

sobre tudo

A LITERATURA NOS EXAMES SELETIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA LEI 11.645/8 E DA SEGREGAÇÃO RACIAL NO BRASIL

Bianca Maria de Souza
Celdon Fritzen

Resumo: Este artigo pretende discutir como a literatura tem sido abordada em exames seletivos de ingresso universitário a partir da lei 11.645/8, com intuito de verificar se a problematização crítica dos mecanismos simbólicos de segregação racial de nossa formação histórica ocorre. Para isso, foram consideradas questões presentes no ENEM e nos vestibulares da UFBA, UFSC, UNICAMP e USP entre os anos de 2009 a 2018. O *corpus* de questões foi feito a partir de um critério: haver referência direta a uma obra literária que apresentasse como eixo central temáticas ou personagens (protagonistas ou narradores) pertencentes aos grupos étnico-raciais contemplados pela lei, afrodescendentes e indígenas. A partir disso, categorizamos as questões em três grupos: QA (Questões Alheias); QC (Questões de Crítica) e QP (Questões de Perpetuação). A partir da análise dos resultados, percebemos que o vestibular ainda tem um largo caminho

para percorrer, mas a temática já é considerada, tanto na escolha de excertos e obras, quanto nos modos de leitura destes.

Palavras-chave: Lei 11.645/8; Literatura; Vestibular; ENEM

Abstract: This article aims to discuss how the literature has been approached in entrance exams in Brazilian Universities since the law 11.645/8, in order to verify if there is a critical problematization of the symbolic mechanisms used to naturalize the racial segregation of our historical formation. For this, questions from ENEM and entrance exams from UFBA, UFSC, UNICAMP, and USP between 2009 and 2018 were analyzed. The corpus was built considering a criterion: to show straight reference to literary works which had as themes or characters (protagonists or narrators) belonging to ethnic-racial groups covered by the law: Afro-descendants, and Indigenous peoples. After this, we categorized the questions into three groups: indifferent questions, critical questions, and perpetuation questions. From the analysis of the results, we realize that the entrance exam still has a long way to go, but the theme is already considered, both in the choice of literary excerpts and works, as well as in the ways of reading them.

Keywords: Law 11.645/8; Literature; Entrance Exams; ENEM.

Introdução

Antonio Candido afirma que a literatura é “um instrumento poderoso de instrução e educação (...) [que] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2012, p. 177). Ela parece, a partir do seu movimento de “entretecer” ideologias, textualidades e disciplinas, se tornar o campo onde a criticidade e a democracia

assumem terreno fértil. Essa observação foi feita, também, pelas universidades, principalmente a partir da inserção de uma nova ferramenta de avaliação: as listas de obras obrigatórias.

Essas listas de obras obrigatórias² são pensadas e criadas a partir da cisão dos vestibulares da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) e da UNICAMP – que em 1985 dela se desvincula³ e cria o COMVEST UNICAMP (Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP). A proposta dessas listas almeja que o vestibular, além de desempenhar um papel fundamental na renovação dos objetivos escolares para educação em âmbito local e nacional, se coloque como um agente a mais na seleção de textos e modos de leitura na escola, já que as listas são consideradas obrigatórias para executar as provas de grande parte dos vestibulares de maior relevância do país.

Apesar da sua criação ser após a discussão e implementação dessas listas de obras obrigatórias, o ENEM, formulado em 1998, não se utiliza delas. Isto talvez aconteça porque ele não foi desenvolvido, inicialmente, para ser um exame seletivo para o vestibular, mas sim servir como um método de avaliação do Ensino Médio (SILVEIRA et al, 2015, p. 1). Em 2009, o ENEM modifica seus objetivos e, através do SISU (Sistema de Seleção Unificada), regulamentado pelo MEC, torna-se, também, um exame seletivo. A partir dessa realidade, podemos perceber que o ENEM não age na seleção de obras, entretanto assume uma função mediadora, assim como o vestibular, de modos de leitura.

