ Disponível na seguinte página traduzida: <<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em: 19 fev 2015.

No final das pesquisas com os dois métodos de busca, pude perceber que, apesar de ter mais funcionalidades⁷⁹, o trabalho com o *AntConc*, no geral, não proporcionou vantagem significativa em relação à pesquisa com a ferramenta de busca do .pdf. Isso porque o tamanho do *corpus* não é tão grande e, na maior parte da busca, a análise foi feita anualmente para separação das questões, ou seja, o *corpus* foi pesquisado com um recorte menor ainda. Por fim, não foi necessário o uso das funcionalidades do *AntConc*, pois, tendo como exemplo o recurso de acesso ao contexto frasal das palavras buscadas, a abordagem de pesquisa me obrigava a me deter nas questões como um todo e só o contexto da frase não satisfazia as perguntas por mim lançadas aos enunciados.

Inicialmente, comecei a pesquisar com o *AntConc*, nas provas do ENEM, questões que trabalhavam a temática racial, em torno de afro-brasilidade, África, relações raciais, identidade negra e cultura negra. Para tal procura, utilizei os seguintes termos: “aboli”, “africa”, “afro”, “cativ”, “colôn”, “coloni”, “criou”, “escrav”, “étni”, “etni”, “mulat”, “negr”, “preconceit”, “raça”, “racia”, “racis” e “iscrimin”. Tais termos/fragmentos foram selecionados a partir de conceitos recorrentes nos estudos das relações raciais no Brasil e que são, nos textos sociais, relacionados às matrizes africanas ou afro-brasileiras.

Houve ainda mudanças na lista de frações de busca: pela incorporação de outros termos, que apareceram vinculados à temática racial no decorrer da pesquisa nas provas do ENEM.

Numa revisão final, foram usados os termos completos das frações de busca utilizando o buscador do *Adobe*. Também efetuei a procura dos termos “gualdad”, “isparidad” e “cidadá” para relacionar com a temática racial. Intencionei, assim, vincular as palavras igualdade, desigualdade, disparidade e cidadania à questão da raça.

Ao fim da pesquisa de enunciações da temática racial em todas as provas, o que se encontrou remete a dois tipos de conteúdo, um amplo e outro específico, este que se encontra dentro daquele: o primeiro se refere à citação da temática racial de

⁷⁹ Entre as funcionalidades disponíveis, posso destacar: a contabilização de palavras e expressões, geração de lista dos termos mais citados e acesso direto ao contexto frasal das palavras buscadas.

modo geral⁸⁰, sem levar em consideração a problematização das disparidades raciais, que é o segundo tipo de conteúdo.

A denominação *temática racial* serve, assim, para identificar todas as menções em torno dos termos descritores que levaram às questões cujos enunciados citam as palavras “África”, “africanos”, “afrodescendentes”, “raça” e outros termos que se relacionam a essas palavras. Porém, nem em todas aparições das palavras buscadas ocorreram enunciações de problematização racial. Para exemplificar, a questão nº 45 do ENEM de 2000 (Figura 1) trabalha apenas a questão do relevo africano, sem evocar um enfoque racial explícito ou implícito⁸¹.

Figura 1 - Questão nº 45 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2000

45

“O continente africano há muito tempo desafia os geólogos porque toda a sua metade meridional, a que fica ao sul, ergue-se a mais de 1.000 metros sobre o nível do mar. (...) Uma equipe de pesquisadores apresentou uma solução desse desafio sugerindo a existência de um esguicho de lava subterrânea empurrando o planalto africano de baixo para cima.”

(Adaptado de *Revista Superinteressante*. São Paulo: Abril, novembro de 1998, p. 12)

Considerando a formação do relevo terrestre, é correto afirmar, com base no texto, que a solução proposta é:

(A) improvável, porque as formas do relevo terrestre não se modificam há milhões de anos.

(B) pouco fundamentada, pois as forças externas, como as chuvas e o vento, são as principais responsáveis pelas formas de relevo.

(C) plausível, pois as formas do relevo resultam da ação de forças internas e externas, sendo importante avaliar os movimentos mais profundos no interior da Terra.

(D) plausível, pois a mesma justificativa foi comprovada nas demais regiões da África.

(E) injustificável, porque os movimentos mais profundos no interior da Terra não interferem nos acidentes geográficos que aparecem na sua superfície.

⁸⁰ Lembrando que a milenar história e cultura da África transbordam, e muito, a abordagem racial. No entanto, para fins de operacionalização da pesquisa e até por conta da forte narrativa racista que insiste em tentar forçar essa experiência milenar africana limitada aos últimos quatro séculos, coloquei a África e seu legado sob o enfoque da temática racial. Isso porque, também, a proposta, aqui, é trabalhar África e sua herança mediadas pelo viés racial. O argumento se aproxima daquele que justifica o uso do termo “raça”, na medida em que, por mais que não exista raça biologicamente falando, continuamos a usar a expressão; a África, por mais que não se efetive historicamente apenas dentro do quadro racial, é por esse viés referida nesta pesquisa para combater o racismo recorrente em seu tratamento.

⁸¹ Isso ocorreu, por exemplo, em questões com conteúdo de geografia, que abordavam geologia, que tratavam dos setores produtivos e que versavam sobre questões ambientais.

Mas por que fazer essa distinção? A proposta é apontar a contabilidade de questões que tratam sobre África e sua derivação para, por exemplo, um posterior estudo comparativo entre enunciações sobre a cultura africana ou cultura afro-brasileira e uma cultura europeia, isto é, como modo de indicar a existência de desigualdades – quantitativas e qualitativas – entre conteúdos de matrizes europeias e africanas na textualidade no ENEM. Os números do filtro mais geral, da *temática racial*, seguem conforme dados na tabela 5:

Tabela 5 - Quantitativo e porcentagem de questões encontradas com temática racial

Ano do ENEM	Total de questões	Quantitativo de questões encontradas com as frações de busca	Quantitativo de questões que mencionam conteúdos sobre temática racial ⁸²	Porcentagem da presença da temática racial
1998	63	3	1	2%
1999		0	0	0
2000		5	3	5%
2001		10	1	2%
2002		8	5	8%
2003		1	1	2%
2004		8	5	8%
2005		5	4	6%
2006		11	1	2%
2007		11	6	10%
2008		9	3	5%
2009		180	22	5
2010	15		9	5%
2010 ⁸³	18		8	4%
2011	14		8	4%
2012	24		9	5%
2013	21		9	5%
2014	18		8	4%
2015	18		8	4%
TOTAL	2133	221	94	4%

A tabela 5 pode nos indicar alguns indícios das prioridades de conteúdo existentes no ENEM, já que a porcentagem da participação da temática racial é baixa. Em levantamento comparativo já se nota uma desigualdade de menções no ENEM. Nas buscas nos cadernos de prova do ENEM, utilizando o *Adobe* na pesquisa, o termo

⁸² Inclui as questões que contêm problemática racial – referidas na tabela 6.

⁸³ Houve uma segunda aplicação em 2010, por conta de erros de impressão em alguns cadernos de prova na primeira aplicação.

“África” aparece 54 vezes e “Europa” 67 vezes; “africano” 45 e “europeu” 55; e, findando, “africana” 21 e europeia “56”.

A disparidade de presença já está confirmada, e uma análise qualitativa posterior poderia afirmar se o ENEM é ou não eurocentrado. São indicativos para posteriores pesquisas, já que limitações temporais não permitiram tais desdobramentos neste trabalho. Entretanto, a porcentagem da temática, independente de outras análises, já nos faz refletir sobre o lugar do negro em documentos oficiais, sejam eles livros, provas nacionais ou legislações. Esses números desiguais podem ser mais problemáticos, quando pensamos que as poucas abordagens ainda podem ter conteúdos que não contribuem para políticas de afirmação da cultura negra, com discutiremos mais adiante.

Agora, tratando do segundo tipo de conteúdo objetivado, o específico, fiz um filtro das questões em que podem ser lidos rastros da *problemática racial*. Essa *problematização racial* diz respeito aos enunciados que, mais do que mencionar a temática racial, implicam – repetindo ou deslocando – as relações hierarquizantes entre as raças, seus sujeitos, sua história e suas construções culturais, de modo direto ou indireto. No modo direto, foram escolhidas as questões cujo foco incidia sobre o relacionamento entre raças, sobre os aspectos identitários, abordagens da África e sobre a arte negra; e, de modo indireto, quando esses temas apareciam orbitando em torno do foco principal da questão. Tal crivo gerou os números da tabela 6:

Tabela 6 - Quantitativo e porcentagem de questões com problemática racial

Ano do ENEM	Total de questões	Quantitativo de questões encontradas com problemática racial	Porcentagem de questões com problemática racial
1998	63	1	2%
1999		0	0
2000		1	2%
2001		0	0
2002		1	2%
2003		1	2%
2004		3	5%
2005		2	3%
2006		1	2%
2007		3	5%
2008		2	3%
2009		180	3

Ano do ENEM	Total de questões	Quantitativo de questões encontradas com problemática racial	Porcentagem de questões com problemática racial
2010	180	8	4%
2010 ⁸⁴		8	4%
2011		7	4%
2012		5	3%
2013		7	4%
2014		6	3%
2015		7	4%
TOTAL		2133	66

Na pesquisa da *problematização racial*, foram encontradas, nesses 18 anos de ENEM, 66 questões de múltipla escolha e três propostas de redação que discutem de modo frontal ou marginal a *temática racial*.

Na análise dos dados das tabelas 5 e 6, percebe-se, a contar de 2010, um aumento⁸⁵ e um equilíbrio da presença tanto da *temática* quanto da *problemática racial* no ENEM, o que pode ser relacionado com a pressão do movimento negro, que foi registrada nas reuniões do GT Educação do Ministério Público Federal (conforme informado no capítulo 3), a partir de dezembro de 2008.

Para fins deste estudo, priorizei as menções que permitiam uma problematização da temática racial na superfície textual do exame, uma vez que os enunciados com essa problematização propiciam uma reflexão em torno do dilema racial brasileiro. Contudo, quais foram as possibilidades e limites dessa problemática racial no ENEM? Para desenvolver uma resposta a essa questão, serão apresentadas as leituras de questões de múltipla escolha da prova, selecionadas através do critério da *problemática racial*.

⁸⁴ *Idem.*

⁸⁵ A média de questões que incluem a temática racial, de 1998 a 2009, é de 2,06%, e, de 2010 a 2015, é de 3,81%. E, muito embora as porcentagens não representem esse aumento, isso se dá pelo acréscimo considerável do número de questões, que ocorreu com a implementação do novo ENEM em 2009 – passando de 63 para 180 questões.

5 PERFORMATIVIDADE POTENCIAL DOS CADERNOS DE PROVA DO ENEM: FLUXOS DE ITERAÇÃO

Neste capítulo, serão apresentadas as leituras de questões de múltipla escolha da prova, selecionadas através do critério da problemática racial, que consta na tabela 6. Mediante a identificação de fluxos de iteração relativos à problemática racial, desenvolvi um enfoque de reflexão das possibilidades de afirmações e silenciamentos no texto do ENEM, e, por fim, propus uma conclusão geral sobre a problematização dessa iterabilidade que é promovida no exame nacional.

5.1 Iterações nas questões de múltipla escolha do ENEM

Pelo menos desde que nascemos, somos bombardeados por uma infinita gama de significações, que são por nós interpretadas e recriadas mediante nossos sentidos, e estes, por sua vez, são marcados pelas significações a que somos expostos em nossas experiências linguístico-culturais. Todavia, nossa capacidade sensorial – sujeita a performatividade também – por si só não encerra o alcance da realidade de modo quase-inteligível. Conforme já argumentado nesta dissertação, além de ser um construto social, a linguagem atua como importante fator de construção social. Através da aprendizagem perene e ubíqua de uma língua específica, somos construídos e construímos novas significações no jogo da linguagem. Somos, então, como a linguagem: construtores e construção. Aqui, nessa ontologia, quer residir a iteração, porém ela é nômade por definição. Nela cabem a repetição e o deslocamento.

A iteração se quase-configura nessa relação cujos limites são flexíveis, impossibilitando o controle total do sentido. Ela, com sua fixação desconfiada, propicia que os sentidos se assentem por um momento inapreensível e contingente e, nesse mesmo instante, pressiona a significação para as transformações no fluxo linguístico. Mesmo ponderando que parte significativa do léxico é composta por palavras com certa estabilização, posto que não foco de disputa política, deve-se considerar que, na perspectiva teórico-política privilegiada neste trabalho, não se tem por natural essa estabilidade.

Com isso em mente, desenvolvi esta etapa do estudo para saber se alguma afirmação de sentido tem sido recorrente ou se alguma perspectiva sobre a problemática racial é quase-permanente ou se alterou com o passar dos anos. A leitura vai tentar identificar os deslocamentos e repetições nas enunciações sobre a problematização da temática racial no ENEM, que, como já argumentado, é aqui entendido com um importante ícone de confluência e construção de significados sociais, principalmente nas salas de aula do ensino médio.

Sobre a leitura, a partir do belvedere desconstrutor, é importante dizer que

A desconstrução não tem nenhuma teoria da verdade melhor. É uma prática de leitura e escritura sintonizada com as aporias que surgem em tentativas de nos dizer a verdade. Ela não desenvolve um quadro filosófico novo ou uma solução, mas oscila de um lado ao outro, com uma agilidade que espera que se provará estratégica, entre momentos não sintetizáveis de uma organização geral (CULLER, 1997, p. 179).

Não se trata, então, de uma busca dos sentidos originais e verdadeiros do que é afirmado nos cadernos de prova do ENEM, mas sim um olhar preocupado com as possibilidades e limites das iterações expressas nesses registros, cujos rastros possibilitam permanências e deslocamentos em relação os sentidos socialmente construídos acerca da questão racial.

Para essa leitura, organizei a temática racial, mais especificamente na problematização racial, em *fluxos de iteração*: os movimentos inconstantes e quase-inapreensíveis de significação que envolvem toda chave conceitual de modo interno (iterabilidade própria), diacrônico (iterabilidade concorrente) e/ou sincrônico (iterabilidade temporal); são as cadeias de sentido, em que suas restâncias possibilitam o quase-entendimento e interditam o estabelecimento do sentido pleno, simultaneamente. Nesses fluxos, os sentidos são repetidos e deslocados em relação a iterações anteriores, que trafegam no jogo das diferenças e que participam do encadeamento do texto.

Proponho, desse modo, quatro fluxos de iteração: relações raciais, identificação negra, narrativas da África e artes negras. A apresentação da leitura desenvolvida se organizará segundo cada fluxo de iteração. E, apesar de abranger discussões sobre todas as questões, nem todas serão explicitadas neste trabalho, já que algumas apresentam, na interpretação realizada, iterações semelhantes a outras. Vale alertar, ainda, que uma questão pode ser tratada em mais de um fluxo de iteração, isto é, a

mesma questão pode apresentar iterações relativas à identificação negra e às relações raciais, por exemplo.

Nessa interpretação, foram feitas perguntas às questões do Enem: o que se afirma ou se esconde? O que não se enfrenta? O que se desloca ou se repete? O que permite e o que interdita?

5.1.1 Relações raciais

A despeito de toda a discussão nesta pesquisa se desenvolver em torno das relações raciais, este fluxo de iteração foi nomeado para tratar mais especificamente das questões que versavam acerca de algum tipo de contato racial ou que permitissem identificar silenciamentos de controvérsias desse relacionamento racial. A leitura das questões do ENEM, dentro do fluxo de iteração relações raciais, desdobrou-se nos seguintes aspectos: proeminência socioeconômica, que versa sobre o destaque à posição socioeconômica em detrimento da raça; mito da democracia racial, que trata as hierarquias raciais; e o branqueamento, que aborda as políticas e ideário de miscigenação brasileiros.

5.1.1.1 Proeminência socioeconômica

No ENEM, um dos aspectos silenciadores da dimensão racial das relações sociais consiste na valorização da dimensão socioeconômica, em detrimento à raça. Na sua primeira edição, em 1998, na única questão em que se trabalhou com tal problemática, que foi a questão nº 58 (Figura 2) do caderno de prova amarelo⁸⁶ da

⁸⁶ De 1998 a 2008, a referência é o caderno de prova amarelo; de 2009 a 2015, o azul. Essa diferenciação se justifica pelos cadernos que estão disponíveis no site do INEP. Ressalve-se, contudo, não haver distinção de conteúdo entre as provas. Cf. <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

primeira edição do ENEM (encontrada mediante busca do termo “aboli”), parece que houve uma omissão – recusa ou talvez cegueira – do aspecto racial envolvido⁸⁷.

Figura 2 - Questão nº 58 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 1998

Você está estudando o abolicionismo no Brasil e ficou perplexo ao ler o seguinte documento:

Texto 1
Discurso do deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira – Brasil 1879

No dia 5 de março de 1879, o deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira, discursando na Câmara, afirmou que era preciso que o poder público olhasse para a condição de um milhão de brasileiros, que jazem ainda no cativeiro. Nessa altura do discurso foi aparteado por um deputado que disse: “BRASILEIROS, NÃO”.

Em seguida, você tomou conhecimento da existência do Projeto Axé (Bahia), nos seguintes termos:

Texto 2
Projeto Axé, Lição de cidadania – 1998 – Brasil

Na língua africana lorubá, axé significa força mágica. Em Salvador, Bahia, o Projeto Axé conseguiu fazer, em apenas três anos, o que sucessivos governos não foram capazes: a um custo dez vezes inferior ao de projetos governamentais, ajuda meninos e meninas de rua a construir projetos de vida, transformando-os de pivetes em cidadãos.

A receita do Axé é simples: competência pedagógica, administração eficiente, respeito pelo menino, incentivo, formação e bons salários para os educadores. Criado em 1991 pelo advogado e pedagogo italiano Cesare de Florio La Rocca, o Axé atende hoje a mais de duas mil crianças e adolescentes.

A cultura afro, forte presença na Bahia, dá o tom do Projeto Erê (entidade criança do candomblé), a parte cultural do Axé. Os meninos participam da banda mirim do Olodum, do Ilê Ayê e de outros blocos, jogam capoeira e têm um grupo de teatro.

Todas as atividades são remuneradas. Além da bolsa semanal, as crianças têm alimentação, uniforme e vale-transporte.

58 Com a leitura dos dois textos, você descobriu que a cidadania:

(A) jamais foi negada aos cativos e seus descendentes.
(B) foi obtida pelos ex-escravos tão logo a abolição fora decretada.
(C) não era incompatível com a escravidão.
(D) ainda hoje continua incompleta para milhões de brasileiros.
(E) consiste no direito de eleger deputados.

Possivelmente procurando se adequar a duas das proposições existentes na fundamentação do ENEM à época – contextualização e trabalho com situações-problema (INEP, 2001, p. 8) – a questão começa colocando um quadro, no qual alega que o avaliado pode se encontrar: perplexo por uma exposição de desigualdade racial ocorrida no final do século XIX em um debate entre parlamentares, poucos anos antes da abolição formal. Ou seja, faz-se uma denúncia da situação “de um milhão de brasileiros, que jazem no cativeiro”⁸⁸.

⁸⁷ Essa omissão pode ser observada também nas seguintes questões: 27, do primeiro ENEM de 2010 (Figura 9, p. 105); 23 e 24, do segundo ENEM de 2010; e 32, do ENEM de 2013 (Figura 13, p. 109).

⁸⁸ Todas as citações sem referências a partir daqui são menções a trechos da questão trabalhada imediatamente acima da citação.

Na sequência, ainda com intuito de contextualização, supõe que o avaliado poderia ter acesso ao conhecimento de um projeto social que lida com menores em possíveis situação de risco, ou, nos termos apresentados, “pivete”.

Com a atuação dessa organização não-governamental (ONG), segundo o texto da questão, ocorre uma transformação na vida de crianças e adolescentes, para quem as oportunidades dadas pelo projeto permitem o abandono da marginalização. Os sentidos atribuídos à atuação da ONG projetam uma abertura distinta da significação que por muitos parece ser entendida, de que há uma essência da maldade em menores de grupos sociais subalternizados que cometem delitos variados (IGREJA; SILVA, 2010).

Em outro viés da construção de sentido que se realiza neste texto, no que concerne à temática racial, ao se usar um fragmento em que não se tem a citação da cor, parece ocorrer a invisibilização da desigualdade racial, que a situação referida no segundo texto envolve. Além disso, a cultura afro é trazida apenas como uma forma de abordagem artística do projeto. Essa arte proporciona alternativa de inserção social às meninas e aos meninos, dos quais a raça não importa, o que coloca a questão socioeconômica em proeminência em detrimento da racial. Isso ocorreu, aliás, por conta da própria proposta da questão, pois, no Relatório Final de 1998, a habilidade requerida nesse item era “comparar diferentes processos de formação socioeconômica” (INEP, 1999, p. 48).

Somado a isso, o encontro entre essas duas citações também pode induzir a uma associação direta entre os descendentes dos negros escravizados e a marginalidade, na medida em que, mesmo com a negação racial no enunciado, fica implícita a vinculação entre o “um milhão de brasileiros, que jazem ainda no cativeiro”, em 1879, e os “pivetes” de 1998.

A problemática da cidadania no Brasil contemporâneo levantada pela questão também pode levar a esse movimento de destaque do econômico, uma vez em que a alternativa correta – letra D – fala da incompletude da cidadania “para milhões de brasileiros”, sem fazer indicações raciais. Por outro lado, o aspecto contraditório na abordagem da desigualdade racial se encontra em outras três respostas erradas (A, B e C), que relacionam diretamente, mesmo que erroneamente como resposta da questão, a restrição da cidadania à situação do cativeiro das negras e negros. Ou seja, o tratamento racial se dá em três dos quatro itens distratores das opções de

respostas, nos quais a situação racial é implicitamente apresentada como não sendo uma barreira para o acesso à cidadania.

Por meio da seção “abocl”, cheguei à palavra “cabloca” da questão nº 54 do ENEM/2004 (Figura 3), na qual, ainda que se favoreça o deslocamento do entendimento sobre democracia racial, associou a mesma à perspectiva socioeconômica.

Figura 3 - Questão nº 54 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2004

54.
<p>A questão étnica no Brasil tem provocado diferentes atitudes:</p> <p>I. Instituiu-se o “Dia Nacional da Consciência Negra” em 20 de novembro, ao invés da tradicional celebração do 13 de maio. Essa nova data é o aniversário da morte de Zumbi, que hoje simboliza a crítica à segregação e à exclusão social.</p> <p>II. Um turista estrangeiro que veio ao Brasil, no carnaval, afirmou que nunca viu tanta convivência harmoniosa entre as diversas etnias.</p> <p>Também sobre essa questão, estudiosos fazem diferentes reflexões:</p> <p><i>Entre nós [brasileiros], (...) a separação imposta pelo sistema de produção foi a mais fluida possível. Permitiu constante mobilidade de classe para classe e até de uma raça para outra. Esse amor, acima de preconceitos de raça e de convenções de classe, do branco pela cabloca, pela cunhã, pela índia (...) agiu poderosamente na formação do Brasil, adoçando-o.</i></p> <p style="text-align: right;">(Gilberto Freire. <i>O mundo que o português criou.</i>)</p> <p><i>[Porém] o fato é que ainda hoje a miscigenação não faz parte de um processo de integração das “raças” em condições de igualdade social. O resultado foi que (...) ainda são pouco numerosos os segmentos da “população de cor” que conseguiram se integrar, efetivamente, na sociedade competitiva.</i></p> <p style="text-align: right;">(Florestan Fernandes. <i>O negro no mundo dos brancos.</i>)</p> <p>Considerando as atitudes expostas acima e os pontos de vista dos estudiosos, é correto aproximar</p> <p>(A) a posição de Gilberto Freire e a de Florestan Fernandes igualmente às duas atitudes.</p> <p>(B) a posição de Gilberto Freire à atitude I e a de Florestan Fernandes à atitude II.</p> <p>(C) a posição de Florestan Fernandes à atitude I e a de Gilberto Freire à atitude II.</p> <p>(D) somente a posição de Gilberto Freire a ambas as atitudes.</p> <p>(E) somente a posição de Florestan Fernandes a ambas as atitudes.</p>

Nessa questão, são apresentadas “diferentes atitudes” acerca da “questão étnica no Brasil”: uma versa sobre a inexistência da mesma, no sentido da ausência desse tipo de conflito, que é a perspectiva do texto II e a fala de Gilberto Freire; e outra evoca sua realidade no Brasil, como enxerga o texto I e a citação de Florestan Fernandes.

Inicialmente, começa-se o enunciado, tratando o problema envolvido com uma “questão étnica”. Esse tratamento parece se vincular à tendência acadêmica que evoca a necessidade de se extirpar o termo “raça” do vocabulário como artifício de apoio ao fim do racismo (HOFBAUER, 2006, p. 218).

Ocorre, ainda, o movimento de vinculação ao fator socioeconômico, já que a comemoração do 20 de novembro figura como uma “crítica à segregação e à exclusão social”. Além disso, não há nenhum confronto direto a nenhuma das visões, mas apenas o trabalho com o paralelismo de discursos. Isto é, como resposta da questão,

seguindo explicação do Relatório Pedagógico de 2004 (INEP, 2005, p. 55), se “requer a habilidade de confrontar diversas situações ou fatos de natureza histórico-geográfica e cultural, comparando diferentes pontos de vista”. É essa comparação que é cobrada nas respostas, das quais a correta é a alternativa C. A questão, por isso, apresenta-se ambivalente, já que questiona o 13 de maio, contudo estende o problema para a instância econômica, o que, quando se trata relações raciais no Brasil, colabora para a tessitura social que reduz os problemas raciais brasileiros ao recorte socioeconômico.

A submissão à interpretação socioeconômica retorna na questão nº 94 do ENEM de 2011 (Figura 4), quando é apresentada a letra da música *War*, de Bob Marley, na qual se tem uma crítica frontal às desequilibradas relações raciais no mundo, as quais são, para o autor musical, o principal motor das guerras.

Figura 4 - Questão nº 94 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2011

QUESTÃO 94

War

<p>Until the philosophy which holds one race superior And another inferior Is finally and permanently discredited and abandoned, Everywhere is war — Me say war.</p> <p>That until there is no longer First class and second class citizens of any nation, Until the color of a man's skin Is of no more significance than the color of his eyes — Me say war. [...]</p> <p>And until the ignoble and unhappy regimes that hold our brothers in Angola, in Mozambique, South Africa, sub-human bondage have been toppled, Utterly destroyed — Well, everywhere is war — Me say war.</p>	<p>War in the east, war in the west, War up north, war down south — War — war — Rumors of war. And until that day, the African continent will not know peace. We, Africans, will fight — we find it necessary — And we know we shall win As we are confident in the victory. [...]</p> <p><small>MARLEY, B. Disponível em: http://www.sing365.com. Acesso em: 30 jun. 2011 (fragmento).</small></p>
---	--

Bob Marley foi um artista popular e atraiu muitos fãs com suas canções. Ciente de sua influência social, na música *War*, o cantor se utiliza de sua arte para alertar sobre

- A a inércia do continente africano diante das injustiças sociais.
- B a persistência da guerra enquanto houver diferenças raciais e sociais.
- C as acentuadas diferenças culturais entre os países africanos.
- D as discrepâncias sociais entre moçambicanos e angolanos como causa de conflitos.
- E a fragilidade das diferenças raciais e sociais como justificativas para o início de uma guerra.

Apesar da música em momento nenhum citar as desigualdades sociais, na alternativa correta – letra B –, estende-se “a persistência da guerra” para além das diferenças raciais: a resposta inclui as desigualdades sociais na motivação da beligerância.

Não obstante o artista jamaicano alertar que as motivações para a guerra se relacionavam com a crença na existência de hierarquias raciais, configura-se uma

iteração repetidora da redução dos dilemas raciais de forma a subsumi-los aos aspectos socioeconômicos.

5.1.1.2 Mito da democracia racial

Outra enunciação das relações raciais consistiu na veiculação da ideia de uma suposta democracia racial, que pode ser lida no ENEM nas questões que trataram das hierarquias raciais, mesmo que, em sua maioria, de modo indireto, isto é, mais por apagamento do que por realce, o que pode ser visto na questão nº 20 do ENEM/2004 (Figura 5), que foi localizada por meio da fração “negr” da palavra “negros” e afins.

Figura 5 - Questão nº 20 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2004

Instruções: As questões de números 20 e 21 referem-se ao poema abaixo.

Brasil

*O Zé Pereira chegou de caravela
E perguntou pro guarani da mata virgem
— Sois cristão?
— Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
Teterê tetê Quizá Quizá Quecê!
Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu!
O negro zonzo saído da fomalha
Tomou a palavra e respondeu
— Sim pela graça de Deus
Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!
E fizeram o Carnaval*

(Oswald de Andrade)

20.

Este texto apresenta uma versão humorística da formação do Brasil, mostrando-a como uma junção de elementos diferentes. Considerando-se esse aspecto, é correto afirmar que a visão apresentada pelo texto é

(A) ambígua, pois tanto aponta o caráter desconjuntado da formação nacional, quanto parece sugerir que esse processo, apesar de tudo, acaba bem.

(B) inovadora, pois mostra que as três raças formadoras – portugueses, negros e índios – pouco contribuíram para a formação da identidade brasileira.

(C) moralizante, na medida em que aponta a precariedade da formação cristã do Brasil como causa da predominância de elementos primitivos e pagãos.

(D) preconceituosa, pois critica tanto índios quanto negros, representando de modo positivo apenas o elemento europeu, vindo com as caravelas.

(E) negativa, pois retrata a formação do Brasil como incoerente e defeituosa, resultando em anarquia e falta de seriedade.

O texto base dessa questão fomenta a repetição do mito da democracia racial, no momento em que coloca, de modo generalizante, os elementos da formação nacional – o “negro zonzo saído da fomalha”, o “guarani da mata virgem” e o “Zé Pereira [que] chegou de caravela” – em igualdade de relações no diálogo e, por fim, desemboca no “Carnaval”.

Não obstante ressaltar, segundo a visão do texto literário, que a nação se caracteriza por uma construção ambivalente, a resposta correta – letra A – termina por dizer que tal processo de encontros raciais, embora “desconjuntado”, “acaba bem”. Na justificativa dessa alternativa, aliás, o Relatório do ENEM de 2004 afirma que a ambiguidade na origem étnica do brasileiro seria “resultado de civilizações que se encontravam em diferentes estágios culturais, e que, apesar disso, criou um povo singular e harmônico” (INEP, 2005, p. 129).

Além da controversa a visão de progresso que pode carregar a noção de “estágios culturais”, na explicação do relatório de 2004, a referida ambiguidade que apenas pode ser compreendida na mítica perspectiva da democracia racial, já que o cotidiano e estatísticas vinculadas às questões raciais apontam para o genocídio de inúmeros grupos indígenas e para o racismo contra população negra no passado e no presente brasileiro.

A lendária democracia racial, de outro modo, ficou implícita na questão nº 91 do ENEM/2009 (Figura 6), alcançada com a parcela “abloc” do verbete “cabloco”.

Figura 6 - Questão nº 91 do Caderno de prova azul do ENEM de 2009


Questão 91

Os melhores críticos da cultura brasileira trataram-na sempre no plural, isto é, enfatizando a coexistência no Brasil de diversas culturas. Arthur Ramos distingue as culturas não europeias (indígenas, negras) das europeias (portuguesa, italiana, alemã etc.), e Darcy Ribeiro fala de diversos Brasis: crioulo, caboclo, sertanejo, caipira e de Brasis sulinos, a cada um deles correspondendo uma cultura específica.

MORAIS, F. *O Brasil na visão do artista: o país e sua cultura*. São Paulo: Sudameris, 2003.


Considerando a hipótese de Darcy Ribeiro de que há vários Brasis, a opção em que a obra mostrada representa a arte brasileira de origem negro-africana é:

A



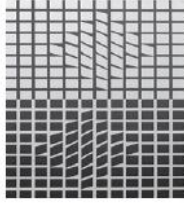
Rubem Valentim. Disponível em: <http://www.ocaixote.com.br>. Acesso: em 9 jul. 2009.

C




Rubens Gerchman. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em: 6 jul. 2009.

B




Victor Vasarely. Disponível em: <http://www.masterworksfineart.com>. Acesso em: 5 jul. 2009.

E



Gougon. Disponível em: <http://www.ocaixote.com.br>. Acesso em: 5 set. 2009.

D



Athos Bulcão. Disponível em: <http://www.irbr.mre.gov.br>. Acesso: em 9 jul. 2009.

Frederico Moraes explicita as perspectivas de Arthur Ramos e de Darcy Ribeiro, sobre a arte brasileira. Enquanto aquele concebe a arte separada em termos europeu

e não europeus, este enxerga “diversos Brasis” no que tange à produção artística nacional.

Pautando-se na pluralidade artística do Brasil, então, a questão pede para que seja identificada a “arte brasileira de origem negro-africana” – que se encontra na alternativa A. Desse modo, a iteração promovida pode ficar em um terreno arenoso entre a existência de uma pluralidade artística brasileira, na qual não são mencionadas relações de poder⁸⁹, e a afirmação da arte de origem negro-africana, cuja heterogeneidade interna não é reconhecida. Mesmo que afirme a participação negra na arte nacional, pode-se sugerir um sentimento de cordialidade artística e uma consequente democracia racial no campo da arte.

Outra possibilidade de revigoração do mito da democracia racial reside no enaltecimento⁹⁰ da abolição formal. Esse destaque ocorre na questão nº 18 do ENEM/2007 (Figura 7) – encontrada por meio da seção “aboli”, que me levou ao termo “abolição”. Porém, qual o problema com a tradicional exaltação da abolição formal? Ela pode ser considerada um dos fatores fundadores do mito da democracia racial, na medida em que, a partir do tratamento desse marco como efetivo, não haveria mais distinções raciais no âmbito legal, o que pode configurar como base de argumentação na negação das disparidades raciais.

⁸⁹ A invisibilização das relações de poder se repetem nas questões nº 119, do ENEM de 2011 (Figura 23, p. 122), e nº 134, do ENEM de 2014, nas quais não se mencionam as disputas em torno da centralidade europeia na constituição linguística brasileira.

⁹⁰ A valorização da abolição formal ocorre, de modo similar, nas questões nº 39, do ENEM de 2008, nº 44, do ENEM de 2013 e nº 23, do ENEM de 2015.

Figura 7 - Questão nº 18 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2007

Questão **18**

Abolição da escravatura

The timeline shows four key legislative acts in the process of abolishing slavery in Brazil:

- 1850:** Lei Eusébio de Queirós (fim do tráfico negreiro)
- 1871:** Lei do Ventre Livre (liberdade para os filhos de escravos nascidos a partir dessa data)
- 1885:** Lei dos Sexagenários (liberdade para os escravos maiores de 60 anos)
- 1888:** Lei Áurea (abolição da escravatura)

Considerando a linha do tempo acima e o processo de abolição da escravatura no Brasil, assinale a opção correta.

A O processo abolicionista foi rápido porque recebeu a adesão de todas as correntes políticas do país.

B O primeiro passo para a abolição da escravatura foi a proibição do uso dos serviços das crianças nascidas em cativeiro.

C Antes que a compra de escravos no exterior fosse proibida, decidiu-se pela libertação dos cativos mais velhos.

D Assinada pela princesa Isabel, a Lei Áurea concluiu o processo abolicionista, tornando ilegal a escravidão no Brasil.

E Ao abolir o tráfico negreiro, a Lei Eusébio de Queirós bloqueou a formulação de novas leis antiescravidão no Brasil.

Ao tratar acriticamente da abolição formal da escravatura, o texto da questão colabora na manutenção da perspectiva que considera o 13 de maio como marco fulcral do fim da escravidão. A questão, assim, fomenta a controversa perspectiva que enaltece a canetada áurea da benevolente Princesa Isabel, o que já tem sido reconsiderado por vasta historiografia (SILVA FILHO, 2007, p. 119; ESCOSTEGUY FILHO; SALLES, 2012a, p. 200; BRASIL; MENDONÇA, 2013, p. 123; PEREIRA, 2013, p. 152; OLIVEIRA; FARIAS, 2014, p. 101). Essa revisão colabora, aliás, para entender a Lei Áurea como reflexo da pressão que o império brasileiro vinha sofrendo dos distintos movimentos abolicionistas e, também, tendo alcance bastante reduzido – já que “‘apenas’ 5% dos cativos eram ainda legalmente escravos” (ESCOSTEGUY FILHO; SALLES, 2012a, p. 200).

Por outro lado, os sentidos em torno da abolição formal enunciados na prova de 2010 permitem deslocamentos relativos à perspectiva áurea de abolição. Essa possibilidade de alteração de sentidos ocorre na questão nº 23 (Figura 8), do caderno de prova azul do primeiro ENEM/2010.

Figura 8 - Questão nº 23 do Caderno de prova azul do 1º ENEM de 2010

<p>Questão 23</p> <p>Negro, filho de escrava e fidalgo português, o baiano Luiz Gama fez da lei e das letras suas armas na luta pela liberdade. Foi vendido ilegalmente como escravo pelo seu pai para cobrir dívidas de jogo. Sabendo ler e escrever, aos 18 anos de idade conseguiu provas de que havia nascido livre. Autodidata, advogado sem diploma, fez do direito o seu ofício e transformou-se, em pouco tempo, em proeminente advogado da causa abolicionista.</p> <p><small>AZEVEDO, E. O Orfeu de carapinha. In: <i>Revista de História</i>. Ano 1, nº 3. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, jan. 2004 (adaptado).</small></p> <p>A conquista da liberdade pelos afro-brasileiros na segunda metade do séc. XIX foi resultado de importantes lutas sociais condicionadas historicamente. A biografia de Luiz Gama exemplifica a</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ⓐ impossibilidade de ascensão social do negro forro em uma sociedade escravocrata, mesmo sendo alfabetizado. Ⓑ extrema dificuldade de projeção dos intelectuais negros nesse contexto e a utilização do Direito como canal de luta pela liberdade. Ⓒ rigidez de uma sociedade, assentada na escravidão, que inviabilizava os mecanismos de ascensão social. Ⓓ possibilidade de ascensão social, viabilizada pelo apoio das elites dominantes, a um mestiço filho de pai português. Ⓔ troca de favores entre um representante negro e a elite agrária escravista que outorgara o direito advocatício ao mesmo.
--	---

A abolição como momento ímpar de acesso à cidadania aos negros é negada nessa questão. A partir do uso de novas fontes e releituras de antigas, essa abordagem historiográfica colabora na construção de outros significados em torno da participação negra na história da resistência à escravidão e também na história nacional.

Com já sinalizado anteriormente, embora formalmente extinta, a escravidão, em 1888, já se mostrava bastante reduzida, tanto pela conquista de alforrias, quanto pelas medidas legais anteriores de restrição à escravidão, estas que constam na linha do tempo da questão. Lembrando que essa legislação, prévias à lei dita áurea, foi implementada em um período de medos e tensões no Brasil e no mundo atlântico, por conta da Revolução de São Domingos – hoje, Haiti – e revoltas escravas no Brasil (BRASIL; MENDONÇA, 2012, p. 124).

Por ocasião da abolição, a maioria da população negra no Brasil já era livre (CARVALHO, 2002, p. 47; OLIVEIRA, 2007, p. 263; ESCOSTEGUY FILHO; SALLES, 2012a, p. 200) e a incorporação dos direitos civis ficou mais restrita ao campo da formalidade do que ao cotidiano das relações sociais (CARVALHO, 2002, p. 17). Por isso, o movimento negro, vendo o 13 de maio como enganoso, atuou para tornar como data mais importante das conquistas negras na nossa história o dia 20 de novembro, em comemoração à resistência liderada por Zumbi dos Palmares (GUIMARÃES, 2002, p. 105; PEREIRA, 2013, p. 152; RODRIGUES, 2012, p. 92).

Apesar de ter ocorrido antes da abolição, o caso do advogado e abolicionista Luiz Gama pode auxiliar no entendimento de que a abolição formal não foi o marco inicial e isolado de um processo que vinha se postergando durante mais de um

século⁹¹. O “Direito como canal de luta pela liberdade”, como consta na assertiva correta – letra B –, também se configurava como um dos modos de alcance da manumissão. Essa perspectiva revisada pode ser vista como fruto do contínuo esforço do movimento negro nas lutas de reconhecimento identitário e pelas políticas de ação afirmativas.

Também possibilitando questionar a efetividade da abolição, na questão nº 27 do primeiro ENEM/2010 (Figura 9), a relação desigual entre os grupos brancos e negros pode ser identificada logo mesmo após o 13 de maio.

Figura 9 - Questão nº 27 do Caderno de prova azul do 1º ENEM de 2010

Questão 27	
<p>O artigo 402 do Código penal Brasileiro de 1890 dizia: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens. Pena: Prisão de dois a seis meses.</p> <p><small>SOARES, C. E. L. A Negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro: 1850-1890. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994 (adaptado).</small></p> <p>O artigo do primeiro Código Penal Republicano naturaliza medidas socialmente excludentes. Nesse contexto, tal regulamento expressava</p>	<p>Ⓐ a manutenção de parte da legislação do Império com vistas ao controle da criminalidade urbana.</p> <p>Ⓑ a defesa do retorno do cativo e escravidão pelos primeiros governos do período republicano.</p> <p>Ⓒ o caráter disciplinador de uma sociedade industrializada, desejosa de um equilíbrio entre progresso e civilização.</p> <p>Ⓓ a criminalização de práticas culturais e a persistência de valores que vinculavam certos grupos ao passado de escravidão.</p> <p>Ⓔ o poder do regime escravista, que mantinha os negros como categoria social inferior, discriminada e segregada.</p>

No lugar de relativizar o destaque dado à abolição formal, como ocorre na proposta anterior (Figura 9), aqui se questiona a efetividade da abolição formal em um período posterior a ela. Além de desmitificar a pena libertadora da Princesa Isabel, esse enunciado colabora na afirmação da condição desigual da população negra dois anos após o fim formal da escravidão ampla, já que o Código Penal Republicano, de 1890, criminalizava a capoeira, uma prática corporal de origem negra⁹².

Mesmo que se resguarde de citar o aspecto racial, que é posto tacitamente a partir da citação de grupos ligados ao passado de escravidão (resposta correta, letra D), a questão possibilita o deslocamento da crença de que houve mudança significativa no cotidiano das relações raciais brasileiras no pós-abolição.

⁹¹ O questionamento da abolição formal ocorre similarmente nas questões nº 54 de 2004 (Figura 3, p. 98) e nº 21 do segundo ENEM de 2010.

⁹² A denúncia da permanência do racismo pós-abolição aparece também na questão nº 129, do primeiro ENEM de 2010 (Figura 19, p. 117), e na questão nº 21, de 2014; esta última, inclusive, serviu para colocar em evidência a Frente Negra Brasileira - FNB.

À questão nº 124 do segundo ENEM/2010 (Figura 10) cheguei por meio da fração “afro” de “afrodescendente”. Nela, possibilita-se uma crítica à suposição da existência de democracia racial no país.

Figura 10 - Questão nº 124 do Caderno de prova azul do 2º ENEM de 2010

<p>Questão 124</p> <p>O “politicamente correto” tem seus exageros, como chamar baixinho de “verticalmente prejudicado”, mas, no fundo, vem de uma louvável preocupação em não ofender os diferentes. É muito mais gentil chamar estrabismo de “idiossincrasia ótica” do que de vesguice. O linguajar brasileiro está cheio de expressões racistas e preconceituosas que precisam de uma correção, e até as várias denominações para bêbado (pinguço, bebo, pé-de-cana) poderiam ser substituídas por algo como “contumaz etílico”, para lhe poupar os sentimentos.</p> <p>O tratamento verbal dado aos negros é o melhor exemplo da condescendência que passa por tolerância racial no Brasil. Termos como “crioulo”, “negão” etc. são até considerados carinhosos, do tipo de carinho que se dá a inferiores, e, felizmente, cada vez menos ouvidos. “Negro” também não é mais correto. Foi substituído por afrodescendente, por influência dos <i>afro-americans</i>, num caso de colonialismo cultural positivo. Está certo. Enquanto o racismo que não quer dizer seu nome continua no Brasil, uma integração real pode começar pela linguagem.</p> <p><small>VERÍSSIMO, L. F. Peixe na cama. Diário de Pernambuco. 10 jun. 2006 (adaptado).</small></p>	<p>Ao comparar a linguagem cotidiana utilizada no Brasil e as exigências do comportamento “politicamente correto”, o autor tem a intenção de</p> <p>A criticar o racismo declarado do brasileiro, que convive com a discriminação camuflada em certas expressões linguísticas.</p> <p>B defender o uso de termos que revelam a despreocupação do brasileiro quanto ao preconceito racial, que inexistente no Brasil.</p> <p>C mostrar que os problemas de intolerância racial, no Brasil, já estão superados, o que se evidencia na linguagem cotidiana.</p> <p>D questionar a condenação de certas expressões consideradas “politicamente incorretas”, o que impede os falantes de usarem a linguagem espontaneamente.</p> <p>E sugerir que o país adote, além de uma postura linguística “politicamente correta”, uma política de convivência sem preconceito racial.</p>
---	--

Essa questão propicia a reflexão sobre a situação racial brasileira, na medida em que pode provocar o deslocamento de sentidos mais sedimentados socialmente em torno do debate racial. Apesar de focalizar seu escrito no dilema da linguagem relacionado às dinâmicas raciais e ao discurso politicamente correto, Luís Fernando Veríssimo colabora na denúncia das desigualdades raciais ao explicitar que, no Brasil, “o racismo não quer dizer seu nome”, o que expressa a recorrente negação do racismo no nosso contexto, que é reconhecido na resposta certa – letra E –, na qual se sugere “que o país adote, além de uma postura linguística ‘politicamente correta’, uma política de convivência sem preconceito racial”. Essa sugestão é capaz de favorecer um questionamento da crença no Brasil sem conflito de raça, como uma democracia racial.