² Esse movimento, de implementar listas de obras obrigatórias em seus exames seletivos, vai se espalhando para outras universidades, durante a década de 1990 (ANDRADE, 2003).

³ Em 2006, a UNICAMP se une novamente à FUVEST na seleção de obras literárias. As universidades abrangidas pela COMVEST UNICAMP e pela FUVEST mantêm as provas separadas, mas a mesma lista de obras. Esta união apenas se rompe, novamente, em 2016.

Só que ao invés de obras pré-selecionadas, as obras só aparecem ao aluno como excertos, no dia da realização do exame.

Assumida essa função de demarcar modos de leitura, os exames seletivos, funcionando como uma ponte entre o fim do ciclo básico e o início do ensino superior, encontram na literatura um potencial espaço de abertura para mediar outros discursos e objetivos. Um desses caminhos está associado à discussão das questões étnico-raciais a partir de mecanismos ideológicos que, historicamente, camuflaram (e ainda camuflam) um processo de segregação e perpetuação da desigualdade étnico-racial no Brasil, assumindo como conciliado o que ainda se mantém irresolvido no país. Dito isso, esta pesquisa visa observar como a literatura operou com essa situação a partir da lei 11.645/8, e das questões aplicadas pelos vestibulares da UFBA, UFSC, UNICAMP e USP, e pelo ENEM, nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, durante os anos de 2009 a 2018. Visualizando como esses exames operaram com a violência simbólica e efetiva em relação a afrodescendentes e indígenas – criticando-a, perpetuando-a ou se mantendo alheios à discussão –, podemos entender se a lei 11.645/8 auxiliou neste processo de reconhecimento dos mecanismos de segregação, fortalecendo o anseio de um futuro com uma educação descolonizadora, valorizando igualmente todos os grupos étnicos que fazem parte da nossa sociedade.

1. A ideologia é o pai do homem

Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Louis Althusser demarca a diferença entre o Aparelho Repressivo do Estado e o Aparelho Ideológico do Estado. De sua discussão nos parece digno ressaltar o que ele diz sobre o último: “funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora [...] secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja

bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica (Não há aparelho puramente ideológico)” (ALTHUSSER, [1970?], p. 47). Esses aparelhos ideológicos, não são exercidos diretamente pelo Estado, mas por outras instituições. Dos que Althusser ([1970?], p. 44) cita vale destacar: o educacional, o jurídico e o familiar. Em terreno brasileiro, o uso de aparelhos ideológicos como mecanismos de camuflagem da realidade violenta tem sido uma estratégia. Roberto Schwarz e Gilberto Freyre, por exemplo, observaram alguns desses mecanismos por perspectivas diferentes. Enquanto que o primeiro, criticamente, expõe a ideologia do favor e sua relação entre as classes dominantes e os pobres livres; Freyre assume um ponto para além das classes, teorizando uma suposta “conciliação” por parte dos grupos étnico-raciais (brancos e afrodescendentes), desenvolvendo o mito da democracia racial. A ilustração desses dois mecanismos pode nos permitir visualizar como uma sociedade extremamente segregada, se mostra como afetivamente resolvida. E, principalmente, como esses mecanismos parecem criar a naturalidade que o grupo dominante precisa para manter a violência e a segregação por “debaixo dos panos”, inibindo a necessidade de se repensar essa naturalização da exploração.

A partir do seu ensaio “As ideias fora de lugar”, que abre o livro *Ao vencedor as batatas*, Schwarz expõe as contradições da sociedade brasileira. Para vias de fundamento alicerça-se no século XIX, onde a ideologia burguesa europeia entra em choque com a realidade da escravidão que se mantinha forte no Brasil imperial. Em seu livro subsequente, *Um mestre na periferia do capitalismo*, Schwarz continua expondo essas contradições, mas agora a partir da segunda fase machadiana, onde o descompasso volúvel do narrador assume destaque. Neste período novencentista, as nossas dissonâncias se tornam escancaradas e as ideias não se acomodam, seguem flutuantes, e consequentemente contraditórias em essência, analisa Schwarz. Não que fossemos como os europeus que mascaravam uma realidade