Devido à problemática racial existente no Brasil, o governo brasileiro, em resposta à atuação do movimento negro (vide Capítulo 1), desenvolveu normas e leis para auxiliar no combate à desigualdade racial. Uma dessas normas se faz presente na questão nº 32 (Figura 11) do ENEM de 2011, na qual, através da chave de procura “afro”, o termo “afro-brasileira” foi acessado.


5.1.1.3 Branqueamento

As posturas e políticas de branqueamento passaram longe da problematização nas questões do ENEM. Em momento algum da sua história, o exame vai tratar da perspectiva racista que visava reduzir a participação demográfica negra no Brasil. Nada se menciona das políticas e das construções intelectuais que atuaram na tentativa de diluição da presença negra na sociedade brasileira mediante a miscigenação com o branco (GONÇALVES, 2013, p. 374; HOFBAUER, 2006, p. 213; MOORE, 2007, p. 274).

Esse silêncio⁹⁴ pode ser identificado a primeira vez na questão nº 19 do ENEM/2007 (Figura 12), que foi acessada com a busca do fragmento “pret”.

Figura 12 - Questão nº 19 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2007

Questão 19



Antonio Rocco. Os imigrantes, 1910, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Um dia, os imigrantes aglomerados na amurada da proa chegavam à fedentina quente de um porto, num silêncio de mato e de febre amarela. Santos. — É aqui! Buenos Aires é aqui! — Tinham trocado o rótulo das bagagens, desciam em fila. Faziam suas necessidades nos trens dos animais onde iam. Jogavam-nos num pavilhão comum em São Paulo. — Buenos Aires é aqui! — Amontoados com trouxas, sanfonas e baús, num carro de bois, que pretos guiavam através do mato por estradas esburacadas, chegavam uma tarde nas senzalas donde acabava de sair o braço escravo. Formavam militarmente nas madrugadas do terreiro homens e mulheres, ante feitores de espingarda ao ombro.

Oswald de Andrade. Marco Zero II – Chão. Rio de Janeiro: Globo, 1991.

Levando-se em consideração o texto de Oswald de Andrade e a pintura de Antonio Rocco reproduzida acima, relativos à imigração europeia para o Brasil, é correto afirmar que

- Ⓐ a visão da imigração presente na pintura é trágica e, no texto, otimista.
- Ⓑ a pintura confirma a visão do texto quanto à imigração de argentinos para o Brasil.
- Ⓒ os dois autores retratam dificuldades dos imigrantes na chegada ao Brasil.
- Ⓓ Antonio Rocco retrata de forma otimista a imigração, destacando o pioneirismo do imigrante.
- Ⓔ Oswald de Andrade mostra que a condição de vida do imigrante era melhor que a dos escravos.

⁹⁴ Ao tratar da imigração europeia no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, o silêncio em torno do branqueamento acontece, de modo parecido, nas seguintes questões: 128, do primeiro ENEM de 2010; 23, do segundo ENEM de 2010; e 32, do ENEM de 2013 (Figura 13, p. 109).

Não sendo o cerne e nem o acessório da questão, a imigração europeia no final do século XIX para o Brasil tinha, também, como intuito o branqueamento da nação, tendo em vista a grande população negra existente em solo brasileiro. Entendida por alguns estudiosos racialistas da época – João Batista de Lacerda e Silvio Romero, por exemplo – como motivo de atraso da nação, a participação negra, nessa ótica, deveria ser reduzida, por isso a imigração massiva de europeus objetivou também a mestiçagem (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2013, p. 213).

As enunciações do “preto” e do “braço escravo” são simples menções que não aparentam intenção de problematizar a temática racial, que surge de modo tácito. O foco central da questão, conforme consta na resposta correta – letra C –, consiste nas “dificuldades dos imigrantes europeus na chegada ao Brasil”. As desigualdades raciais, o pensamento racialista e a política de branqueamento são, destarte, silenciados.

Essa não menção ao ideário branqueador ocorre questão nº 32 do ENEM/2013 (Figura 13), à qual cheguei intermediado pelo termo “cativos”, acessado com “cativos”. Nela, a imigração europeia para o Brasil é também trabalhada.

Figura 13 - Questão nº 32 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2013

QUESTAO 32	
<p>Ninguém desconhece a necessidade que todos os fazendeiros têm de aumentar o número de seus trabalhadores. E como até há pouco supriam-se os fazendeiros dos braços necessários? As fazendas eram alimentadas pela aquisição de escravos, sem o menor auxílio pecuniário do governo. Ora, se os fazendeiros se supriam de braços à sua custa, e se é possível obtê-los ainda, posto que de outra qualidade, por que motivo não hão de procurar alcançá-los pela mesma maneira, isto é, à sua custa?</p> <p><small>Resposta de Manuel Felizardo de Sousa e Mello, diretor geral das Terras Públicas, ao Senador Vergueiro. In: ALENCASTRO, L. F. (Org.). História da vida privada no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1998 (adaptado).</small></p>	<p>O fragmento do discurso dirigido ao parlamentar do Império refere-se às mudanças então em curso no campo brasileiro, que confrontaram o Estado e a elite agrária em torno do objetivo de</p> <ul style="list-style-type: none"> A fomentar ações públicas para ocupação das terras do interior. B adotar o regime assalariado para proteção da mão de obra estrangeira. C definir uma política de subsídio governamental para o fomento da imigração. D regulamentar o tráfico interprovincial de cativos para sobrevivência das fazendas. E financiar a fixação de famílias camponesas para estímulo da agricultura de subsistência.

A iteração sobre a imigração não menciona as relações raciais que participaram de alguns projetos migratórios envolvidos. De outro modo, o argumento do enunciado orbita nos conflitos internos aos setores dirigentes – no caso da questão, confronto entre Estado e elite agrária – em detrimento do aspecto racial de tal política de imigração.

A imigração europeia para o Brasil pode ser vinculada, como já lembrado, ao ideário do branqueamento. Este pode ser compreendido a partir das seguintes enunciações: necessidade, para muitos intelectuais e políticos da época, de modernização produtiva brasileira causada por uma suposta inferioridade racial africana (AZEVEDO, 1987, p. 63; HOFBAUER, 2006, p. 194); urgência da de reverter um suposto atraso da nação (AZEVEDO, 1987, p. 85-86; HOFBAUER, 2006, p. 192); apreensão em relação a possibilidade de rebeliões negras devido ao grande contingente dessa população em solo brasileiro (AZEVEDO, 1987, p. 156-157). Conquanto existam essas diversas motivações de cunho racial, para a imigração, o objetivo da questão é destacar, conforme consta na resposta certa (letra C), a definição de “uma política de subsídio governamental para o fomento da imigração”.

5.1.2 Identificação negra

No fluxo de iteração *identificação negra* foram reunidos os textos que abordavam as narrativas relativas às pessoas negras ou aos grupos negros no ENEM. Procurei encontrar os textos que vinculam a negra e o negro, ou seus coletivos, a uma experiência específica, como liberdade, escravidão, igualdade, miséria etc. Também tratei, nesse fluxo, da narrativa dos modos atitudinais da população ou pessoa negra, isto é, como são enunciadas as ações negras nas questões, se autoras ou passivas nos contextos tratados.

Quando se trata de identificação negra, uma narrativa recorrente no ENEM foi a associação direta da abordagem da escravidão a essa população. Embora em algumas das menções⁹⁵ o objetivo tivesse sido fazer uma denúncia ou crítica da instituição da escravidão, o predomínio desse vínculo acaba por colaborar na realimentação dos textos que reduzem e depreciam a importância dos negros na história e cultura brasileira, o que fica mais agudo quando não se faz uma crítica mais ampla à escravatura. No levantamento realizado, observou-se que, das 66 questões de múltipla escolha, 16 evocaram a escravidão com crítica e 17 sem crítica; 23 não fizeram relação ao cativo, quando mencionaram pessoas ou grupos negros; e 13

⁹⁵ Como é o caso das questões nº 99 de 2013 (Figura 27, p. 126) e nº 45 de 2014.

não trabalharam com pessoas ou grupos negros – no geral, foram as questões que versavam sobre narrativas da África e narrativas das artes negras.

Pensando especificamente na abordagem da escravidão nas questões, percebe-se que, ao se observarem os números, o tratamento sem uma crítica à prática da escravidão foi mais repetido do que a abordagem com crítica. Entretanto, considero imperativa a atenção permanente nos enunciados que abordem o regime escravista brasileiro, dado suas reverberações nos dias atuais.

A experiência da escravidão formal foi marcante e duradoura na história brasileira; no entanto, deve-se ter bastante cuidado na enunciação dessa experiência, já que tal iteração pode servir para a manutenção da naturalização do vínculo entre população negra e escravidão. Essa naturalização pode colaborar no reforço do sentido que enuncia a participação negra em nossa sociedade apenas restrita ao cativo forçado.

Nesse sentido, cheguei à questão nº 29 (Figura 14), do caderno de prova amarelo do ENEM/2000, com a procura do termo “aboli”, que me levou à palavra “abolição”. Nessa questão, pode-se identificar esse tipo de vinculação entre negro e escravidão.

Figura 14 - Questão nº 29 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2000

29

O texto abaixo foi extraído de uma crônica de Machado de Assis e refere-se ao trabalho de um escravo.

“Um dia começou a guerra do Paraguai e durou cinco anos, João repicava e dobrava, dobrava e repicava pelos mortos e pelas vitórias. Quando se decretou o ventre livre dos escravos, João é que repicou. Quando se fez a abolição completa, quem repicou foi João. Um dia proclamou-se a República. João repicou por ela, repicaria pelo Império, se o Império retornasse.”

(MACHADO, Assis de. *Crônica sobre a morte do escravo João*, 1897)

A leitura do texto permite afirmar que o sineiro João:

- (A) por ser escravo tocava os sinos, às escondidas, quando ocorriam fatos ligados à Abolição.
- (B) não poderia tocar os sinos pelo retorno do Império, visto que era escravo.
- (C) tocou os sinos pela República, proclamada pelos abolicionistas que vieram libertá-lo.
- (D) tocava os sinos quando ocorriam fatos marcantes porque era costume fazê-lo.
- (E) tocou os sinos pelo retorno do Império, comemorando a volta da Princesa Isabel.

Na crônica *A Semana* (1994) de Machado de Assis, de onde o trecho foi (ex)traído, João não era mais escravo à época da citação. Ele já havia alcançado a alforria desde 1855 (ASSIS, 1994, p. 421), ou seja, 9 anos antes do primeiro repique referido no trecho citado, posto que a Guerra do Paraguai começou em 1864. A suposta contextualização intencionada pela questão em relação ao aluno não pareceu ser adequada quanto a essa situação, que foi apresentada de modo bem diverso da produção original. Isto é, a citação está errada, pois traz um sentido muito distinto do que é apresentado na obra.

Também nessa questão, os sentidos iterados podem colaborar numa associação unívoca entre o negro e a escravidão, o que parece ser um rastro dominante na textualidade do ENEM, que figura em consonância com a imagem debretiana sobre a população negra insistentemente replicada nos livros didáticos (GOMES, 2008, p. 75). Repete-se, aqui, o texto dominante que traz o negro recorrentemente ligado à escravidão, quando se trata de obras literárias da passagem do século XIX para o XX⁹⁶. Além do mais, a narrativa em torno do sineiro negro remete a um sujeito reificado, subalterno ou passivo⁹⁷, cuja atividade laboral não lhe permitia fazer outra coisa, a não ser uma reprodução corriqueira de uma mesma atividade, o que pode ser confirmado na alternativa correta da questão, a letra D, onde é reportado o “costume de fazê-lo”.

Contudo, não somente em narrativas depreciativas e negativizadas se abordou a identificação negra. Construindo uma perspectiva positiva da identificação negra e sem vinculá-la à escravidão, pode ter atuado a questão nº 23 (Figura 15), do caderno de prova amarelo do ENEM/2002, que foi encontrada com a fração “negr”, mediante a qual cheguei ao vocábulo “negros”.

⁹⁶ Essa percepção ocorre em outras obras literárias: questão nº 8, de 2006 (*Vidas Secas*, de Graciliano Ramos); questão nº 128, do primeiro ENEM de 2010 (*Quincas Borba*, de Machado de Assis); questão nº 111 e do segundo ENEM de 2010 (*Quincas Borba*, de Machado de Assis).

⁹⁷ A reificação, subalternidade ou passividade do negro reiteram-se também nas questões nº 20 de 2004 (*Brasil*, de Oswald de Andrade) (Figura 5, p. 100), 129 do primeiro ENEM de 2010 (*Negrinha*, de Monteiro Lobato) (Figura 19, p. 117) e na questão nº 117, do ENEM de 2011 (*O Cortiço*, de Aloísio Azevedo) (Figura 22, p. 121).

Figura 15 - Questão nº 23 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2002

<p>23</p> <p>"A palavra tatuagem é relativamente recente. Toda a gente sabe que foi o navegador Cook que a introduziu no Ocidente, e esse escrevia tattou, termo da Polinésia de tatou ou tu tahou, 'desenho'.</p> <p><i>(...) Desde os mais remotos tempos, vemo-la a transformar-se: distintivo honorífico entre uns homens, ferrete de ignomínia entre outros, meio de assustar o adversário para os bretões, marca de uma classe de selvagens das ilhas marquesas (...) sinal de amor, de desprezo, de ódio (...). Há três casos de tatuagem no Rio, completamente diversos na sua significação moral: os negros, os turcos com o fundo religioso e o bando de meretrizes, dos rufões e dos humildes, que se marcam por crime ou por ociosidade."</i></p> <p>RIO, João do. Os Tatuadores. Revista Kosmos. 1904, apud: A alma encantadora das ruas, SP: Cia das Letras, 1999.</p>	<p>Com base no texto são feitas as seguintes afirmações:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. João do Rio revela como a tatuagem já estava presente na cidade do Rio de Janeiro, pelo menos desde o início do século XX, e era mais utilizada por alguns setores da população. II. A tatuagem, de origem polinésia, difundiu-se no ocidente com a característica que permanece até hoje: utilização entre os jovens com função estritamente estética. III. O texto mostra como a tatuagem é uma prática que se transforma no tempo e que alcança inúmeros sentidos nos diversos setores das sociedades e para as diferentes culturas. <p>Está correto o que se afirma <u>apenas</u> em</p> <ol style="list-style-type: none"> (A) I. (B) II. (C) III. (D) I e II. (E) I e III.
---	---

Ainda que o cerne da questão recaia sobre a historicidade das práticas sociais (INEP, 2003, p. 113-114), mais especificamente do uso de tatuagem, como expressa a resposta certa (letra E), no enunciado, o vocábulo "negros" é relacionado a essa prática na cidade do Rio de Janeiro, onde, segundo João do Rio, negros e turcos marcavam seus corpos com intuito religioso. Não há, aqui, um juízo de valor em torno da temática racial, porém já se insere um olhar que reconhece uma prática vinculada aos modos de identificação negra para fins religiosos. Possibilita-se, então, a promoção positiva de uma prática de identificação negra⁹⁸, criando-se um espaço de visibilidade para outras experiências: para além do vínculo ao cativo, da condição desigual ou da situação de penúria.

Voltando a falar da vinculação com a escravidão, passamos para questão nº 48 do caderno de prova amarelo do ENEM/2003 (Figura 16), que foi acessada a partir da chave de busca "frica", que remeteu à palavra "África".

⁹⁸ Possibilidade permitida similarmente nas questões nº 24, do ENEM de 2004 e nº 133 do ENEM de 2014, que versam sobre o *hip-hop*; e na questão nº 16 do ENEM de 2007, que versa sobre a construção da identidade negra.

Figura 16 - Questão nº 48 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2003

48

Observe as duas afirmações de Montesquieu (1689-1755), a respeito da escravidão:

A escravidão não é boa por natureza; não é útil nem ao senhor, nem ao escravo: a este porque nada pode fazer por virtude; àquele, porque contrai com seus escravos toda sorte de maus hábitos e se acostuma insensivelmente a faltar contra todas as virtudes morais: torna-se orgulhoso, brusco, duro, colérico, voluptuoso, cruel.

Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de tornar escravos os negros, eis o que eu diria: tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África para utilizá-los para abrir tantas terras. O açúcar seria muito caro se não fizéssemos que escravos cultivassem a planta que o produz.

(Montesquieu. *O espírito das leis*.)

Com base nos textos, podemos afirmar que, para Montesquieu,

(A) o preconceito racial foi contido pela moral religiosa.
 (B) a política econômica e a moral justificaram a escravidão.
 (C) a escravidão era indefensável de um ponto de vista econômico.
 (D) o convívio com os europeus foi benéfico para os escravos africanos.
 (E) o fundamento moral do direito pode submeter-se às razões econômicas.

Olhando para a alternativa correta da questão – a letra E – percebe-se que, para Montesquieu justificar a escravidão, constrói-se uma centralidade das “razões econômicas”⁹⁹ em detrimento do “fundamento moral”.

Ademais, a afirmação sobre os negros tornados escravos, nessa perspectiva, é de serem alienados de uma virtude eurocentrada quando sujeitos à mazela da escravidão. Se a pessoa negra é escravizada, “nada pode fazer por virtude”. Ou seja, ainda que a perspectiva do filósofo destitua a política do escravizado, já que virtude em Montesquieu figura como “amor à pátria, ou seja, o amor à igualdade” (MONTESQUIEU, 1996, p. 3), itera-se, com a citação da obra *O Espírito das Leis* (1996) na questão acima, que os africanos escravizados não podem exercitar a virtude.

Conquanto considere que a escravidão traz, em si, problemas de utilidade também para o senhor, “porque contrai toda sorte de maus hábitos e se se acostuma insensivelmente a faltar contra todas as virtudes morais”, Montesquieu estende os problemas envolvendo a escravidão aos ditos senhores. Sugere que, pragmaticamente, não há impeditivos para a associação entre negros e a escravidão, já que há um imperativo produtivo.


Há, assim, uma inicial problematização da escravidão dos africanos e uma posterior justificação, sem que haja estiramentos do olhar que desassocia o sujeito negro da virtude, deixando uma afirmação desumanizante em segundo plano para

⁹⁹ As motivações econômicas são mencionadas, de modo parecido, nas questões nº 31 do primeiro ENEM de 2010 e nº 23 do segundo ENEM de 2010.

focar na relação entre uma suposta moral e a economia. Apesar de uma menção à temática racial, ela é perigosamente secundarizada.

Na questão nº 38 do ENEM/2008 (Figura 17), a palavra “escravos” foi acessada através da parcela “scrav”. Novamente, a vinculação da população negra ao cativo é repetida nessa questão.

Figura 17 - Questão nº 38 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2008

<p>Questão 38</p>  <p>Jean-Baptiste Debret. Entrudo, 1834.</p>	<p>Na obra <i>Entrudo</i>, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), apresentada acima,</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ registram-se cenas da vida íntima dos senhores de engenho e suas relações com os escravos. Ⓑ identifica-se a presença de traços marcantes do movimento artístico denominado Cubismo. Ⓒ identificam-se, nas fisionomias, sentimentos de angústia e inquietações que revelam as relações conflituosas entre senhores e escravos. Ⓓ observa-se a composição harmoniosa e destacam-se as imagens que representam figuras humanas. Ⓔ constata-se que o artista utilizava a técnica do óleo sobre tela, com pinceladas breves e manchas, sem delinear as figuras ou as fisionomias.
--	--

A perspectiva debretiana¹⁰⁰, citada na discussão sobre a questão nº 29 da prova de 2000, tem sua exemplificação nesta questão. Debret figura como um artista icônico da representação da população negra escravizada. Lembrando da trajetória escolar da sua geração, Gomes (2008, p. 75) destaca que,

Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre a nossa ancestralidade negra e africana.

Com a resposta certa – letra D –, entende-se que o ponto central da questão se coloca na dimensão artística do texto em discussão, na medida em que se atém às nuances estéticas da imagem. Ainda assim, com a obra de Debret, reforça-se uma perspectiva do negro subjugado, sendo repetida a comum imagem depreciativa do legado africano. E já que nenhuma denúncia ou crítica à escravidão ou à redução do

¹⁰⁰ A questão nº 19 do segundo ENEM de 2010 também fez uso de imagem debretiana.

negro a essa condição é tecida¹⁰¹, o reforço se torna mais intenso, o que pode se confirmar pelo índice de erro na questão, já que 62% dos candidatos escolheram a letra C (INEP, 2009, p. 266), a alternativa “que se apresentou com uma opção que se aproxima da visão de Escravidão que é abordada na escola” (INEP, 2009, p. 266), ou seja, a reiteração da construção debretiana.

Uma oposição à narrativa dos negros por meio da obra de Debret pode ser observada na questão nº 23 do primeiro ENEM/2010 (Figura 8, p. 104), onde, não mais como um negro coisificado, Luiz Gama é apresentado como um protagonista em busca de sua alforria¹⁰². Esse texto projeta os estudos de leituras historiográficas mais recentes (ESCOSTEGUY FILHO; SALLES, 2012b), no que tange as relações raciais na história brasileira, ao evidenciar outra forma de resistência ao cativeiro utilizado pelas negras e negros durante a segunda metade do século XIX: a via judicial. Ou seja, além de rebeliões, como a Revolta do Malês (1835), muitas pessoas negras recorreram aos canais institucionais para lutar por seus direitos.

Outro modo que possibilita deslocamento da identificação negra ocorre na questão nº 116 do primeiro ENEM/2010 (Figura 18), que busca o reconhecimento da “apresentação da vida de uma personalidade” (assertiva correta, letra E), o importante ícone da literatura brasileira, Machado de Assis, que é apresentado como filho de operário mestiço e, ainda, criado pela madrasta mulata. Por mais que não seja citado diretamente como sendo negro, pode-se inferir, pela informação da origem do pai, sua ascendência também negra.

Figura 18 - Questão nº 116 do Caderno de prova azul do 1º ENEM de 2010

<p>Questão 116</p> <p><i>Machado de Assis</i></p> <p>Joaquim Maria Machado de Assis, cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, romancista, crítico e ensaísta, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Filho de um operário mestiço de negro e português, Francisco José de Assis, e de D. Maria Leopoldina Machado de Assis, aquele que viria a tornar-se o maior escritor do país e um mestre da língua, perde a mãe muito cedo e é criado pela madrasta, Maria Inês, também mulata, que se dedica ao menino e o matricula na escola pública, única que frequentou o autodidata Machado de Assis.</p> <p><small>Disponível em: http://www.passeiweb.com. Acesso em: 1 maio 2009.</small></p>	<p>Considerando os seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o texto citado constitui-se de</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ fatos ficcionais, relacionados a outros de caráter realista, relativos à vida de um renomado escritor. Ⓑ representações generalizadas acerca da vida de membros da sociedade por seus trabalhos e vida cotidiana. Ⓒ explicações da vida de um renomado escritor, com estrutura argumentativa, destacando como tema seus principais feitos. Ⓓ questões controversas e fatos diversos da vida de personalidade histórica, ressaltando sua intimidade familiar em detrimento de seus feitos públicos. Ⓔ apresentação da vida de uma personalidade, organizada sobretudo pela ordem tipológica da narração, com um estilo marcado por linguagem objetiva.
---	---

¹⁰¹ Tal ausência de denúncia e crítica se repete nas seguintes questões: nº 20, do ENEM de 2004 (Figura 5, p. 100); nº 32, do ENEM 2013 (Figura 13, p. 109); e nº 130, do ENEM de 2015.

¹⁰² O ativismo político de um personagem negro é trazido também nas questões nº 24 e 31, do segundo ENEM de 2010.

É importante destacar a ascendência negra do escritor de *Dom Casmurro* já que, algumas vezes, promove-se o embranquecimento de protagonistas da nossa história (PESSANHA, 2013, p. 293), como já ocorreu com Machado de Assis, em um comercial recente da Caixa Econômica Federal¹⁰³. Em 2011, o banco federal quis homenagear um dos maiores literários brasileiros, contudo, para retratá-lo, contrataram um ator branco. Essa representação foi amplamente criticada nas redes sociais e formalmente contestada via SEPPIR¹⁰⁴. A Caixa se desculpou com o comercial regravado com um ator negro fazendo o papel do primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras¹⁰⁵.

De fato, a literatura pode depreciar a população negra. É o que ocorre no trecho da obra de Monteiro Lobato na questão nº 129 do primeiro ENEM de 2010 (Figura 19).

Figura 19 - Questão nº 129 do Caderno de prova azul do 1º ENEM de 2010

Questão 129	
Negrinha	
<p>Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nasceria na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.</p> <p>Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.</p> <p>Ótima, a dona Inácia.</p> <p>Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva.</p> <p>[...]</p>	<p>A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual.</p> <p><small>LOBATO, M. Negrinha. In: MORICONE, I. Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000 (fragmento).</small></p> <p>A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela</p> <p> <input type="radio"/> A falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas. <input type="radio"/> B receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas. <input type="radio"/> C ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças. <input type="radio"/> D resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto. <input type="radio"/> E rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos. </p>

Contudo, o texto de Monteiro Lobato, que se aproxima das imagens debretianas, foi citado com a intenção de permitir perceber os rastros da permanência

¹⁰³ Para saber mais sobre o caso, ver em:

<<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2011/09/caixa-tira-do-ar-progaganda-que-mostra-machado-de-assis-branco.html>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

¹⁰⁴ Cf. <http://www.portaldaigualdade.gov.br/portal-antigo/noticias/ultimas_noticias/2011/09/nota-da-seppir-sobre-a-campanha-dos-150-anos-da-caixa-economica-federal>. Acesso em: 24 jul. 2015.

¹⁰⁵ Cf. Site da Academia Brasileira de Letras. Disponível em:

<<http://www.academia.org.br/academia/fundacao?sid=2>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

da forte desigualdade racial e da resistência por parte das senhoras e senhores em aceitar as novas leis – conforme explicado na alternativa correta, letra D.

No entanto, no extrato da obra permanece, na instância identificação negra, o viés comum de abordagem da figura negra nos tradicionais escritos literários brasileiros: o negro passivo mencionado na fala dos colonizadores e senhores¹⁰⁶ ou o que se posta de modo reificado ou subalterno¹⁰⁷.

Da literatura mais recente podem advir outros tipos de problema. Apesar de denunciar a existência do preconceito racial, Luís Fernando Veríssimo, na questão nº 124 do segundo ENEM de 2010 (Figura 10, p. 106), diz que a suposta substituição do termo negro por afrodescendente fulgura como um “colonialismo cultural positivo”. Apesar de intencionar, de acordo com a resposta correta – letra E –, “sugerir que o país adote, além de uma postura linguística ‘politicamente correta’, uma política de convivência sem preconceito racial”, o escritor parece acabar colaborando na tentativa de redução do protagonismo negro no que se refere à escolha dos conceitos auto identificadores. Não se trata de defender que o uso padrão do conceito “afrodescendente” é o único permitido e de que “‘Negro’ não é o mais correto”, mas sim de reconhecer que, durante a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (III CMR), ocorreu “a consolidação do termo ‘afrodescendente’ de forma consensual para definição dos descendentes de africanos negros escravizados fora da África” (RODRIGUES, 2012, p. 97). Ou seja, o entendido como politicamente correto – expressão que, com frequência, carrega significados pejorativos –, foi acordado politicamente por representantes da diáspora negra, o que parece ser ignorado no texto em questão.

Na questão nº 29 de 2011 (Figura 20) – encontrada pelo vocábulo “negros”, através da fração “negr” –, propicia-se um deslocamento de sentido em relação à perspectiva do negro-escravo no período anterior à abolição formal.

¹⁰⁶ Como acontece nas questões nº 8 de 2006 e nº 128 da primeira prova de 2010.

¹⁰⁷ Subalternização ocorrida na questão nº 29 de 2000 (Figura 14, p. 111) e na questão nº 20 de 2004 (Figura 5, p. 100).

Ainda em 2011, a questão nº 117 (Figura 22) focaliza a sua discussão no “confronto entre brasileiros e portugueses”, que “revela a prevalência do elemento brasileiro”.

Figura 22 - Questão nº 117 do Caderno de prova azul do ENEM de 2011

<p>QUESTÃO 117</p> <p>Abatidos pelo fadinho harmonioso e nostálgico dos desterrados, iam todos, até mesmo os brasileiros, se concentrando e caindo em tristeza; mas, de repente, o cavaquinho de Porfiro, acompanhado pelo violão do Firmo, romperam vibrantemente com um chorado baiano. Nada mais que os primeiros acordes da música crioula para que o sangue de toda aquela gente despertasse logo, como se alguém lhe fustigasse o corpo com urtigas bravas. E seguiram-se outras notas, e outras, cada vez mais ardentes e mais delirantes. Já não eram dois instrumentos que soavam, eram lúbricos gemidos e suspiros soltos em torrente, a correrem serpenteando, como cobras numa floresta incendiada; eram ais convulsos, chorados em frenesi de amor: música feita de beijos e soluços gostosos; carícia de fera, carícia de doer, fazendo estalar de gozo.</p> <p><small>AZEVEDO, A. <i>O Cortiço</i>. São Paulo: Ática, 1983 (fragmento).</small></p>	<p>No romance <i>O Cortiço</i> (1890), de Aluizio Azevedo, as personagens são observadas como elementos coletivos caracterizados por condicionantes de origem social, sexo e etnia. Na passagem transcrita, o confronto entre brasileiros e portugueses revela prevalência do elemento brasileiro, pois</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ destaca o nome de personagens brasileiras e omite o de personagens portuguesas. Ⓑ exalta a força do cenário natural brasileiro e considera o do português inexpressivo. Ⓒ mostra o poder envolvente da música brasileira, que cala o fado português. Ⓓ destaca o sentimentalismo brasileiro, contrário à tristeza dos portugueses. Ⓔ atribui aos brasileiros uma habilidade maior com instrumentos musicais.
---	--

Mesmo que, nessa questão, a “música crioula” seja apresentada como uma manifestação musical brasileira, como “envolvente” (resposta certa, letra C), distinta do “fadinho harmonioso e nostálgico dos desterrados” portugueses, mais à frente, ela é apresentada como “feita de beijos e soluços gostosos; carícia de fera, carícia de doer, fazendo estalar de gozo”. Ou seja, repete-se a vinculação essencializante da condição crioula a uma “sexualidade desenfreada [...] que macula a família portuguesa” (PESSANHA, 2013, p. 295).

Essa abordagem é traço comum, conforme Pessanha (2013), do autor de *O Cortiço*, Aluizio de Azevedo, que traz o que qualifica como animalidade e sexualidade desenfreada vinculadas, principalmente, às duas mulheres negras de sua obra.

Essa textualidade depreciativa repetiu-se no ENEM, por exemplo, com a questão nº 119 do ENEM/2011 (Figura 23), encontrada pela parcela “frica” do conceito “África”.

As línguas bantas, trazidas pelos escravos para o Brasil, trouxeram muitas palavras para o Português que falamos e escrevemos. Além disso, existem línguas na África resultantes da mistura do Português com línguas locais – são as chamadas línguas crioulas.

Para além naturalização da escravidão, algumas questões destacam que são humanos que foram trazidos do continente africano para serem submetidos à escravidão nas colônias europeias, como indica a questão nº 5 do ENEM de 2012 (Figura 24), localizada com o recorte “afro”, da palavra “afro-brasileira”.

Figura 24 - Questão nº 5 do Caderno de prova azul do ENEM de 2012

<p>QUESTÃO 05</p> <p>Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.</p> <p><small>SLENES, R. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. Revista USP, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado).</small></p>	<p>Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a</p> <ul style="list-style-type: none"> A formação de uma identidade cultural afro-brasileira. B superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias. C reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos. D manutenção das características culturais específicas de cada etnia. E resistência à incorporação de elementos culturais indígenas.
--	--

Quando, na questão, expressa-se que “africanos [foram] trazidos como escravos”, a escravidão não é relacionada de forma essencial aos africanos trazidos ao Brasil¹⁰⁹. De forma oposta ao que ocorre na questão anterior apresentada (Figura 24), o enunciado já inicia seu primeiro período dizendo que foi uma condição situacional, contingente e não natural.

O enunciado continua seu convencimento no sentido de argumentar que os africanos da diáspora acabaram por “perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos”, o que permitiu, seguindo a assertiva correta – letra A –, a “formação de uma identidade cultural afro-brasileira”.

Constroem-se, nessa questão, as condições para um deslocamento de sentido em torno da identidade negra e do protagonismo negro na história brasileira. Em vez de uma massa amorfa e passiva, enuncia-se uma população negra heterogênea, que desembarcou nos portos brasileiros e cujos descendentes que criaram mecanismos

¹⁰⁹ Dinâmica que dessencializa é propiciada semelhantemente na questão nº 29, do ENEM de 2013 (Figura 32, p. 132), e na questão nº 109, do ENEM de 2015.

de identificação¹¹⁰ que colaboraram na luta contra a experiência da escravidão, à qual foram submetidos, e contribuem para combater as desigualdades raciais a que hoje estão sujeitos.

A identificação negra foi valorizada, também, na questão nº 6 do ENEM de 2012 (Figura 25), a partir da experiência de afrodescendentes, que batalharam em prol de melhores condições vida.

Figura 25 - Questão nº 6 do Caderno de prova azul do ENEM de 2012

QUESTÃO 06	
<p>Nós nos recusamos a acreditar que o banco da justiça é falível. Nós nos recusamos a acreditar que há capitais insuficientes de oportunidade nesta nação. Assim nós viemos trocar este cheque, um cheque que nos dará o direito de reclamar as riquezas de liberdade e a segurança da justiça.</p> <p style="text-align: center;"><small>KING Jr., M. L. Eu tenho um sonho, 28 ago. 1963. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em: 30 nov. 2011 (adaptado).</small></p> <p>O cenário vivenciado pela população negra, no sul dos Estados Unidos nos anos 1950, conduziu à mobilização social. Nessa época, surgiram reivindicações que tinham como expoente Martin Luther King e objetivavam</p>	<p>A a conquista de direitos civis para a população negra.</p> <p>B o apoio aos atos violentos patrocinados pelos negros em espaço urbano.</p> <p>C a supremacia das instituições religiosas em meio à comunidade negra sulista.</p> <p>D a incorporação dos negros no mercado de trabalho.</p> <p>E a aceitação da cultura negra como representante do modo de vida americano.</p>

Nessa questão, é trazido o exemplo de Martin Luther King como ícone na luta da população negra estadunidense¹¹¹ contra as desigualdades raciais nos Estados Unidos. Não apenas no Brasil,¹¹² os descendentes de africanos sofreram e sofrem com o racismo, porém a ele resistiram, e isso é o que a questão possibilita compreender.

Os sentidos iterados nessa questão, dessa forma, podem valorizar as diversas batalhas negras vivenciadas por esses sujeitos negros além das fronteiras brasileiras¹¹³. Por isso, a conquista dos direitos civis, segundo a resposta certa (letra A), pelas reivindicações da população negra, da qual Luther King figura como um

¹¹⁰ O que se aproxima da argumentação em torno da identidade negra da questão nº 16 do ENEM de 2007.

¹¹¹ Na questão nº 91, do ENEM de 2012, sucede-se, similarmente, a valorização de outro ícone negro dos EUA, o poeta Langston Hughes.

¹¹² A questão nº 21, de 2014, abordou a valorização da ação negra a partir da Frente Negra Brasileira.

¹¹³ O chamamento dos negros da diáspora para o movimento pan-africanista é tratado na questão nº 9, do ENEM de 2015.

expoente e não um ator isolado, torna-se uma importante enunciação, para que haja um deslocamento dos sentidos sedimentados que, por muito tempo, promoveram a atribuição de passividade na identificação negra.

A enunciação, sem denúncia, do negro vinculado à escravidão ocorre também na questão nº 40 de 2012 (Figura 26), com um trecho do depoimento do Padre Vieira, no qual o religioso relaciona a Paixão de Cristo e a escravidão.

Figura 26 - Questão nº 40 do Caderno de prova azul do ENEM de 2012

<p>QUESTÃO 40</p> <p>Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz e em toda a sua paixão. A sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na Paixão: uma vez servindo para o cetro de escárnio, e outra vez para a esponja em que lhe deram o fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despidos; Cristo sem comer, e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio.</p> <p style="text-align: right;"><small>VIEIRA, A. Sermões. Tomo XI. Porto: Lello & Irmão, 1951 (adaptado).</small></p>	<p>O trecho do sermão do Padre Antônio Vieira estabelece uma relação entre a Paixão de Cristo e</p> <p>A a atividade dos comerciantes de açúcar nos portos brasileiros.</p> <p>B a função dos mestres de açúcar durante a safra de cana.</p> <p>C o sofrimento dos jesuítas na conversão dos ameríndios.</p> <p>D o papel dos senhores na administração dos engenhos.</p> <p>E o trabalho dos escravos na produção de açúcar.</p>
---	--

Na questão, o trecho do sermão do Padre Antônio Vieira é utilizado para expor outra forma de justificação da escravidão: o discurso religioso. Para esse fim, de acordo com o que se expressa na alternativa certa (letra E), a fala do sacerdote relaciona a Paixão de Cristo com “o trabalho dos escravos na produção de açúcar”. Aqui, diferentemente dos argumentos econômicos de Montesquieu expressos na questão nº 48 de 2003 (Figura 16, p. 114), a escravidão objetivava uma forma de salvação do negro (SILVA FILHO, 2007, p. 184).

Entretanto, defendo que se deve ter bastante cautela no uso dos sermões do Padre Antônio Vieira, já que, em acordo com Silva Filho (2007, p. 163), podem corroborar para a perenização da “construção do outro, do africano/negro escravo, [...] [de modo] profundamente prejudicial à imagem da população negra”, pois, como prossegue o autor:

o discurso do sacerdote gerou visões estereotipadas que, por ter uma vinculação religiosa, perpetuaram-se no tempo e [...], foram apropriadas e redimensionadas por outros adquirindo um viés racista gerador de práticas racistas, preconceituosas e discriminadoras (SILVA FILHO, 2007, p. 196).

Destarte, os sentidos iterados nessa questão podem colaborar para perenizar a narrativa dominante da população negra a partir do legado da escravidão, similar ao que ocorre com as imagens de Debret - ainda mais quando se apresenta sem a devida crítica ao discurso religioso, como ocorre nesse item, já que em momento algum o enunciado negativizou o discurso do padre.

Em 2013, no que tange à identificação negra, a questão nº 99 (Figura 27) se mostra ambivalente.

Figura 27 - Questão nº 99 do Caderno de prova azul do ENEM de 2013

<p>QUESTÃO 99</p> <p style="text-align: center;">Olá! Negro</p> <p>Os netos de teus mulatos e de teus cafuzos e a quarta e a quinta gerações de teu sangue sofredor tentarão apagar a tua cor! E as gerações dessas gerações quando apagarem a tua tatuagem execranda, não apagarão de suas almas, a tua alma, negro! Pai-João, Mãe-negra, Fulô, Zumbi, negro-fujão, negro cativo, negro rebelde negro cabinda, negro congo, negro ioruba, negro que foste para o algodão de USA para os canaviais do Brasil, para o tronco, para o colar de ferro, para a canga de todos os senhores do mundo; eu melhor compreendo agora os teus <i>blues</i> nesta hora triste da raça branca, negro! Olá, Negro! Olá, Negro! A raça que te enforca, enforca-se de tédio, negro!</p> <p style="text-align: center;"><small>LIMA, J. Obras completas. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958 (fragmento).</small></p>	<p>O conflito de gerações e de grupos étnicos reproduz, na visão do eu lírico, um contexto social assinalado por</p> <p>A modernização dos modos de produção e consequente enriquecimento dos brancos.</p> <p>B preservação da memória ancestral e resistência negra à apatia cultural dos brancos.</p> <p>C superação dos costumes antigos por meio da incorporação de valores dos colonizados.</p> <p>D nivelamento social de descendentes de escravos e de senhores pela condição de pobreza.</p> <p>E antagonismo entre grupos de trabalhadores e lacunas de hereditariedade.</p>
--	--

Conforme o enunciado, essa questão levanta “o conflito de gerações e de grupo étnicos”, no qual se reproduz um contexto social marcado pela, de acordo com a assertiva correta – letra B –, “preservação da memória ancestral e resistência negra à apatia cultural dos brancos”. O poema é usado de modo a criticar os contrastes sociais nas relações raciais de do início século XX. Ainda assim promove uma dupla iteração em seu enunciado.

Por um lado, essa questão propõe uma possibilidade de deslocamento na significação da experiência negra. Remete-se, então, à complexidade de vivências negras: “Pai-João, Mãe-negra, Fulô, Zumbi, negro-fujão, negro cativo, negro rebelde negro cabinda, negro congo, negro ioruba”.

Desse modo, por mais que haja um teor de denúncia¹¹⁴ na questão, por outro lado, reside também uma rememoração do estado de escravidão e uma colocação, na qual os reflexos dessa situação atingem “a quarta e quinta gerações de teu sangue

¹¹⁴ A denúncia e reiteração da escravidão de negros ocorre, de modo semelhante, na questão nº 45 de 2014.

sofredor”. E, ainda, itera-se a repetição negativa no tratamento da cor da pele, quando diz que seria uma “tatuagem execranda”, que remete a um sentido pejorativo para o fenótipo negro.

5.1.3 Narrativas da África

Aspectos negativados ou positivados localizados nas menções à identificação negra também foram alvo nas leituras das narrativas sobre o continente africano. E, nesse caso, o quadro pareceu mais crítico ainda, visto que a África foi majoritariamente associada ao colonialismo europeu.

Não obstante o conhecimento da diversidade implicada nas formas de atuação política, econômica e epistemológica do colonialismo, para a leitura aqui referida foram destacados os rastros do colonialismo, de modo genérico, na narração da história e condição africanas a partir das menções à África. Ou seja, mesmo reconhecendo os variados modos de atuação do colonialismo europeu no continente africano, para esta análise, o colonialismo foi abordado de forma geral: restrito aos últimos três séculos, quando se enunciaram as relações desiguais entre Europa e África ou seus reflexos em território africano.

Com o uso da parte “frica”, cheguei à palavra “africano” da questão nº 5 do ENEM/2005 (Figura 28). Nessa questão, enuncia-se o texto recorrente da África sob a égide do colonialismo.

Figura 28 - Questão nº 5 do Caderno de prova amarelo do ENEM de 2005

5

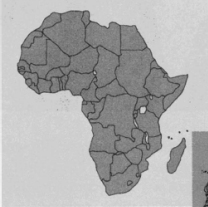
Um professor apresentou os mapas ao lado numa aula sobre as implicações da formação das fronteiras no continente africano.

Com base na aula e na observação dos mapas, os alunos fizeram três afirmativas:

- I - A brutal diferença entre as fronteiras políticas e as fronteiras étnicas no continente africano aponta para a artificialidade em uma divisão com objetivo de atender apenas aos interesses da maior potência capitalista na época da descolonização.
- II - As fronteiras políticas jogaram a África em uma situação de constante tensão ao desprezar a diversidade étnica e cultural, acirrando conflitos entre tribos rivais.
- III - As fronteiras artificiais criadas no contexto do colonialismo, após os processos de independência, fizeram da África um continente marcado por guerras civis, golpes de estado e conflitos étnicos e religiosos.

AS FRONTEIRAS ÉTNICAS E POLÍTICAS DA ÁFRICA

Divisão política



Divisão étnica



(Atualidades/Vestibular 2005, 1º sem., ed. Abril, p. 68)

É verdadeiro apenas o que se afirma em

(A) I. (B) II. (C) III. (D) I e II. (E) II e III.

A crítica à divisão do continente africano consiste no objeto central da questão. A afirmação que se faz aqui é da imagem da África como conquistada e subjugada, cuja delimitação territorial, seguindo a alternativa certa (letra E), foi promovida artificialmente “no contexto do colonialismo”. Ou seja, a questão trabalha dentro de uma crítica à experiência histórica do colonialismo, ao qual o continente africano foi submetido¹¹⁵.

Mesmo sabendo que o colonialismo foi uma realidade, entendo que não se deveria utilizar apenas essa narrativa, na qual a África é trazida exclusivamente em perspectiva depreciada. Pode-se perceber que, no geral, o continente africano é repetido como o continente miserável, o que é configurado dentro da narrativa colonialista¹¹⁶.

A questão nº 64 da prova de 2009 (Figura 29) não foge a essa narrativa.