violenta e injusta com as pompas da liberdade; éramos, ao mesmo tempo, diz ele, os dois, sem máscaras e estranhamentos. Explicitamente violentos e explicitamente cordiais, tudo enfatizado na construção de uma nova engrenagem entre as classes sociais: a do favor. Dialeticamente, somos capitalistas-escravistas. Nossos opostos se fundem “afetivamente” por essa nova engrenagem: o trabalhador livre depende do senhor de terras tanto quanto o escravizado. A diferença é que o primeiro acha ter alguma espécie de relação de igualdade com o segundo, apenas por essa dependência não ser “à base do chicote”.

A partir das propostas teóricas de Fernando Henrique Cardoso⁴ e Maria Sylvania de Carvalho Franco⁵ sobre os modos do patrimonialismo e o paternalismo no Brasil, Schwarz ([1997?]) defende que o que existia no país seria um paternalismo esclarecido. O termo “esclarecido” expõe que, apesar de manter a relação de favor, os ideais de meritocracia e desejos de ascensão social, trazidos pelos ideais burgueses (e europeus), efetivaram uma nova maneira de “controlar os trabalhadores livres”, embutindo, nesta relação, um incentivo quase “meritocrático”, unindo relação familiar, favor e mecanismo de dominação na relação com outro. Nesse sentido, o sistema principal segue sendo o paternalismo e o patrimonialismo, que resigna o homem livre pobre à posição de dependente. Entretanto, sem a troca de favores vinda de cima para baixo, o incentivo precisa mudar e então entra o que Schwarz chama de “falta de garantia”⁶. Sem garantia e completamente

⁴ CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1962.

⁵ FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4 ed. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1997.

⁶ “[a elite] não deve nada a quem trabalhou, mas quem não trabalhou não tem direito a nada (salvo à reprovação moral). [...] Não tendo propriedade, e estando o principal da produção econômica a cargo do escravo, os homens pobres pisam [num] terreno escorregadio: se não trabalham são uns

dependentes do senhor de terras, os homens livres e os ex-escravos se veem subjugados e entrelaçados numa relação violenta domesticamente, embora, ao mesmo tempo, aparentemente tão “amorosa”.

Em consonância com essa aparente amorosidade, a democracia racial, por estar entrelaçada com um aspecto sociocultural, reforça, ainda mais do que a ideologia do favor, a relação familiar. Diz Franco (1997, p. 46-47) que esta última “dissimula tensões” de grupos antagonísticos. Isto nos permite constatar que um controle de conflitos de maneira intrafamiliar cria para a sociedade (tanto a brasileira, quanto a exterior) um espectro de afetividade e amorosidade entre os grupos étnico-raciais em tensão – indígenas, afro-brasileiros e brancos – ao mesmo tempo que em “briga de família ninguém mete a colher”, o que resulta, de maneira prática, num privilégio dos dominantes (os pais em oposição aos filhos), sem qualquer auxílio de um aparelho externo, porque é tudo “resolvido em família”. Potencializando este mecanismo ideológico, o Brasil mantém uma estrutura violenta, camuflada (e floreada) pelas ideologias, que nos colocam como iguais e pertencentes a uma mesma família, ao mesmo tempo que naturalizam a violência. É por isso que, quando comparados com países com sistemas de *apartheid*, por exemplo, o espectro de naturalidade, para nós, se escancara, ao mesmo tempo que as consequências, em números, são similares.

Munanga (2004, p. 11) afirma que “o mito da democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre políticas de ação afirmativa”. Esse mecanismo ideológico foi expressado teoricamente em solo brasileiro por Gilberto Freyre no clássico *Casa-grande e senzala* (1933). Apoiado por uma ideia de que a escravidão

desclassificados, e se trabalham só por muito favor serão pagos ou reconhecidos” (SCHWARZ, 2000, p. 67)

brasileira teria sido mais branda, o autor acreditava em uma miscigenação consensual e afetiva. Diz Freyre (2006, p. 33) “a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”. A realidade, porém, era de um forte abuso domiciliar: relações que envolviam (e ainda envolvem) estupro, seja por questão de “forte relação de poder”, seja como ato não consensual.