Figura 29 - Questão nº 64 do Caderno de prova azul do ENEM de 2009

<p>Questão 64</p> <p>A formação dos Estados foi certamente distinta na Europa, na América Latina, na África e na Ásia. Os Estados atuais, em especial na América Latina — onde as instituições das populações locais existentes à época da conquista ou foram eliminadas, como no caso do México e do Peru, ou eram frágeis, como no caso do Brasil —, são o resultado, em geral, da evolução do transplante de instituições europeias feito pelas metrópoles para suas colônias. Na África, as colônias tiveram fronteiras arbitrariamente traçadas, separando etnias, idiomas e tradições, que, mais tarde, sobreviveram ao processo de descolonização, dando razão para conflitos que, muitas vezes, têm sua verdadeira origem em disputas pela exploração de recursos naturais. Na Ásia, a colonização europeia se fez de forma mais indireta e encontrou sistemas políticos e administrativos mais sofisticados, aos quais se superpôs. Hoje, aquelas formas anteriores de organização, ou pelo menos seu espírito, sobrevivem nas organizações políticas do Estado asiático.</p> <p><small>GUIMARÃES, S. P. Nação, nacionalismo, Estado. <i>Estudos Avançados</i>. São Paulo: EdUSP, v. 22, n.º 62, jan.-abr. 2008 (adaptado).</small></p>	<p>Relacionando as informações ao contexto histórico e geográfico por elas evocado, assinale a opção correta acerca do processo de formação socioeconômica dos continentes mencionados no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ Devido à falta de recursos naturais a serem explorados no Brasil, conflitos étnicos e culturais como os ocorridos na África estiveram ausentes no período da independência e formação do Estado brasileiro. Ⓑ A maior distinção entre os processos histórico-formativos dos continentes citados é a que se estabelece entre colonizador e colonizado, ou seja, entre a Europa e os demais. Ⓒ À época das conquistas, a América Latina, a África e a Ásia tinham sistemas políticos e administrativos muito mais sofisticados que aqueles que lhes foram impostos pelo colonizador. Ⓓ Comparadas ao México e ao Peru, as instituições brasileiras, por terem sido eliminadas à época da conquista, sofreram mais influência dos modelos institucionais europeus. Ⓔ O modelo histórico da formação do Estado asiático equipara-se ao brasileiro, pois em ambos se manteve o espírito das formas de organização anteriores à conquista.
---	---

¹¹⁵ A abordagem crítica é sugerida nas questões a seguir: nº 16 de 2007, nº 39 de 2011, nº 20 de 2012 (Figura 34, p. 139), nº 31 de 2013 e nº 9 e 24 de 2015.

¹¹⁶ Nas questões, nº 23 de 2005 e 23 de 2014 tal abordagem ocorre sem crítica à experiência do colonialismo.

O reducionismo ocorre na medida em que enuncia que os europeus encontraram na Ásia “sistemas políticos e administrativos mais sofisticados”. O cerne da problemática que proponho é: sofisticados em relação a quais referências? A resposta a essa pergunta se vincula à alternativa correta da questão, a letra B, em que a Europa é o ponto de apoio para a posterior formação socioeconômica dos continentes colonizados. Assim, o eixo afirmativo dessa questão, sobre os aspectos políticos-administrativos anteriores à colonização, funda-se na referência europeia. Institui-se a diferença como negação da identidade europeia, posta como referência universal quando se trata de sistemas políticos e administrativos. A leitura pode repetir uma hierarquização, a partir da palavra “sofisticado”, pautada na Europa e na sua autoproclamação como referente.

Entretanto, há perspectivas historiográficas que reconhecem que o modelo de organização social africano teve especificidades (MOORE, 2007, p. 175) de que os parâmetros interpretativos europeus não dão conta. Na diversidade africana, organização política, organização produtiva, concepção de religião, propriedade, linhagem são distorcidas quando vistas mediadas por lúpas eurocentradas e colonialistas.

Versando ainda em torno de narrativas sobre a África, localizei uma questão que discutiu a visão exótica da África. Ainda que esse exotismo seja promovido no rastro da atuação do colonialismo, a enunciação se fez de modo positivado, na perspectiva assumida neste trabalho, porque objetiva criticar a atribuição de exotismo ao africano. Trata-se da questão nº 18 do ENEM de 2013 (Figura 30), encontrada por intermédio da parcela “frica”.

Figura 30 - Questão nº 18 do Caderno de prova azul do ENEM de 2013

<p>QUESTÃO 18</p> <p>A África também já serviu como ponto de partida para comédias bem vulgares, mas de muito sucesso, como <i>Um príncipe em Nova York</i> e <i>Ace Ventura: um maluco na África</i>; em ambas, a África parece um lugar cheio de tribos doidas e rituais de desenho animado. A animação <i>O rei Leão</i>, da Disney, o mais bem-sucedido filme americano ambientado na África, não chegava a contar com elenco de seres humanos.</p> <p><small>LEIBOWITZ, E. Filmes de Hollywood sobre África ficam no clichê. Disponível em: http://noticias.uol.com.br. Acesso em: 17 abr. 2010.</small></p>	<p>A produção cinematográfica referida no texto contribui para a constituição de uma memória sobre a África e seus habitantes. Essa memória enfatiza e negligencia, respectivamente, os seguintes aspectos do continente africano:</p> <p>A A história e a natureza. B O exotismo e as culturas. C A sociedade e a economia. D O comércio e o ambiente. E A diversidade e a política.</p>
---	--

No enunciado da questão, desenvolve-se uma crítica ao tratamento, na produção cinematográfica elencada, da África e seus habitantes, que produz uma

memória na qual, observando a assertiva correta (letra B), a ênfase recai sobre o exotismo e sobre a estereotipagem das culturas do continente africano. Isto é, os textos sociais promovidos nesse item podem ajudar a deslocar os sentidos, afirmados nessa produção cinematográfica, que reduzem à África a uma grande selva e com culturas apresentadas como se fossem atrasadas.

Vale ressaltar que a produção cinematográfica constitui um importante vetor na construção dos sentidos que são iterados na sociedade. Essa produção pode ser interpretada como integrante da chamada, por Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14 *apud* COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56), “pedagogia cultural”: “aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.”. O cinema, como parte dessa pedagogia cultural, pelo seu alcance, tem uma grande potencialidade performativa na sociedade, o que justifica a preocupação com o que se enuncia sobre a África e seus descendentes, e a percepção do texto de Leibowitz como importante na reconstrução da imagem do continente africano no ENEM.

O abandono do colonialismo somente ocorreu na questão nº 110 (Figura 31).

Figura 31 - Questão nº 110 do Caderno de prova azul do ENEM de 2015

QUESTÃO 110 ◇◇◇◇◇



As formas plásticas nas produções africanas conduziram artistas modernos do início do século XX, como Pablo Picasso, a algumas proposições artísticas denominadas vanguardas. A máscara remete à

- A** preservação da proporção.
- B** idealização do movimento.
- C** estruturação assimétrica.
- D** sintetização das formas.
- E** valorização estética.

Máscara senufo, Mali. Madeira e fibra vegetal. Acervo do MAE/USP.

Nessa questão, a África se apresenta como um ponto de influência nas novas proposições artísticas do início do século XX, afirmando-se a “sintetização das formas” (assertiva certa, letra D) como aspecto da contribuição africana. Ou seja, reconhece-se a influência artística africana em “algumas proposições artísticas denominadas de vanguarda”, o que reduz o referencial eurocentrado nas artes. As artes negras, por sinal, são tratadas de modo muito particular nos cadernos de prova do ENEM, como veremos no próximo fluxo.

5.1.4 Narrativas sobre as artes negras

Quanto às narrativas das artes negras, foram selecionadas questões que faziam menção às diversas produções artísticas da herança negra. Nesse fluxo de iteração, também foram problematizados os rastros de juízo de valor implicadas nos enunciados.

Na questão nº 23 (Figura 15, p. 113), do ENEM/2002, já mencionada, discursasse, de forma a trazer à visibilidade uma prática artística de identificação religiosa: a tatuagem. Na enunciação, ocorre a explicitação de práticas identitárias específicas no início do século XX, das quais parcela da população negra fazia uso. A iterabilidade aqui, mesmo que sutil, pode ajudar a deslocar o sentido de invisibilização das vivências negras recorrentes na textualidade social. Permite-se, então, uma leitura que valoriza uma construção artística e identitária negra nessa questão¹¹⁷.

Na questão nº 94 do ENEM de 2011 (Figura 4, p. 99), também já abordada em outro fluxo de iteração, na qual a letra da obra musical, *War*, conquanto ter sido tratada em enfoque socioeconômico, promove alguma valorização cultural, ao trazer, para a textualidade do ENEM, um expoente importante da arte negra¹¹⁸, Bob Marley.

A possibilidade de deslocamento e valorização da contribuição negra também se propicia em 2011, quando a questão nº 117 (já apresentada na p. 121, Figura 22) aborda a contribuição da “música crioula” na manifestação musical brasileira, ainda que o termo “crioula” possa carregar o rastro da enunciação da miscigenação como modo de branquear o legado negro (BENTO, 2002).

No esteio valorativo, a questão nº 29 de 2013 (Figura 32), para além da escravidão, traz a Congada, que consistia na eleição de um Rei e de uma Rainha do Congo, e era “uma das grandes festas devocionais negras no contexto do Brasil Império” (VIANA, 2013, p. 100). Ainda seguindo Viana (2013, p. 102), tais celebrações serviram na reconstrução das identidades africanas na diáspora.

¹¹⁷ A valorização da arte negra ocorre em torno do *hip-hop* na questão nº 24 de 2004 e na questão nº 133 de 2014. E na questão nº 91 de 2009 (Figura 6, p. 101) fomenta-se também uma visibilidade afirmativa à chamada de arte negra-africana no legado artístico brasileiro. Iteração semelhante ocorre com o tratamento dado às danças brasileiras com origens africanas na questão nº 106 do primeiro ENEM de 2010 e na questão nº 118 do segundo ENEM de 2010.

¹¹⁸ De modo similar, a arte poética negra é valorizada na questão nº 91 do ENEM de 2012.

Figura 32 - Questão nº 29 do Caderno de prova azul do ENEM de 2013

<p>QUESTÃO 29</p> <p>Seguiam-se vinte criados custosamente vestidos e montados em soberbos cavalos; depois destes, marchava o Embaixador do Rei do Congo magnificamente ornado de seda azul para anunciar ao Senado que a vinda do Rei estava destinada para o dia dezesseis. Em resposta obteve repetidas vivas do povo que concorreu alegre e admirado de tanta grandeza.</p> <p><small>Coroação do Rei do Congo em Santo Amaro, Bahia apud DEL PRIORE, M. Festas e utopias no Brasil colonial. In: CATELLI JR., R. Um olhar sobre as festas populares brasileiras. São Paulo: Brasiliense, 1994 (adaptado).</small></p>	<p>Originária dos tempos coloniais, a festa da Coroação do Rei do Congo evidencia um processo de</p> <p>A exclusão social. B imposição religiosa. C acomodação política. D supressão simbólica. E ressignificação cultural.</p>
---	--

Ao se ter no ENEM a narrativa da Coroação do Rei do Congo, “originária dos tempos coloniais” e como “ressignificação cultural” (resposta correta, letra E), o enunciado pode colaborar na construção valorizada dos sentidos em torno do legado negro na constituição cultural brasileira. Configura-se, desse modo, uma iteração que pode ajudar na desnaturalização do socialmente repetido sentido que reduz à seara da condição escrava o papel que os africanos e seus descendentes construíram no Brasil.

Pensando ainda na valorização das artes negras, podemos também trazer a questão nº 38 do ENEM/2013 (Figura 33), cuja localização foi propiciada pelo fragmento “scrav” da palavra “escrava”.

Figura 33 - Questão nº 38 do Caderno de prova azul do ENEM de 2013

<p>QUESTÃO 38</p> <p>A recuperação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é captar seu movimento para melhor compreendê-lo historicamente.</p> <p><small>MINAS GERAIS. Cadernos do Arquivo 1: Escravidão em Minas Gerais. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.</small></p> <p>Com base no texto, a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé, deve considerar que elas</p>	<p>A permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos. B perderam a relação com o seu passado histórico. C derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira. D contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual. E demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.</p>
---	---

Como se enuncia no texto introdutório da questão, “a herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade”. Ainda, coloca-se em pauta “a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé”, que, de acordo com a resposta correta (letra C), “derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira”. Isto é, mesmo tendo caráter híbrido, tais manifestações são

abordadas como reconhecidamente negras em nossa sociedade e são apresentadas de forma positiva, por comporem “o próprio rosto cultural brasileiro”. Colabora, assim, para tornar pública e positivada a contribuição cultural da população negra em nossa sociedade e colabora nas práticas de valorização identitárias¹¹⁹.

5.2 Enfim, qual a conclusão das problematizações das iterações no ENEM?

Mediante o agrupamento em fluxos de iterações (*relações raciais, identidade negra, narrativas da África e narrativas das artes negras*), apresento a síntese da discussão dos enunciados relativos à problemática racial no ENEM, aqui exposta com o auxílio de tabelas. Nessas tabelas os termos “positiva”, “ambivalente” e “negativa” são relativos à valoração implicada na iteração do fluxo em pauta. Refere, em suma, ao sentido compartilhado, de como provavelmente pode promover a valoração em torno da temática racial. Mesmo sabendo dos riscos de se reduzir a três termos uma valoração complexa e diversa, tal recurso generalizador foi construído para possibilitar uma sistematização da apresentação da leitura.

Ressalto que, nessas tabelas, por conta da alteração significativa no quantitativo e no teor, considerei a passagem de 2009 para 2010 como marco de inflexão do tratamento da temática racial. Isso, principalmente, leva em consideração, entre outros fatores, a atuação do Educafro, desde o final de 2008, que fez com que, em maio de 2010, o INEP afirmasse¹²⁰ sobre o estudo, na época em curso, da inserção de questões de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas provas do ENEM.

Conforme pode ser observado na tabela 7¹²¹, no que tange às relações raciais, até 2009, o ENEM não trouxe nenhuma questão em que se iterasse de modo apenas

¹¹⁹ Práticas de valorização que foram abordadas também nas seguintes questões: nº 27, do primeiro ENEM de 2010 (Figura 9, p. 105); nº 30, do ENEM de 2014 (Figura 35, p. 139); e nº 109 e nº 110, do ENEM de 2015 (Figura 31, p. 131).

¹²⁰ Cf.: p. 82.

¹²¹ Nas próximas tabelas, em que constam as sínteses quantitativas dos registros nos fluxos de iteração arbitrados pela pesquisa, uma questão pode estar em mais de uma tabela e também figurar como positiva, ambivalente ou negativa concomitantemente. Isso porque uma mesma questão, por exemplo, pode afirmar positivamente a cultura negra e, por outro lado, tornar invisíveis questões de relações raciais.

positivado as relações raciais. A partir de 2010, o quadro se alterou, pois, mesmo que tenha havido uma maior recorrência da enunciação de uma repetida perspectiva reducionista da participação negra, já figuram menções que deslocam esse viés na narrativa das relações raciais.

Tabela 7 - Questões com fluxos de iteração *Relações Raciais*

Período	Até 2009			A partir de 2010		
Tipo de iteração	Positiva	Ambivalente	Negativa	Positiva	Ambivalente	Negativa
Relações Raciais	-	58/1998 e 54/2004.	20/2004, 24/2004, 18/2007, 19/2007, 39/2008 e 91/2009.	23/2010.1, 129/2010.1, 21/2010.2, 124/2010.2, 32/2011, 21/2014 e 30/2014.	-	27/2010.1, 31/2010.1, 115/2010.1, 128/2010.1, 23/2010.2, 24/2010.2, 94/2011, 119/11, 32/2013, 134/2014 e 23/15.

Lembro ainda que esse fluxo de iteração foi subdividido, para uma melhor análise, em três subfluxos: *proeminência socioeconômica*, *mito da democracia racial* e *branqueamento*. A redução socioeconômica do aspecto racial figura como um texto relativamente repetido no ENEM, o que colabora na ocultação do racismo existente na nossa sociedade, uma vez que acaba por reproduzir que a população negra sofre apenas por estar prejudicada economicamente. Mesmo sabendo do peso que, numa sociedade capitalista, o poder aquisitivo propicia, tal perspectiva desconsidera a variedade e complexidade de textos sociais que participam na construção das distintas trajetórias de vidas da população negra. Para exemplificar, considere-se que não se leva em conta, nesse olhar, a valorização ou desvalorização da herança negra, dos modos de identificação negra, da produção artística negra, das características físicas e estéticas negras, das religiões negras, das histórias negras, das culturas negras como um todo e, por fim, como isso tudo repercute negativamente na autoestima da população negra e na construção depreciativa das identidades negras.

O subfluxo *mito da democracia racial* se estabelece de forma ambivalente no ENEM. Ainda que, em alguns anos, as questões enunciem o caráter desigual nas relações raciais no pós-abolição, e ressaltem a necessidade de valorização da cultura negra para o estabelecimento de uma democracia, primou-se pela não menção do

conflito racial existente. Observe-se que o ENEM não se defrontou diretamente, em momento algum, com o termo *democracia racial*¹²².

Sobre o subfluxo *branqueamento*¹²³, o ENEM também não discutiu. O silenciamento das políticas migratórias racialistas colabora na promoção, por omissão, do racismo. O repetido silêncio do ENEM, nesse aspecto, não contribui no combate ao flanco de atuação racista que é a perspectiva do branqueamento.

De acordo com a leitura da Tabela 8, em se tratando da identificação negra, até o ENEM de 2009, foram poucas referências e com maior número de menções negativizadas. Após 2009, aumentaram as menções e também houve um equilíbrio de abordagens no que tange a esse aspecto.

O equilíbrio, aqui, apesar de indicar uma melhoria, não pode ser enxergado como o estado ideal do tratamento da temática racial no ENEM. De outro modo, na perspectiva do combate ao racismo, julgo que deve haver um esforço no sentido de excluir todas as iterações que repetem os sentidos que estereotipam e reduzem as pessoas, o continente, o protagonismo e o legado negro. Isto é, o equilíbrio não é o único objetivo dentro da discussão da temática racial, mas também a extinção da colonialidade (QUIJANO, 2002; 2005).

Cabe destaque que, nas provas de conteúdos da literatura, nas citações de textos literários do final do século XIX e do início do século XX que mencionam pessoas negras, no geral, repetem-se os estereótipos dessas pessoas, sem crítica aos aspectos racistas nos trechos selecionados nas questões¹²⁴.

¹²² A única menção à democracia racial foi numa resposta errada (letra A) da questão nº 20 da segunda aplicação de 2010.

¹²³ A única menção às políticas de branqueamento, relacionado à temática racial, foi numa resposta errada (letra C) da questão nº 23 da segunda aplicação de 2010.

¹²⁴ Cf. nota de rodapé nº 95 (p. 112).

Tabela 8 - Questões com fluxos de iteração Identificação Negra

Período	Até 2009			A partir de 2010		
	Positiva	Ambivalente	Negativa	Positiva	Ambivalente	Negativa
Identificação Negra	23/2002, 24/2004, 16/2007 e 65/2009.	-	29/2000, 48/2003, 20/2004, 8/2006, 18/2007, 38/2008 e 39/2008.	115/2010.1, 23/2010.1, 27/2010.1, 116/2010.1, 118/2010.2, 31/2010.2, 29/2011, 34/2011, 94/2011, 5/2012, 6/2012, 91/2012, 29/2013, 21/2014, 45/2014, 133/2014, 134/2014, 9/2015, 109/2015 e 24/2015.	19/2010.2, 24/2010.2, 99/2013 e 8/2015.	116/2010.1, 128/2010.1, 129/2010.1, 23/2010.2, 111/2010.2, 124/2010.2, 117/2011, 119/2011, 40/2012, 32/2013, 44/2013, 23/2015 e 130/2015.

Quando se trata de contribuição africana para a história e cultura brasileira no ENEM, assim como nos demais textos sociais, é impossível se desassociar da experiência do cativo. De fato, não se pode esquecer dos mais de 300 anos de escravidão formal: esse não esquecimento se relaciona com o “que se convencionou chamar de *dever de memória*” (ABREU, 2013, p. 155, grifo da autora). Entretanto, tampouco se pode negar que existem outras formas de tratamento, quando se trata da participação negra. Precisamos priorizar majoritariamente o reforço da condição escrava à qual foi submetida as negras e negros? Desse modo, pode-se colaborar na perenização do fluxo de iteração recorrente de uma leitura tradicional da condição escrava (GOMES, 2008, p. 72): aquela que somente vincula a pessoa negra à submissão e à escravidão, quando se trata de história.

O uso da obra debretiana¹²⁵ no ENEM é exemplar. Este legado artístico colabora para o estudo das visões sobre a vida cotidiana da sociedade no período colonial e, também, da população negra urbana. Tal perspectiva serve tanto para estudos historiográficos, quanto para problematizações das relações raciais existentes no passado brasileiro, mas, por outro lado, pode colaborar na evocação de uma narrativa única sobre negras e negros sob as mazelas da escravidão, o que

¹²⁵ Cf. p. 115.

desconsidera a complexidade e diversidade das relações sociais envolvidas no dia a dia do Brasil colonial e imperial.

Quanto às narrativas da África no ENEM, conforme pode ser lido na tabela 9, não deslocaram os sentidos colonialistas nenhuma vez até 2009. Além de poucas menções, depois de 2010, houve uma abordagem bastante ambivalente em torno do continente africano.

Tabela 9 - Questões com os fluxos de iteração Narrativas da África

Período	Até 2009			A partir de 2010		
	Positiva	Ambivalente	Negativa	Positiva	Ambivalente	Negativa
Narrativas da África	-	5/2005 e 23/2005.	16/2007 e 64/2009.	110/2015.	39/2011 20/2012, 18/2013, 31/2013, 9/2015 e 24/2015.	23/2014

Ao estudar a formação para as relações étnico-raciais e a profissionalização em história, focando na produção dos formandos, Ferreira (2013) nos alerta que ainda circula uma concepção e imagens estereotipadas acerca da África e dos africanos, que “revela a força dessas representações na constituição dos conhecimentos que os mesmos elaboram sobre a África e os africanos que são mobilizados no saber ensinado e estão presentes na cultura escolar” (FERREIRA, 2013, p. 233). O relacionamento entre europeus e africanos ocorre há milênios, então, por que destacar apenas o período do colonialismo?

No ENEM, parece difícil essa dissociação, pois, a despeito do caráter crítico das questões, nada parece ocorrer além do período do colonialismo e suas reverberações. Em todas as suas edições, a África, em enfoque com rastro racial, somente se desvincula do discurso colonialista e das reverberações negativas dessa experiência histórica em 2015, na questão nº 110 (Figura 31, p. 131).

Em momento algum, para exemplificar a abordagem limitada da África no ENEM, enuncia-se acerca de tecnologias desenvolvidas por culturas africanas ou sobre outros períodos para além do colonialismo. As narrativas que alcançam épocas mais antigas da história e da grandeza africana não foram trabalhadas, nem tampouco a complexidade do seu momento atual.

A valorização da arte se deu com pouca frequência até 2009, ainda que, quando ocorreu, tenha atuado de forma desestabilizadora dos sentidos

predominantemente enunciados no tecido social mais amplo, em torno da arte negra. A partir do ENEM 2010, manteve-se esse deslocamento. Ou seja, de modo geral, há abertura para os deslocamentos de sentidos em torno das artes negras em toda história do ENEM.

Tabela 10 - Questões com fluxos de iteração Narrativas das Artes Negras

Período	Até 2009			A partir de 2010		
	Positiva	Ambivalente	Negativa	Positiva	Ambivalente	Negativa
Narrativas das Artes Negras	23/2002, 24/2004 e 91/2009.	-	-	27/2010.1, 106/2010.1, 118/2010.2, 91/2012, 29/2013, 38/2013, 30/2014, 133/2014, 109/2015 e 110/2015.	117/2011	-

Outra iteração geral observada está ligada à negação da problemática racial. Ocorre uma fuga da abordagem frontal ao dilema racial brasileiro contemporâneo quando se trata de manejar os conceitos igualdade, desigualdade¹²⁶ e cidadania, temas caros às relações raciais na sociedade. Na menção dos termos igualdade e desigualdade, há uma valorização dos aspectos econômicos em detrimento do racial. Aliás, a mobilização da raça em torno de igualdade e desigualdade só foi identificada uma única vez e se tratava da África do Sul, como visto com a referência a “desigualdades raciais” na questão nº 20 do ENEM de 2012 (Figura 34).

Figura 34 - Questão nº 20 do Caderno de prova azul do ENEM de 2012

<p>QUESTÃO 20</p> <p>A singularidade da questão da terra na África Colonial é a expropriação por parte do colonizador e as desigualdades raciais no acesso à terra. Após a independência, as populações de colonos brancos tenderam a diminuir, apesar de a proporção de terra em posse da minoria branca não ter diminuído proporcionalmente.</p> <p><small>MOYO, S. A terra africana e as questões agrárias: o caso das lutas pela terra no Zimbábue. In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Org.). Geografia agrária: teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007.</small></p> <p>Com base no texto, uma característica socioespacial e um consequente desdobramento que marcou o processo de ocupação do espaço rural na África subsaariana foram:</p>	<p>A Exploração do campesinato pela elite proprietária – Domínio das instituições fundiárias pelo poder público.</p> <p>B Adoção de práticas discriminatórias de acesso à terra – Controle do uso especulativo da propriedade fundiária.</p> <p>C Desorganização da economia rural de subsistência – Crescimento do consumo interno de alimentos pelas famílias camponesas.</p> <p>D Crescimento dos assentamentos rurais com mão de obra familiar – Avanço crescente das áreas rurais sobre as regiões urbanas.</p> <p>E Concentração das áreas cultiváveis no setor agroexportador – Aumento da ocupação da população pobre em territórios agrícolas marginais.</p>
---	--

¹²⁶ Pesquisei também o termo disparidade.

Do modo semelhante, quando se trata de cidadania, escapa-se da interseção com a atual problemática racial no Brasil. A restrição de cidadania plena, por motivo racial, apenas se efetiva no passado¹²⁷, ou fora do Brasil, como no tratamento da história recente da África do Sul¹²⁸.

A aproximação máxima com esse entrave da cidadania se deu apenas na questão de nº 30 de 2014 (Figura 35), que traz as “práticas de valorização identitárias” como associadas ao “princípio de inclusão social”.

Figura 35 - Questão nº 30 do Caderno de prova azul do ENEM de 2014

<p>QUESTÃO 30</p> <p>Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p> <p>Procura-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interajam na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.</p> <p><small>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.semesp.org.br. Acesso em: 21 nov. 2013 (adaptado).</small></p>	<p>A orientação adotada por esse parecer fundamenta uma política pública e associa o princípio da inclusão social a</p> <p>A práticas de valorização identitária.</p> <p>B medidas de compensação econômica.</p> <p>C dispositivos de liberdade de expressão.</p> <p>D estratégias de qualificação profissional.</p> <p>E instrumentos de modernização jurídica.</p>
--	---

Ademais, podemos perceber, no geral e quando mencionada, uma melhora na abordagem da problemática racial no ENEM, quando pensamos como parâmetro o ano de 2010, entendido neste trabalho como momento de alteração, a partir da atuação do Educafro. Por outro lado, têm-se muitas enunciações que podem reduzir ou negativizar a contribuição negra, principalmente, quando se trata de relações raciais e identificação negra, fluxos esses em que as recorrências negativas são mais frequentes. As narrativas das artes negras, por outro lado, têm tido mais incidência de deslocamento, nos cadernos de prova, dos sentidos pejorativos criados/compartilhados na sociedade. E, apesar das posturas de denúncia ao colonialismo e seus reflexos, a África é apresentada sem história própria, já que não se trabalha com o continente africano para além da experiência colonialista.

¹²⁷ Como se observa na questão nº 27 da primeira prova de 2010 (Figura 9, p. 105) e na questão nº 45 do ENEM de 2014.

¹²⁸ Articulação trabalhada na questão nº 31 do ENEM de 2013.

Por fim, quando se olha para a quantidade de questões com ambivalência no ENEM, observa-se que, em muitas delas, tem-se o objetivo de se construir uma denúncia ou crítica à situação das relações raciais, da identificação negra, das artes negras ou das narrativas da África. No entanto, a enunciação crítica pode quase-comportar também a repetição de um texto socialmente naturalizado em relação ao legado negro. O vínculo com a escravidão, na identificação negra, e a abordagem dentro do espectro do colonialismo, nas narrativas sobre a África, são exemplares dessa controvérsia. Configura-se, assim, na textualidade do ENEM a existência de, no geral, tentativas de combater as desigualdades, porém, em número significativo, apresentam ambivalências e repetições das narrativas predominantes que reduzem as pessoas negras a uma condição específica, a da herança da escravidão, e a África a uma história curta, vinculada ao colonialismo.

6 PERFORMATIVIDADE POTENCIAL DOS CADERNOS DE PROVA DO ENEM: EDIÇÕES DO EXAME E PROPOSTAS DE REDAÇÃO

A abordagem por fluxos de iteração nas questões de múltipla escolha foi bastante proveitosa na sistematização e organização da discussão da problematização racial nas questões de múltipla escolha do ENEM. Porém, a potencialidade performativa do exame pode ser também ser focalizada considerando-se o conjunto de enunciações que se colocam a cada edição, posto que é desse modo que o texto chega aos estudantes. Nesta seção, analiso tais enunciações por ano de aplicação, o que inclui destacar suas propostas de redação.

6.1 Iterações no ENEM ano a ano

Pensando na participação do ENEM nos textos sociais, importa ressaltar seu caráter contingente. Anualmente, a abordagem da temática racial possui suas peculiaridades, até por conta do caráter heterogêneo da produção dos cadernos de prova, pois, a cada ano, realiza-se uma seleção distinta, dentro do banco de itens do INEP, dos saberes que são mobilizados no exame. Ainda pensando em sua aplicação anual, seus efeitos de sentido são direcionados, de modo geral, a um grupo específico de candidatos por ano¹²⁹, ou seja, o ENEM acaba atingindo um grupo particular anualmente, por alcançar, por exemplo, os estudantes recém-egressos do ensino médio. Dessa forma, cabe fazer um breve estudo de como o ENEM tratou, em cada ano, a questão racial.

Abaixo, na Tabela 11, seguem as sínteses das edições do ENEM, nas quais constam o número da questão, o tema central da questão, o fluxo de iteração identificado no item, a valoração da menção e o porquê desse valor inferido.

¹²⁹ Nos relatórios pedagógicos do ENEM (disponibilizados até o ano 2012), anualmente, cerca de 30% dos candidatos estão concluindo o Ensino Médio no ano de realização da prova. Em torno de 60% concluiu em anos anteriores ao ano da prova, mas não se tem como, com os dados disponibilizados no site do INEP, mensurar a reincidência de um mesmo candidato em provas diferentes.

Tabela 11 - Questões com problemática racial nas edições do ENEM

Edição	Questão	Tema da questão	Fluxo de iteração	Valoração da menção	Por quê?
1998	58	Cidadania	Relações raciais	Ambivalente	Denúncia à situação desigual do negros e abordagem socioeconômica em detrimento de raça
2000	29	Sineiro negro João e os eventos históricos	Identificação negra	Negativa	Reificação do negro e vínculo à escravidão
2002	23	Tatuagem	Identificação negra e artes negras	Positiva	Exposição de práticas identitárias negras de cunho religioso
2003	48	Escravidão em Montesquieu	Identificação negra	Negativa	Vínculo à escravidão e justificação econômica do cativo
2004	20	Formação do Brasil em Oswald de Andrade	Relações raciais e identificação negra	Negativa	Além da imagem subordinada do negro, fala-se da junção “desconjugada” dos elementos constitutivos fizeram o “Carnaval” no Brasil, acabando “bem”
	24	<i>Hip-hop</i>	Artes negras, identificação negra e relações raciais	Ambivalente	Apesar da valorização identitária e da arte negra, ocorre a valorização da nuance socioeconômica em detrimento de raça
	54	Questão étnica	Relações raciais	Ambivalente	Questionamento da abolição, e, apesar do deslocamento do mito da democracia racial, ocorre a abordagem socioeconômica em detrimento da racial
2005	5	Divisão da África	Narrativas da África	Ambivalente	Denúncia, colonialismo, divisão territorial pós-independência e sua repercussão nos conflitos internos
	23	Mapa da miséria no mundo	Narrativas da África	Ambivalente	África, apesar de melhorando, figurando em último no mapa da miséria
2006	8	Vidas Secas de Graciliano Ramos	Identificação negra	Negativa	Vínculo à escravidão
2007	16	Citação de Munanga sobre identidade negra	Identificação negra e narrativas da África	Ambivalente	Desenvolvimento histórico da identidade negra e colonialismo
	18	Abolicionismo	Relações raciais e identificação negra	Negativa	Valorização da abolição formal e retirada do protagonismo negro

Edição	Questão	Tema da questão	Fluxo de iteração	Valoração da menção	Por quê?
2007	19	Imigração europeia no final do séc. XIX	Relações raciais	Negativa	Silenciamento das políticas racialistas na imigração europeia para o Brasil
	Proposta de redação	O desafio de ser conviver com a diferença	Relações raciais	Ambivalente	Apesar de abordar a diferença de modo geral, pode abrir espaço para a discussão racial
2008	38	Pintura de Debret	Identificação negra	Negativa	Vinculação à escravidão
	39	Abolição para João Nabuco	Relações raciais e Identificação negra	Negativa	Valorização da abolição formal
2009	64	Formação de Estados no mundo	Narrativas da África	Negativa	Colonialismo e redução das especificidades africanas
	65	Luta negra no período da independência	Identificação negra	Positiva	Atuação negra no período da independência brasileira
	91	Arte brasileira	Relações raciais e artes negras	Ambivalente	Silenciamento das relações de poder e visibilidade da arte afro-brasileira
2010	23	Biografia de Luiz Gama	Relações raciais e identificação negra	Positiva	Atuação abolicionista de Luiz Gama
	27	Criminalização da capoeira	Artes negras, Relações raciais e Identificação negra	Positiva	Destaque para a capoeira, denúncia das desigualdades raciais e questionamento da abrangência da abolição
	31	Período regencial	Identificação negra	Negativa	Naturalização tráfico negreiro e escravidão
	106	Folclore brasileiro	Artes negras	Positiva	Valorização de manifestações artísticas afro-brasileira
	115	Aspectos de língua	Identificação negra e relações raciais	Ambivalente	Indicação de contribuição linguística africana para o português brasileiro e silenciamento das relações de poder
	116	Biografia de Machado de Assis	Identificação negra	Positiva	Ascendência negra de Machado de Assis
	128	Quincas Borba de Machado de Assis	Relações raciais e identificação negra	Negativa	Citação que reifica os crioulos de Minas
	129	Negrinha de Monteiro Lobato	Relações raciais e identificação negra	Ambivalente	Contradição das relações raciais no pós-abolição e imagem depreciada da negra

Edição	Questão	Tema da questão	Fluxo de iteração	Valoração da menção	Por quê?
2010	Proposta de redação	O trabalho na construção da dignidade humana	Identificação negra e relações raciais	Ambivalente	Relativização da eficácia da Lei Áurea e valorização da instância socioeconômica em detrimento de raça
2010 ¹³⁰	19	Pintura de Debret	Identificação negra	Ambivalente	Menção as atividades dos “escravos de ganho” mediante a obra de Debret
	21	Abolição	Relações raciais	Positiva	Crítica à abolição como concessão do governo
	23	Crise do escravismo	Identificação negra e relações raciais	Negativa	Vínculo à escravidão, substituição da mão de obra através da valorização da dimensão socioeconômica (conflito entre a aristocracia tradicional e cafeicultores), em detrimento do aspecto racial
	24	Conjuração Baiana	Identificação negra e relações raciais	Ambivalente	Luta de um negro na Conjuração Baiana e valorização da esfera socioeconômica em detrimento do aspecto racial
	31	Revolta da Chibata	Identificação negra	Positiva	Visibilidade positiva do protagonismo negro
	111	Quincas Borba de Machado de Assis	Identificação negra	Negativa	Vínculo à escravidão
	118	Dança no Brasil	Artes negras e identificação negra	Positiva	Influência cultura negra nas danças brasileiras e menção ao cativo desnaturalizada
	124	Luís Fernando Veríssimo: Politicamente correto e preconceito racial	Relações raciais e identificação negra	Ambivalente	Críticas ao preconceito racial do dia a dia e crítica ao uso “politicamente correto” do termo afrodescendente
2011	29	Foto de Militão	Identificação negra	Ambivalente	Outra imagem de negros para além da escravidão no século XIX, mas com manutenção de padrões eurocentrados
	32	Lei 10.639/03	Relações raciais	Positiva	Citação em prol das normas de ações afirmativas
	34	Conjuração baiana	Identificação negra	Positiva	Outra imagem de negros para além da escravidão no século XIX.

¹³⁰ Segunda aplicação.

Edição	Questão	Tema da questão	Fluxo de iteração	Valoração da menção	Por quê?
2011	39	Relações sino-africanas	Narrativas da África	Ambivalente	Denúncia ao neocolonialismo entre China e países africanos
	94 (inglês)	Canção de Bob Marley	Identidade negra, relações raciais e artes negras	Ambivalente	Ícone negro criticando, por meio da música, o racismo, mas questão estendo o dilema para a esfera social
	117	O Cortiço de Aloisio Azevedo	Artes negras e identificação negra	Ambivalente	Contribuição negra para a música brasileira, mas vinculada à sensualidade de forma pejorativa
	119	Patrimônio linguístico brasileiro	Relações raciais e identificação negra	Negativa	Vínculo à escravidão e silenciamento da contribuição linguística negra
2012	5	Formação de uma identidade cultural afro-brasileira	Identificação negra	Positiva	Diversidade e construção da identidade de resistência afro-brasileira
	6	Fala de Martin Luther King	Identificação negra	Positiva	Protagonismo da mobilização negra na luta pelos direitos civis negros estadunidenses
	20	Questão da terra na África no pós-colonialismo	Narrativas da África	Ambivalente	Denúncia, colonialismo, divisão territorial pós-independência e sua repercussão nos conflitos internos
	40	Discurso do padre Antônio Vieira	Identificação negra	Negativa	Vínculo à escravidão
	91	Poema de Langston Hughes	Identificação negra e artes negras	Positiva	Combate ao racismo pela arte através de artista negro
	Proposta de redação	Movimento imigratório para o Brasil no séc. XXI	Relações raciais e identificação negra	Ambivalente	Negação da política de branqueamento na imigração europeia e valorização da formação profissional dos imigrantes haitianos
2013	18	África na produção cinematográfica estadunidense	Narrativas da África	Ambivalente	Crítica à abordagem cinematográfica estadunidense da África e colonialismo
	29	Coroação do Rei do Congo	Identificação negra e artes negras	Positiva	Outra imagem de negros e suas festas para além da escravidão na história do Brasil
	31	Democracia na África do Sul	Narrativas da África	Ambivalente	Denúncia e colonialismo, que deve ser superado

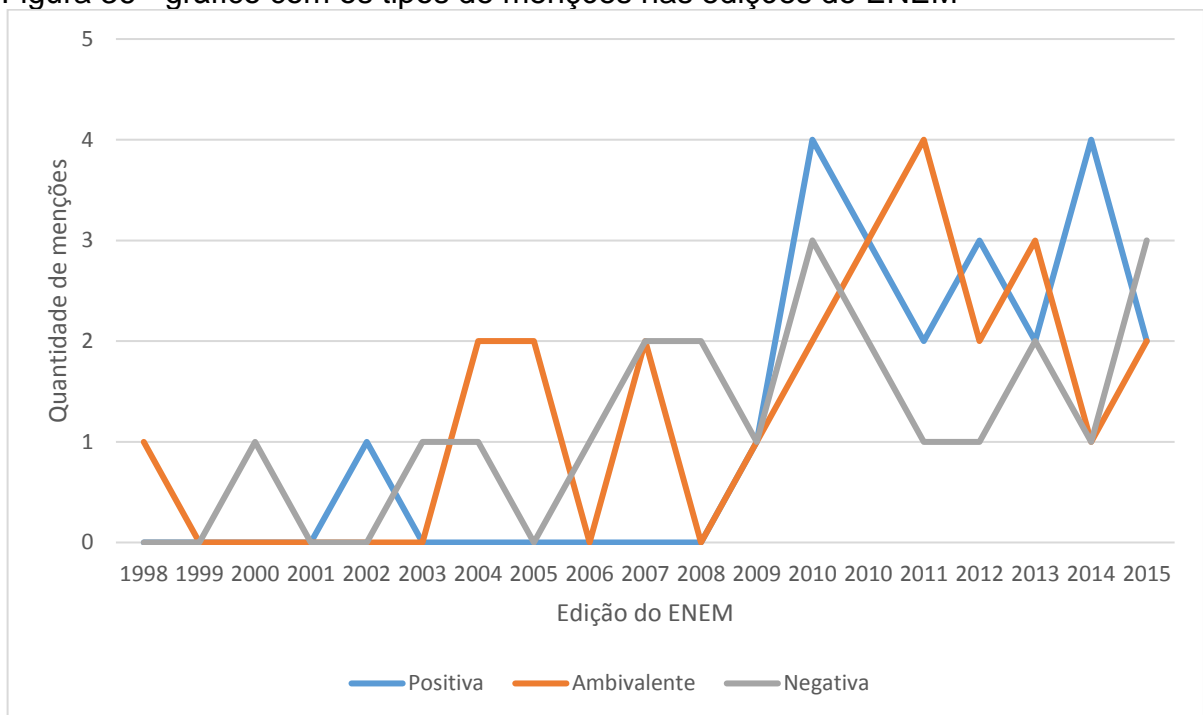
Edição	Questão	Tema da questão	Fluxo de iteração	Valoração da menção	Por quê?
2013	32	Questão da imigração no séc. XIX	Identificação negra e relações raciais	Negativa	Vínculo à escravidão, substituição da mão de obra através da valorização do aspecto socioeconômico (conflito entre a Estado e elite agrária), em detrimento do aspecto racial
	38	Recuperação da herança cultural africana	Artes negras	Positiva	Citação em prol das normas de ações afirmativas
	44	Joaquim Nabuco e o abolicionismo	Relações raciais	Negativa	Valorização da abolição formal
	99	Poema "Olá! Negro" de Jorge de Lima	Identificação negra	Ambivalente	Afirmação da diversidade negra e vínculo à escravidão
2014	21	Frente Negra Brasileira	Relações Raciais identificação negra	Positiva	Características e protagonismo da FNB
	23	Imperialismo e Primeira Guerra	Narrativas da África	Negativa	Colonialismo na Primeira Guerra
	30	Parecer das Diretrizes Curriculares de Educação Racial	Relações Raciais e artes negras	Positiva	Citação em prol das normas de ações afirmativas
	45	Guerra do Paraguai e "Voluntários da Pátria"	Identificação negra	Positiva	Crítica à controversa situação negra depois da Guerra do Paraguai e vínculo à escravidão com denúncia
	133	<i>Hip-hop</i>	Identificação negra e artes negras	Positiva	<i>Hip-hop</i> como um componente da cultura negra
	134	Constituição do português do Brasil	Relações raciais e identificação negra	Ambivalente	Afirmação da contribuição linguística negra e interação linguística pacífica
2015	8	Crise de 2008	Identificação negra	Ambivalente	Denúncia e imagem prejudicada de negros estadunidenses
	9	Pan-africanismo	Narrativas da África e identificação negra	Ambivalente	Colonialismo e protagonismo negro nas lutas pela independência
	23	Abolição	Relações raciais e identificação negra	Negativa	Valorização da abolição formal
	24	África e Segunda Guerra	Narrativas da África	Negativa	Colonialismo na Segunda Guerra

Edição	Questão	Tema da questão	Fluxo de iteração	Valoração da menção	Por quê?
2015	109	Música de Pixinguinha	Artes negras e identificação negra	Positiva	Contribuição musical yorubá e menção ao cativo desnaturalizada
	110	Influência artística africana no modernismo	Artes negras e Narrativas da África	Positiva	Influência artística africana em Pablo Picasso
	130	Ficção contemporânea de Lygia Fagundes Telles	Identificação negra	Negativa	Narrativa pejorativa de uma negra

A partir da tabela das edições anuais (Tabela 11), com os itens que possibilitavam alguma entrada na discussão da situação racial brasileira, pode-se fazer uma reflexão acerca da atuação do ENEM ao longo do tempo da sua aplicação.

Para facilitar a visualização da variação dos tipos de menção nas diferentes edições do ENEM, construí a Tabela abaixo (12), na qual se percebe que, dentro das poucas menções da problematização racial em cada edição, houve mais tratamentos ambivalente e negativados, do que abordagens que positivaram as menções em torno da temática racial.

Figura 36 - gráfico com os tipos de menções nas edições do ENEM



Fonte: gráfico feito pelo autor.

Percebe-se, que, muito possivelmente, no ano de 1998, o ENEM não contribuiu significativamente para a melhoria das desigualdades raciais vigentes na sociedade brasileira, já que a única menção feita sobre raça se deu de maneira negativa para as relações raciais.

Nas edições de 1999 e de 2001, a não referência propicia o reforço do racismo vigente nas diversas relações da sociedade, o que pode ter colaborado no silenciamento dos problemas raciais no Brasil.

De modo parecido com a edição de 1998, o ENEM aplicado em 2000 tampouco propiciou espaço de reflexão sobre a questão racial brasileira. O discurso de Montesquieu, na prova de 2003, pode apenas ter servido na sedimentação das narrativas racistas presentes na sociedade.

O ENEM de 2002, ainda que de forma bem restrita, já permitiu a abertura para a valorização do legado negro, ao trazer à reflexão um aspecto identitário negro do início do século XX na capital fluminense.

A prova de 2004, apesar de possibilitar fomentar uma valorização da identidade negra e ainda permitir um deslocamento positivo em torno da abolição da escravatura, repetiu a recorrente submissão dos dilemas raciais às questões socioeconômicas.

Para as narrativas da África, a edição de 2005 se esforçou na construção da denúncia, contudo, não possibilitou qualquer deslocamento do sentido que coloca a história da África restrita à experiência colonialista.

No âmbito da literatura, a única enunciação da problematização racial de 2006 não contribui para a construção de identidades negras, uma vez que apenas a tratou de modo vinculado à escravidão, sem nenhuma crítica à condição cativa.

Os candidatos que se depararam com os cadernos de prova de 2007 não tiveram muitas oportunidades de promover deslocamentos no entendimento das disparidades raciais vigentes no país. Isso porque foram poucas as narrativas que propiciavam uma análise crítica da situação racial no Brasil. Por exemplo, na redação, é provável que somente os candidatos que já tivessem alguma inserção no campo da discussão das relações raciais tenham podido partir de um tema bem geral – *O desafio de se conviver com a diferença* - para um caminho específico que abordasse as questões de raça. No mais, silenciou-se o branqueamento e se deu destaque à abolição formal, sem citação da luta negra pela sua libertação.

O ENEM de 2008 em nada contribuiu para a auxiliar na desnaturalização dos textos sociais que propagam as relações racistas, pois apenas reforçou os

estereótipos do negro escravizado, sem crítica alguma, e deu destaque à abolição formal.

A edição do exame de 2009 pouco somou ao conjunto de textos sociais que propiciam a desestabilização das desigualdades raciais brasileiras. Primeiramente, porque, sendo a primeira edição do então chamado Novo ENEM, com 180 questões, apenas três questões permitiam uma extensão da reflexão proposta para a problematização racial. Ainda assim, dessas três, apenas uma valorizou o protagonismo negro no período da independência brasileira, e outra, que, mesmo silenciando as relações de poder no campo artístico, deu visibilidade à produção artística afro-brasileira. Todavia, houve um tratamento negativo às construções políticas no continente africano, referidas exclusivamente ao colonialismo europeu.

As questões com problematização racial em 2010 estiveram mais presentes do que nos outros anos. Em termos de porcentagem (5%), os anos de 2004 e 2007 foram os ápices quantitativos da problemática racial do ENEM (ver tabela 6); entretanto, foi em 2010, nas suas duas provas, que houve mais questões (oito em cada edição, o que indica 4% da distribuição total), nas quais puderam ser encontradas discussões sobre tensões raciais. Como se observa na tabela 11 (ver tabela 6.), tais tensões foram postas de modo bastante equilibrado no que se refere à valoração da contribuição negra. O diferencial da primeira edição de 2010 é a proposta de redação, que, por exigir um tempo maior para elaboração, propicia um espaço relativamente ampliado de dedicação aos temas focalizados.

Em 2011, 2013 e 2015, a problematização racial propiciou o reforço dos sentidos mais recorrentes na sociedade (relações raciais cordiais, miscigenação e democracia racial), quando se trata das relações raciais, e promoveu uma abordagem ambivalente das significações acerca da identificação negra. No que tange à narrativa sobre a África, o candidato que participou das edições de 2011, 2013 e 2015 teve contato com a denúncia das relações desiguais entre países africanos e potências estrangeiras, contudo, sob o esquecimento da história para além do colonialismo. Por outro lado, as artes negras foram apresentadas de modo que podem ter possibilitado uma visão positiva da contribuição negra no campo artístico.

A prova de 2012 promoveu a negação das desigualdades de raça nas relações raciais, quando deixou de mencionar o racismo como um dos aspectos indutores da imigração para o Brasil, no século XIX; permitiu uma leitura positivada da

identificação negra e das artes negras; porém reiterou o discurso ambivalente que comportou denúncia do colonialismo e reducionismo histórico africano.

Na edição de 2014, com reduzida presença da problemática racial – foi o ano com menor incidência da problematização racial, 3% - a abordagem das relações raciais ocorreu dentro de um espaço textual que possibilitou um deslocamento do mito de democracia racial em duas questões. A identificação negra e as artes negras, assim como em 2012, foram tratadas de modo que permitem uma valorização do legado negro. Já em relação ao trabalho com o continente africano, não possibilitou deslocamento em relação à narrativa recorrente, o colonialismo – e não apresentou crítica a essa experiência.

Na análise mediante o recorte anual, relativo à tematização racial, portanto, parece que não há um padrão temporal de distribuição de itens de enunciação da questão racial. Por meio dos critérios cunhados neste estudo, o ENEM, em toda sua existência, não indicou ter, afora o compromisso com o Educafro mediado pelo Ministério Público Federal de se trabalhar questões que enunciassem a história e cultura africana e afro-brasileira, uma diretriz específica no tratamento dessas questões nem relativamente ao quantitativo nem quanto ao conteúdo. Ressalta-se que muitas das questões inscritas neste trabalho permitem o tratamento do debate em torno da raça pela negação¹³¹, o que indica que, talvez, nem devessem ser incluídas como atendimento às reivindicações de presença do Educafro.

Assim sendo, considerando os fluxos de iteração arbitrados neste estudo, a instabilidade da atenção concedida à problematização racial aponta para a ausência de uma ação deliberada de combate ao racismo no exame.

6.2 Iterações nas propostas de redação do ENEM

Além dos fluxos de iteração e do potencial performativo anual do ENEM, a construção argumentativa oportunizada pela solicitação de redação parece ser um outro espaço importante de iteração no exame.

¹³¹ Como são os casos das duas questões apresentadas no subfluxo de iteração branqueamento (p. 107).

A produção textual em torno de uma temática específica tem uma grande potencialidade performativa, porque, na medida em que necessita de um tempo bem maior de elaboração do que ocorre em cada questão objetiva, cria um espaço mais dilatado de reflexão e construção sobre o tema em pauta. A redação torna-se, assim, um espaço-tempo muito importante de mobilização/construção de sentidos.

Por ser um tema único por prova, o conteúdo da redação pode ser trazido de modo comparativo entre suas edições, de forma a ponderar se foi proposta e como foi tratada a temática racial no ENEM. Para isso, apresento as temáticas já abordadas nessas 19 aplicações do ENEM, conforme segue na tabela abaixo:

Tabela 12 - Propostas de redação das edições do ENEM

Ano do ENEM	Tema da redação
1998	“Viver e Aprender”
1999	“Cidadania e participação social”
2000	“Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?”
2001	“Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?”
2002	“O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?”
2003	“A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?”
2004	“Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?”
2005	“O trabalho infantil na realidade brasileira”
2006	“O poder da transformação da leitura”
2007	“O desafio de se conviver com a diferença”
2008	Escolha de um dentre alternativas para se desenvolver em torno da seguinte temática: desmatamento da Amazônia.
2009	“O indivíduo frente à ética nacional”
2010	“O trabalho na construção da dignidade humana”
2010	“Ajuda humanitária”
2011	“Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”
2012	“Movimento migratório para o Brasil no século XXI”
Ano do ENEM	Tema da redação
2013	“Qual o objetivo da ‘Lei Seca ao volante’?”
2014	“Publicidade infantil em questão no Brasil”
2015	“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”

O quadro acima expõe a multiplicidade de temas abordados nas redações propostas pelo ENEM. Observa-se, também, nessas 19 edições, que a temática racial nunca foi tratada como assunto central das redações. Ainda assim, pode-se encontrar

de modo secundário o tratamento do aspecto racial em três aplicações do ENEM: a de 2007, a segunda de 2010 e a de 2012.

Na redação do exame de 2007 (Figura 37), a abordagem racial se fez subordinada ao contexto mais geral da diferença.

Figura 37 - Proposta de Redação do ENEM de 2007

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Ninguém = Ninguém Engenheiros do Hawaii	Uns Iguais Aos Outros Titãs
Há tantos quadros na parede	Os homens são todos iguais
há tantas formas de se ver o mesmo quadro	(...)
há tanta gente pelas ruas	Branços, pretos e orientais
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra	Todos são filhos de Deus
(ninguém = ninguém)	(...)
me espanta que tanta gente sinta	Kaiowas contra xavantes
(se é que sente) a mesma indiferença	Árabes, turcos e iraquianos
	São iguais os seres humanos
	São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros
	Americanos contra latinos
	Já nascem mortos os nordestinos
há tantos quadros na parede	Os retirantes e os jagunços
há tantas formas de se ver o mesmo quadro	O sertão é do tamanho do mundo
há palavras que nunca são ditas	Dessa vida nada se leva
há muitas vezes repetindo a mesma frase	Nesse mundo se ajoelha e se reza
(ninguém = ninguém)	Não importa que língua se fala
me espanta que tanta gente minta	Aquilo que une é o que separa
(descaradamente) a mesma mentira	Não julgue pra não ser julgado
	(...)
	Tanto faz a cor que se herda
	(...)
todos iguais, todos iguais	Todos os homens são iguais
mas uns mais iguais que os outros	São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todas, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. Considerando a figura e os textos acima como motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito do seguinte tema.

O desafio de se conviver com a diferença

A questão em torno da raça não era, na proposta, o foco da tematização. A única menção racial ocorre na letra dos *Titãs*, na qual é citado que “brancos, negro e orientais todos são filhos de Deus”. Todavia, o cerne da proposição incide sobre a igualdade de modo generalizado, o que se visualiza nas duas últimas estrofes de ambas as músicas trazidas para subsidiar os candidatos na confecção da redação. Ainda que não tenha sido o centro da proposta, houve um espaço de construção, em que havia lugar para o debate racial.

Sem configurar como o objeto central da escrita, na proposta de redação do primeiro ENEM/2010 (Figura 38), a temática racial foi mencionada ainda de modo marginal.

Figura 38 - Proposta de Redação do 1º ENEM de 2010

PROPOSTA DE REDAÇÃO


Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O Trabalho na Construção da Dignidade Humana**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O que é trabalho escravo
Escravidão contemporânea é o trabalho degradante que envolve cerceamento da liberdade

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões. Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empreitada, os chamados “gatos”. Eles aliciam os trabalhadores, servindo de fachada para que os fazendeiros não sejam responsabilizados pelo crime.

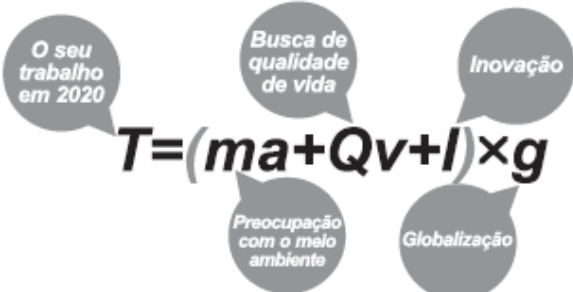
Trabalho escravo se configura pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade. Este segundo fator nem sempre é visível, uma vez que não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico ou mesmo as grandes distâncias que separam a propriedade da cidade mais próxima.

Disponível em: <http://www.reportarbras.org.br>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).



O futuro do trabalho
Esqueça os escritórios, os salários fixos e a aposentadoria. Em 2020, você trabalhará em casa, seu chefe terá menos de 30 anos e será uma mulher

Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo como trabalhamos e, conseqüentemente, como vivemos. E as transformações estão acontecendo. A crise despedaçou companhias gigantes tidas até então como modelos de administração. Em vez de grandes conglomerados, o futuro será povoado de empresas menores reunidas em torno de projetos em comum. Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente, e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos. “Falamos tanto em desperdício de recursos naturais e energia, mas e quanto ao desperdício de talentos?”, diz o filósofo e ensaísta suíço Alain de Botton em seu novo livro *The Pleasures and Sorrows of Work* (Os prazeres e as dores do trabalho, ainda inédito no Brasil).



Disponível em: <http://revistaqfzou.globo.com>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

Apesar de relativizar a eficácia da Lei Áurea, a proposta de redação em momento algum faz menção à desigualdade racial no Brasil após a abolição. O eixo da argumentação de um dos trechos reside nos abusos trabalhistas, que configuram uma escravidão contemporânea, com exemplo da situação no campo. Priorizou-se a dimensão socioeconômica e não se menciona o aspecto racial.

Não que tal menção não fosse possível, já que, quando se reflete sobre as condições da população negra em relação ao mercado de trabalho, os estudos com dados estatísticos (SILVA; SILVA, 2014; IPEA, 2015) indicam que ainda persistem agudas as disparidades raciais. Desse modo, a problemática racial e a participação negra surgem somente de modo indireto e por meio da menção ao seu flagelo mais reconhecido: a escravidão formal rompida pela abolição. Todavia, não se estende a argumentação para as condições adversas às quais os afrodescendentes ficaram, na época, e ainda estão sujeitos no Brasil.

Na proposta de redação do ENEM/2012 (Figura 39), a temática racial aparece orbitando em torno do objeto central de discussão: “movimento migratório para o Brasil no século XIX”.

Figura 39 - Proposta de redação do ENEM de 2012

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de “fazer a América” e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

NOVO LAR Rota da migração dos haitianos para o Brasil

CUBA Porto Príncipe HAITI PANAMÁ Panamá VENEZUELA COLÔMBIA De Porto Velho, os haitianos seguem para São Paulo, Minas Gerais e Paraná. EQUADOR Quito PERU Brasileia AC PORTO VELHO RO LIMA

MORRI EL PERENCIO ERICU LUN JESUS PICA

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012. Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Essa proposta de redação de 2012 aborda a temática racial em dois momentos: inicialmente, para demonstrar que a imigração não é um acontecimento novo na história brasileira, diz sobre o desembarque, no Brasil, durante os séculos XIX e XX, dos “representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias [que] chegaram com o sonho de ‘fazer a América’ e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira”. Omite-se o caráter eugênico de parcela significativa da motivação da promoção dessa imigração, principalmente de meados do século XIX até início do século XX, com os incentivos estatais (MOORE, 2007, p. 214; OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2013, p. 240). Há, também, o silenciamento do desembarque de milhões de africanos que traziam sua cultura e sua história para o território americano, mas parece que a proposta de redação era focalizar movimentos em que os imigrantes venham na condição de liberdade formal.

Em um segundo momento, a abordagem racial acontece no texto que versa sobre os haitianos. Sendo partícipes da diáspora africana, os haitianos são apresentados para além dos preconceitos que costumam ser mobilizados quando se pensa no Haiti. No texto, desloca-se a visão de que tais imigrantes haitianos sejam “miseráveis” para a ótica de que são “profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros”. Mesmo que esse jogo de valores seja exposto dentro de uma centralidade no mundo do trabalho, permite que se tenha um deslocamento nos sentidos construídos acerca das negras e negros haitianos que vêm para o Brasil em busca de melhores condições de vida.

Finalizando a reflexão sobre a redação do ENEM, cabe mencionar que, no ENEM, exige-se, no enunciado da proposta de redação, que sejam redigidos textos dissertativos-argumentativos, nos quais sejam respeitados os direitos humanos¹³². Entretanto, os direitos humanos figuram dentro de um grupo de palavras – como cidadania, democracia, igualdade, família, gênero, liberdade de expressão, raça etc. – sobre as quais se promovem fortes disputas políticas. Essas disputas ficaram bastante evidentes na proposta de redação do ENEM de 2015, que, versando sobre a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, propiciou uma polêmica discussão sobre o gênero. Um dos pontos da controvérsia foi a correção das

¹³² Tal solicitação somente não foi expressa nos anos de 1998, 1999, 2000, 2002 e 2004.

redações dos candidatos, pois muitas receberam nota mínima por desrespeitarem, segundo a correção efetivada pelo INEP, os direitos humanos.

Devido a esse embaraço, o Ministério Público Federal exigiu que o INEP explicitasse como trabalharia com a conceituação de direitos humanos¹³³. Por isso, o Instituto de Pesquisa Educacional elaborou uma nota técnica, denominada *Respeito aos direitos humanos na redação do ENEM 2015*¹³⁴, em que, mesmo reconhecendo que direitos humanos é “um conceito fluido, aberto e de contínua redefinição”, buscou amenizar essa fluidez ao vincular tal noção a “três princípios do artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. São eles: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos e III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”.

Além do dilema em torno da avaliação da redação, a repercussão nas redes sociais também foi grande. As mídias massivas tradicionais, como já mencionado anteriormente (p. 83), publicaram muitas matérias focalizando questões de gênero. Para exemplificar, a mobilização das mulheres foi capa da edição nº 909 da Revista Época, sob o título *A primavera das mulheres*, poucos dias depois da aplicação do ENEM de 2015.

Nas redes sociais pós-massivas muitos debates foram fomentados, nos quais posicionamentos mais diversos se expressaram. Cidadãos “comuns”¹³⁵ e políticos conhecidos¹³⁶ entraram na disputa dos sentidos em torno da temática, elogiando ou criticando a proposição da redação.

Assim sendo, ao trazer a temática em torno da violência contra a mulher, o ENEM colaborou na promoção do debate social acerca da questão de gênero. Nessa discussão, a mobilização de diversos setores sociais – movimentos feministas, redes sociais, meios de comunicação, políticos, Ministério Público, INEP etc. – coaduna com o argumento aqui trabalhado, que versa sobre a potencialidade performativa da redação do ENEM.

¹³³ Para saber mais: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/2016/02/conceito-de-direitos-humanos-na-redacao-do-enem-saira-com-espelho.html>>. Acesso em: 6 mai. 2016.

¹³⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/legislacao-e-documentos>>. Acesso em: 6 mai. 2016.

¹³⁵ Uma síntese pode ser vista em: <<http://machistinhasdoenem.tumblr.com/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

¹³⁶ Cf.: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/deputados-bolsonaro-e-feliciano-acusam-enem-de-doutrinação.html>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dia 10 de maio de 2016, em um dos ambientes ao ar livre do meu local de trabalho, após o almoço, novamente fiz menção da experiência quase-iniciada naquele diálogo de alojamento de um aquartelamento, em 2011, a partir da qual houve uma inflexão na minha visão sobre a questão racial brasileira.

Se, naquela época, o debate se engendrou a partir das cotas raciais, agora a discussão se estabeleceu a partir da afirmação de uma suposta maldade inata, que era afirmada pelos meus interlocutores para justificar a necessidade de mais encarceramento e de punições mais severas. Partindo da informação de que quase 61% da população carcerária brasileira é negra (BRASIL, 2015, p. 33), a conversa se dirigiu para a questão racial.

Questionado sobre o porquê de remeter sempre à questão racial, respondi com outra pergunta: já que o assunto envolve uma maioria negra, por que não remeter? Recebi como réplica, a enunciação de caminho recorrente para tentar se desvencilhar da questão racial, por meio do recorte econômico: não é por ser negro, mas sim por ser pobre.

Entretanto, com a maioria negra entre os mais pobres, a problemática figura sob a égide racial novamente. Não obstante, tenta-se escapar do enfoque de raça com o argumento da miscigenação, devido ao qual, dizem, não para é possível definir quem é negro no país. Mas, no momento de identificar quem está mais ausente nos lugares considerados de destaque social, não se pode desconsiderar a baixa participação negra, ainda que as explicações para isso sejam as mais controversas possíveis. A miscigenação como argumento que abrandava as desigualdades raciais e, conseqüentemente, realimenta o mito da democracia racial deve, por isso, ser abertamente confrontada.

O lastro da enunciação positiva da miscigenação e da democracia racial ainda é muito forte nos sentidos construídos em nossa sociedade e, na perspectiva da educação para as relações raciais, precisa ser combatido em todas as frentes possíveis. Onde houver um rastro de suposta cordialidade, no passado e na contemporaneidade, relativamente à temática racial brasileira, deve-se realizar uma desconstrução dos textos que enunciam tal cordialidade, para que sejam construídas

outras significações, que possam deslocar as desigualdades raciais existentes no nosso país.

Imerso nesta empreitada, busquei a mobilização de uma parcela do pensamento pós-estruturalista, em diálogo, principalmente, com Derrida, filósofo que teorizou sobre a problemática da constituição dos sentidos no tecido social.

Estamos mergulhados numa cadeia distribuída de sentidos instáveis. Mesmo quando algo é não-compreendido, passa pelo difuso jogo relacional na medida em que se difere e se refere ao compreendido. Difuso jogo relacional, porque não se pode localizar um centro de determinação de sentido, somente rastros nas cadeias de significação. Afora as compreensões transcendentais, não se consegue localizar a pedra fundamental, da qual emanam as significações. E, numa concepção epistêmica pós-estruturalista, não se pode hastear o bastião da essencialidade em nenhuma instância. Mais do que descrever alguma coisa, a linguagem propicia a afirmação de uma gama de significações sobre essa coisa. Porém, essa gama de significações não é fixa e eterna, ela é movediça e se altera no decorrer do curso da linguagem.

Com esse suporte epistêmico, argumentei pela possibilidade de referência à identidade, mais especificamente, à identidade negra. Não com o intuito de dizer o que é ou o que não é ser negra(o), mas sim querendo tratar da possibilidade de deslocamentos de sentidos que envolvem a identidade negra, de modo a pensar em como a produção de sentidos afirmativos em torno dessa identidade pode colaborar no combate ao racismo. A construção aqui proposta, nessa direção, orbita em torno da performatividade da identificação negra, em detrimento da busca de uma origem plena da identidade.

Para além da retomada da discussão epistêmica, nestas considerações finais, não há como não lembrar que as disparidades raciais são urgentes de serem combatidas. Apesar de vitórias importantes alcançadas nos últimos anos mediante a atuação do movimento negro, persistem diversas outras formas de subordinação a que a população negra está submetida hoje no Brasil, em que se destacam as mortes da juventude negra (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015, p. 9), que não nos permitem um cenário de plena comemoração e apontam para a necessidade de se multiplicar a desconstrução dos textos sociais que atingem diretamente a população negra.

Como discutido no capítulo 3, o ENEM tem uma importante potencialidade performativa, na medida em que se constitui como um profícuo lugar de iteração dos sentidos que se afirmam na tessitura social.

O alcance performativo desse exame ganhou e vem ganhando força também com o estímulo estatal, que, no decorrer dos anos, agiu para que o ENEM fosse adotado em diversas frentes de acesso ao ensino superior e profissionalizante, bem como forma de certificação. A centralidade do exame se traduz na indução de assuntos a serem trabalhados na sala de aula da educação básica.

Durante a leitura das questões do ENEM, engendrou-se o interesse – não efetivado em prática, dados os limites temporais deste trabalho – em mensurar a proporcionalidade de temas eurocentrados para contrapor com os conteúdos de matriz africana, ou seja, verificar se os conteúdos eurocentrados são numericamente e valorativamente superiores à abordagem da temática africana e afro-brasileira no exame.

Não pude me deter nessa pesquisa de proporcionalidade, porém me parece importante fazer esse levantamento, para dar seguimento à discussão iniciada neste trabalho, a respeito das narrativas sobre o continente africano. Ainda que sem construir sistematicamente tal comparação, pude verificar que, nas vezes em que a África foi mencionada, a Europa já se fez presente, mesmo que tacitamente, e ainda que fossem criticadas, nessas menções, as práticas europeias.

Entretanto, como percebido na leitura do ENEM, quando se assume mais essa frente de combate ao racismo na nossa sociedade, não basta estar presente nas questões: a temática racial deve figurar de forma a romper com as hierarquias e promover a igualdade nas relações raciais, valorizando a identidade negra, e fomentando o reconhecimento do protagonismo negro na nossa história. Na abordagem do continente africano, defendo a importância da construção de um olhar para além de uma África colonizada, assim como a urgência do conhecimento e valorização das heranças negras como um todo – isto é, oriunda da África e da diáspora negra. Essa promoção afirmativa da temática racial, mesmo nas provas mais recentes, está muito aquém do adequado, já que figuram muitas permanências de sentidos que remetem a um olhar depreciativo do legado e dos sujeitos negros.

Após a finalização das leituras dos cadernos de prova do ENEM, percebi que, além do aumento da abordagem da temática racial nas questões, houve algum deslocamento no teor valorativo iterados nesses textos, desde de 2010, o que posso vincular com a pressão que Educafro exerceu, a partir do final de 2008, nas reuniões no GT Educação no Ministério Público Federal.

No entanto, ao olhar a tabela com o quantitativo de questões com problematização racial (tabela 6, p. 91), percebe-se que a porcentagem se manteve próxima aos níveis que já vinham sendo praticados desde 2010 – primeiro ano após o registro dos debates iniciais no GT Educação do Ministério Público. Como já informado, com essas pressões, houve, de fato, algum incremento na atenção à problemática racial no ENEM, porém ainda de modo bastante tímido.

Por outro lado, ainda após as edições de 2010, estiveram presentes nos cadernos de prova do ENEM muitas repetições que silenciaram as desigualdades raciais brasileiras; que subalternizaram a população negra; e que reduziam historicamente o continente africano. Essa presença deveria ser nula em um local tão importante para publicizar certos debates sociais. Tais iterações fragilizam qualquer compromisso da organização desse exame com as lutas dos movimentos negros do país.

Portanto, observa-se que a mera preocupação com a presença da temática racial é insuficiente, e que se deve atentar para o conteúdo dessa presença. Isso porque, concordando com Gonçalves (2013, p. 367), acredito que “Para podermos mudar a perversidade de nossa sociedade em relação aos grupos oprimidos, todos precisam mudar as representações que não trazem o negro como algo admirável ou como referência positiva ao país”.

Não se trata de negar as mazelas sofridas pela população negra, mas desconstruir os textos relativos à temática racial, que, no geral, se apresentam ambivalentes ou negativos. Por exemplo, a escravidão não pode ser esquecida, mas não pode ser o rastro inescapável da participação negra na história brasileira e na história geral. Às imagens debretianas que constroem negros perenemente subjugados, acrescenta-se a repetição do texto do negro cativo ou escravo, cuja evocação insistente tende a restringir a construção de identificações positivas para essa população.

Esta pesquisa aponta que, nas questões do exame, as pessoas negras são muitas vezes tratadas como descendentes de escravos, o que parece sugerir que não há história negra para além do tráfico transatlântico de humanos. Onde está a diversidade social africana antes do século XVI? Há história do negro além da escravidão? Não se mencionam as grandes civilizações, tampouco as muitas sociedades de menor porte – porém não de menor valor – que habitaram o continente africano. A contribuição do negro para humanidade se resume ao trabalho forçado?

Quando vão ser abordados em biologia, por exemplo, os estudos que colocam, nas eras mais antigas, os europeus como negros¹³⁷? Apesar da história dos diversos povos africanos ser milenar, é esquecida no ENEM; a história recente, por outro lado, é recorrentemente trabalhada pelo viés mais depreciativo.

A revisão histórica em voga na historiografia brasileira e estrangeira, que traz novos nuances à discussão sobre as relações raciais na história do país, precisa reverberar nos textos sociais que participam na construção de sentidos que circulam na sociedade, de modo a contribuir, como já alertou Gomes (2008, p. 72), na superação de “preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria”. O ENEM, não pode estar distante dessa revisão.

Entretanto, não apenas os textos da área *Ciências Humanas e suas Tecnologias* demandam revisão, pois, conforme a questão de literatura nº 119 do ENEM/2011 (Figura 23, p. 122), a vinculação direta de africanos com a escravidão e a marginalização ou exclusão da herança negra são recorrentes nas citações literárias nas provas do ENEM e atuam na manutenção de uma perspectiva negativa sobre as pessoas e as heranças negras.

As questões da área *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* mostraram que esse espaço da prova carece de maior cuidado, no que diz respeito à abordagem da temática racial. No geral, quando se trouxeram obras da passagem do século XIX para o século XX ou produções literárias do início do século XX que mencionavam negros, iteraram-se várias formas de depreciação da identidade negra: questão nº 20 de 2004, com Oswald de Andrade (Figura 5, p. 100); questão nº 8 de 2006, com Graciliano Ramos; questão nº 128 de da primeira prova de 2010 e questão nº 111 do segundo exame de 2010, com Machado de Assis; questão nº 117 de 2011, com Aloísio Azevedo (Figura 22, p. 121); e questão nº 130 de 2015, com Lygia Fernandes Telles.

Pode-se até questionar essa crítica, entendendo-a como exagerada ou dita “politicamente correta”, por questionar a mera menção de uma obra literária do passado, que não consistiria em um uso deliberadamente pejorativo. Contudo, tais enunciações trazem restâncias de sentidos dos usos anteriormente afirmados por aqueles textos. Como Derrida já destacou, segundo Culler, é impossível distinguir uso e menção:

¹³⁷ Para saber mais: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/04/ciencia/1462380282_766551.html>. Acesso em: 6 mai. 2016.

Derrida está bastante certo em afirmar que o uso/menção é definitivamente uma hierarquia da mesma sorte que sério/não-sério e fala/escrita. Todas tentam controlar a língua caracterizando aspectos distintos de sua iterabilidade como parasitários ou derivados. Uma leitura desconstrutiva demonstraria que a hierarquia deveria ser revertida e que o *uso* é não mais do que um caso especial de *menção*.

A distinção ainda assim é útil: entre outras coisas, ajuda-nos a descrever como a língua a subverte. Não importa quanto eu deseje apenas mencionar para um amigo o que os outros dizem a seu respeito, efetivamente uso daquelas expressões, dando a elas sentido e força no meu discurso. E não importa quão sinceramente possa desejar “usar” certas expressões, eu me vejo mencionando-as: “Eu te amo” é sempre algo de uma citação, com muitos amantes já atestaram (CULLER, 1997, p. 138, grifo do autor).

Não proponho a exclusão desse tipo de literatura, filha de suas respectivas épocas, entretanto, sustento que, ao menos, deve-se problematizar o que constroem sobre a identidade negra. Aliás, essa problematização pode ser uma forma de tratá-las nas questões do exame.

As menções às artes negras no ENEM nem sempre problematizam as relações raciais desiguais na projeção dessa produção negra, todavia tais usos contribuem para a visibilidade e podem induzir o estudo e o conhecimento desse legado negro.

Ao observar as narrativas da África no ENEM, quando se trata da história da África, os rastros sempre remetem para o colonialismo. Além da experiência histórica dos três séculos de escravidão, não há mais nada na história da África para se contar? Quais foram/são os filósofos africanos? Quais descobertas importantes para a humanidade foram efetivadas por negros? Onde está o legado cultural e científico africano?

Ademais, falando da cultura ocidental, Moore (2007, p. 127) identifica uma operação cirúrgica europeia destinada a construir a origem do legado europeu a partir do um fundamento milagroso grego, amputando a contribuição do Egito Antigo nessa herança. Ou seja, além da desafricanização, talvez o ENEM contribua com essa cirurgia criadora de origens europeias auto valorativas, já que o legado europeu no ENEM se iniciaria com os gregos. O que é certo é que, a partir desta pesquisa, verifica-se que, em nenhum momento, os textos do exame iteraram qualquer enunciado em que a cultura africana fosse, em alguma medida, referência ou influência para a história da cultura europeia: nada de egípcios, nada de cartagineses, nada de mouros – postos como africanos – contribuindo na dita cultura ocidental.

A total ausência da temática racial nas provas de *Matemática e suas Tecnologias* também é o indício de quanto ainda se tem a questionar quando se pensa

numa construção curricular que valorize as relações raciais paritárias. Em Matemática, por exemplo, poderia ser abordada a Etnomatemática¹³⁸, em viés que tratasse das contribuições africanas à ciência matemática, como forma de valorização da participação negra na construção do conhecimento humano.

Acerca das relações raciais, parece haver um receio de tratar diretamente das desigualdades raciais, o que ocorreu de duas formas: preterição do critério racial em prol da valorização dos critérios socioeconômicos; e a iteração da existência de uma democracia racial em certos aspectos da sociabilidade brasileira.

O transparecer desse receio de enfrentamento direto às disparidades raciais fica exposto, quando a menção da palavra “raça” e seus derivados, enunciados em articulação com os conceitos “igualdade” e “desigualdade”, só foi identificada uma única vez e se tratava da África do Sul, como visto na questão nº 20 do ENEM de 2012 (Figura 34, p. 139).

Certamente, a maior participação da tematização e da problematização racial no ENEM permite o aumento da visibilidade no legado negro. Porém, podem-se questionar dois aspectos nesse crescimento: primeiro, esse acréscimo é significativo para ser considerado como o início de um processo de descolonização do ENEM? Parece-me que, observando a participação percentual da tematização e da problematização racial (entre 4% e 5%), a presença da cultura africana e afro-brasileira está muito aquém do que deveria, no entanto, como já falado anteriormente, seria preciso uma pesquisa específica para tratar desse aspecto.

Em segundo lugar, não obstante essa atenção à demanda do Educafro, que possibilitou um relativo aumento da problematização racial, não parece ter havido uma preocupação ou o efetivo cuidado que o tratamento dessa problemática impõe. Muitas questões que, mesmo em tom de denúncia, reiteram os sentidos sobre as questões raciais mais sedimentados na nossa sociedade, levam-nos a pensar sobre a necessidade de uma política específica, dentro da elaboração do ENEM, para lidar com a temática racial.

Desse modo, mais do que aumentar a participação da tematização e da problematização racial no ENEM, os cadernos de provas desse exame deveriam ter a preocupação em colaborar no deslocamento dos textos sociais que reforçam estereótipos e preconceitos quando se trabalha com o legado negro. Ou seja,

¹³⁸ Para saber mais: <http://www.ime.unicamp.br/lem/publica/e_sebast/etno.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2016.

necessita-se de mais questões descolonizadas e descolonizadoras no ENEM, que venham integralmente colaborar, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, no combate ao racismo vigente em nossa sociedade.

Por isso, em relação à tematização racial, a partir das conclusões deste estudo, visualizo a necessidade da garantia de uma maior inclusão de questões de fato afirmativas, para que o ENEM seja mais uma frente de combate ao racismo, que ano após ano limita a consolidação e democratização dos direitos expressos em nossa Constituição e restringe a universalização da cidadania. Talvez, seja o caso de se propor alguma modalidade de ação afirmativa no conteúdo do ENEM e que tais conteúdos afirmativos sejam elaborados e revisados por representantes do campo da educação para as relações raciais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe Maria; VIANNA, Carolina. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *Antíteses*, Londrina, v. 3, p. 21-37, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5214>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 155-162.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2015.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Orgulho da cor. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, p. 40 - 44, 01 set. 2008. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/orgulho-da-cor>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

ANDRIOLA, Wagner B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)*, v. 19, p. 107-126, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2016.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Você matou meu filho!:* homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Anistia Internacional, 2015. Disponível em: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Voce-matou-meu-filho_Anistia-Internacional-2015.pdf> Acesso em: 27 abr. 2016.

ASSIS, Machado de. *A Semana*. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/cronica/mac12.pdf><http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/70>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

ARROJO, Rosemary. A noção de desconstrução do inconsciente e a desconstrução do sujeito cartesiano. In: _____. *O signo desconstruído*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 13-18.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro do imaginário das elites do século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENNINGTON, G.; DERRIDA, J. *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BENTO, Maria A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria A. S (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERBER SARDINHA, Tony. Lingüística de Corpus: Histórico e problemática. *DELTA*. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n.2, p. 323-367, 2000.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação – textos fundamentais*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Eric; MENDONÇA, Camila. Abolição e abolicionismo. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 123-134.

BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade, diferenciação*. Cad. Pagu [online]. 2006, n.26, p. 329-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BRASIL. *Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 438, de 28 de maio de 1998*.

_____. *Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2000*.

_____. *Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001*.

_____. *Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências).

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004a.

_____. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2004b.

_____. *Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 2729, de 8 de agosto de 2005*.

_____. *Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”).

BRASIL. *Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP nº 293, de 26 de agosto de 2011.*

_____. Presidência da República. Secretaria Geral. *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil.* Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/1092/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho.* 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos.* Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

CORDEIRO, Leonardo. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do Sisu. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 293-320, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/17.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CORTI, Ana Paula. As diversas faces do ENEM: análise do perfil dos participantes (1999-2007). *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 198-221, abr./ago. 2013.

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de educação.* Mai/Jun/Jul/Ago, 2003. N. 23, p.36-61. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

COSTA BEBER, L. B.; Maldaner, Otavio Aloisio; PANSERA-DE-ARAUJO, M. C.; GEHLEN, Simoni T. Processos seletivos de Universidades Públicas da Região Sul do Brasil: movimento de mudanças a partir do Novo ENEM. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 14, p. 217-232, 2014. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/330/369>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo.* Tradução de Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição.* Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

DE MELLO, Heliana Ribeiro; SOUZA, Renato Rocha. *A linguagem da ciência: prospecção de dados baseados em corpora*. Anais do I STIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC, v. 1, p. 1-19, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2115/2215>>. Acesso em: 31 out. 2014.

DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *O animal que logo sou*. 2. ed. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

DIAS, Carmen Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sergio. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, v. 12, n. 23, p. 100 – 122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

ESCOSTEGUY FILHO, João Carlos; SALLES, Ricardo. *Questões Historiográficas IV - Escravidão*. In: História da Historiografia Brasileira. Aula 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012a.

_____. *Crise do Império e a destruição da escravidão*. In: História do Brasil II. vol. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012b. p. 177-208.

FERNANDES, C. S.; Carlos Alberto Marques. *A contextualização no ensino de Ciências: a voz de elaboradores de textos teóricos e metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio*. Investigações em Ensino de Ciências (Online), v. 17, p. 509, 2012. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID303/v17_n2_a2012.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

FERREIRA, Maria Claudia Cardoso. *A formação para as Relações Étnico-raciais e a profissionalização em História: saberes e práticas docentes no contexto da Educação à distância*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: FGV, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10828/Tese%20definitiva%20Maria%20C%3%A1udia%20Cardoso%20biblioteca.pdf?sequence=5>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. Universidade adota exame para selecionar. São Paulo: *Agência Folha*, dez. 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff17129802.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FRANCO NETO, Vanessa; SILVA, Marcio Antonio da. Competências profissionais de professores de matemática do ensino médio valorizadas por uma boa escola: a supremacia da cultura da performatividade. *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 45, p. 143-164, abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2011v10n18p133/17537>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Cotas raciais: construindo um país dividido? *Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF*, Niterói, v. 6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004. Dossiê Ação Afirmativa.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafio colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.67-89.

_____. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-13, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. *Revista Política e Sociedade*, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2011v10n18p133/17537>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Relações étnico – raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, p. 98 – 109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GONÇALVES, Maria das Graças. Subjetividade e Negritude. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 365-379.

GRINBERG, Keila. Escravidão e cidadania no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 115-122.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *Classe, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. São Paulo: Editora DP&A, 2006.

HERNANDES, Jesusney. S.; MARTINS, Maria I. Categorização de questões de Física do Novo ENEM. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 30, p. 58-83, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n1p58/24486>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Brasília, 2010.

IGREJA, Cristiane de Oliveira; SILVA, Nádia Teixeira Pires da. *O Direito no Centro da Tormenta: Comunidade, Sujeitos Morais e Sentidos de Justiça*. In: CONPEDI. (Org.). XIX Encontro Nacional do CONPEDI em Fortaleza. 1ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010, p. 1484-1494. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4080.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). ENEM: documentos e publicações. *Revista do ENEM*, documento básico. Brasília, DF, INEP, 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/70>>. Acesso em: 31 out. 2014.

_____. *ENEM: Relatório pedagógico 2008*. Brasília, DF, INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 31 out. 2014.

_____. *ENEM: Relatório pedagógico 2009-2010*. Brasília, DF, INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 31 out. 2014.

_____. *ENEM: Relatório pedagógico 2011-2012*. Brasília, DF, INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 31 out. 2014.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Capítulo Igualdade Racial*. Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 13, 2007.

_____. *Capítulo Igualdade Racial*. Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 23, 2015.

KARINO, Camila. A.; ANDRADE, Dalton F. *Entenda a Teoria de Respostas ao Item (TRI)*. Nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

LEITE, Miriam Soares. Para desconstruir a adolescência e a juventude: textos e contextos da educação escolar. In: GABRIEL, Carmem Teresa; LEITE, Miriam Soares (orgs.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

_____. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 141-165, jan./jun. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092014000100008&lng=pt&nrm=isoA>. Acesso em: 4 ago. 2015.

LIMA, Mônica. História da África. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 21-62.

LOPES, Alice Casemiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, SENAC, v. 27, n. 3, p. 141-165, Set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

LOPES, Alice Casemiro; LÓPEZ, Silvia. Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.

MACÊDO, Joana D'Arc Ferreira de; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. (Novo) *ENEM e o dono da voz: discursos, ideologias, práticas e intenções*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

MACENO, N. G.; GUIMARÃES, Orliney. Compreensões e Significados sobre o Novo ENEM entre Profissionais, Autoridades e Escolas: um estudo para o estado do Paraná. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, p. 27-48, 2013. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/324/338>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MAGNOLI, Demétrio. *Identidades raciais, sociedade civil e política no Brasil*. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso; Santiago do Chile: Corporación de Estudios para Latinoamérica (Cieplan), 2008.

MARCELINO, Leonardo Victor; RECENA, Maria Celina Piazza. Possíveis influências do novo Enem nos currículos educacionais de Química. *Estudos em Avaliação Educacional – FCC*. São Paulo, v. 23, n. 53, p. 148-177, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1762/1762.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MATTOS, Hebe Maria; GRINBERG, Keila. *Antonio Pereira Rebouças e a cidadania sem cor*. Insight/Inteligência, Rio de Janeiro, v. 5, n. 20, p. 90-96, 2003.

MIRANDA, Cláudia. *Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003*. Revista da ABPN. v. 5, n. 11. jul.-out. 2013. p. 100-118. Disponível em:

<<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/388/272>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MONTESQUIEU, Charles. *O espírito das leis*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. *A África e o negro no livro didático do ensino fundamental*. In: RIBEIRO, Alexandre Vieira; GEBARA, Alexsander Lemos de Almeida. *Estudos africanos: múltiplas abordagens*. Niterói: Editora UFF, 2019. p. 306-336.

MUNANGA, Kabengele. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 163-198.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre Verdade e Mentira*. Fernando de Moraes Barros (Org. e Trad.) São Paulo: Hedra, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. In: SOUZA, Maria Elena; OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2007. p. 257-282.

_____. *O homem e o conhecimento da realidade*. PENESP/UFF, No prelo.

OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, Mônica P. do. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, Relações Raciais e Educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*.n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 199-280.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In: GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina. (Org.). *Educação e Relações Étnico-Raciais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. 1ed.Petrópolis: De Petrus et Alii Editora, 2014, p. 87-104.

OTTONI, Paulo. *John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem*. DELTA [online], v.18, n.1, p. 117-143, 2002.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Influências externas, circulação de referenciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil: idas e vindas no “Atlântico negro”. *Revista Ciências e Letras*, n. 44, p. 215-236, jul./ dez. 2008.

Disponível em: < <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista44/artigo11.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Movimento negro no Brasil republicano. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 147-154.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 281-320.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP / Editora 34, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio./ ago. 2002. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

RAMOS, M.N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, SENAC, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: 28 out. 2015.

RIBEIRO, Cintya Regina. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 443-460, abr./jun. 2014.

ROCHA, Ana Angelina C. N.; RAVALLEC, Carmen Teresa G. L. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do Exame em 2009. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 12, p. 1669-1692, 2014.

RODRIGUES, Cristiano. Engendrando afrolatinidades: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul*. Rio de Janeiro: Quarter, 2012. p. 59-114.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SANTOS, Graziella Souza dos ; GANDIN, LUIS ARMANDO . Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais: um exame a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 11, p. 393-408, 2013. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16614>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. v. 21, n.80, p. 563-623, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SGARIONI, Mariana. O novo vestibular. *Folha de S. Paulo*, 26/09/1999. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/revista/revista/2609199908.htm>>. Acesso em: 31 out. 2014.

SILVA, Itamar Mendes da. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPEd no período 2000 a 2010. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 335-350, jul. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SILVA, Rejane Conceição Silveira da; PEREIRA, Elaine Corrêa; MACHADO, Celiane Costa. Percepções de docentes sobre as mudanças curriculares do Ensino Médio no Brasil. *Cadernos de Educação - UFPel (ONLINE)*, v. 49, p. 24-42, 2014.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton M. da. *Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013*. Brasília: Ipea, 2014. (Nota Técnica, n. 17). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5781/1/NT_n17_Reserva-vagas-negros-concursos-publicos_Disoc_2014-fev.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SILVA FILHO, José Barbosa da. História do negro no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n.7. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2006. p. 102-134.

_____. O discurso jesuítico e a questão do negro na sociedade brasileira: padre Antonio Vieira. In: SOUZA, Maria Elena Viana; OLIVEIRA, Iolanda (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n.9. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2007. p. 157-200.

SOUSA, Sandra Z. L. de. A que veio o Enem? *Revista de Educação AEC*, O lugar do ensino médio na educação básica, Brasília, ano 28, n. 113, p. 53-60, 1999.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, julho. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200009&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Evolução do Desempenho cognitivo dos Jovens Brasileiros no Pisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 68-87, abril de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SOUSA, S. Z. L. de. A que veio o Enem? *Revista de Educação AEC*, O lugar do ensino médio na educação básica, Brasília, ano 28, n. 113, p. 53-60, 1999.

SOUZA, Sandra M. Zárkia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, julho. 2003.

VAZZOLER, Leonardo dos Santos. As categorias geográficas como fundamentos para os estudos sobre a população negra. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n.7. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2006. p. 164-214.

VIANA, Larissa. Irmandades, festas e sociabilidade negra no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das G.; MÜLLER, Tânia M. P. (Org). *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. n. 12. Niterói: Ed. Alternativa/EdUFF, 2013. p. 97-106.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.27, p. 41-76, 2003. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2177/2134>>. Acesso em: 15 out. 2015.

ZANCHET, Beatriz. M. B. A. O exame nacional do ensino médio – o ENEM uma auto-avaliação para quem? *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 3, p. 247-269, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772003000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt f>. Acesso em: 15 out. 2015.