Com essa aparente “união de raças”, a segregação, evidente no tecido social, se mostra apagada, de maneira similar ao que vimos na ideologia do favor, quando pensamos em uma questão de classes, já que o homem livre e o senhor de terras, parecem ter uma relação de igualdade. Porém, internamente, a relação é desigual e geralmente certos grupos étnico-raciais acabam sendo “abafados” ou estereotipados nesse processo. Muito do que disseram não se conhece, nem pela boca dos vencedores. Este fato ocorre, considerando o contexto específico brasileiro, com indígenas e afrodescendentes. Sobre isso, por exemplo, Ailton Krenak comenta em uma entrevista:

Eu sempre me senti incomodado, com a sensação de que somos um acampamento enorme no escuro, na maioria das vezes atropelando uns aos outros. De vez em quando dá um raio, e naquele breve instante a iluminação do mesmo faz a gente olhar para um lado, para o outro e falar assim: “Ali estão os índios, aqui estão os negros, ali estão todos esses outros povos que vieram para cá”. Esse acampamento tem toda essa multidude, toda essa gente e mundos aqui dentro. Nesse breve relance de olhar uns nos outros fazemos um “Diretas já”, fazemos uma campanha da constituinte, mas volta o acampamento para o escuro de novo e recomeça a pancadaria doméstica. Só quando acende a luz de novo que

você olha e vê uns aos outros meios esfolados, quebrados (KRENAK, 2018)

A imagem dada por Krenak também ilustra o quanto essas tensões permanecem apesar dos mitos apaziguadores que comentamos acima, tendendo a se agudizarem. Quando isso ocorre esses mecanismos de ocultação da violência e exploração típicos da formação de nossa sociedade também enfrentam resistências, vindo tanto por parte dos indígenas como de afro-brasileiros – considerando seus contextos específicos.

1.1 Na periferia dos mecanismos ideológicos: os movimentos étnico-raciais e as leis 10.639/3 e 11.645/8

Os movimentos afro-brasileiros e indígenas vão se instaurando pelas margens, duramente reprimidos e abafados, mas cada vez mais ganhando destaque. No caso do movimento negro, de forma menos organizada, iniciou-se durante o período escravocrata. No decorrer da década de 1980, o movimento passa a dar maior destaque às ferramentas educacionais para lidar com o racismo, quando um projeto de lei começa a ser pensado em relação às cotas raciais para entrar nas universidades. Mais tarde, no centenário da Abolição da Escravatura (1988), o movimento negro faz uma série de manifestações. Com a pressão desencadeada por elas, principalmente no âmbito político, mudanças legislativas começaram a se desenrolar, e no governo Lula, em 2003, a lei 10.639/3 é promulgada e torna obrigatória o ensino de História e Cultura Afrodescendente em todas as escolas do país.

O movimento indígena brasileiro, por sua vez, foi formado em meados de 1970 a partir de uma conjuntura latino-americana que lutava avidamente pela demarcação de terras e uma Ditadura Civil Militar que buscava apagar suas culturas e destituí-los de seus territórios. Ailton Krenak (2018) comenta que essa luta gerou grande

repercussão entre os indígenas e houve uma coalisão. O movimento reivindicava principalmente os direitos às terras originárias e o reconhecimento étnico. Em relação ao reconhecimento, este passava pela educação, tornando-se uma importante ferramenta para barrar estereótipos e racismos que os não-indígenas exerciam sobre eles. Após a tramitação da lei 10.639/3, a deputada petista Mariângela Duarte lança a PL 433/3, que acrescenta as temáticas indígenas à lei 10.639/3 e, após cinco anos, ela torna-se a lei 11.645/8.

Tanto esta, quanto a 10.639/3, buscavam escancarar as contradições do nosso processo de formação através de um ensino que expusesse as ferramentas que foram usadas (e ainda o são) como mecanismo de segregação e de representação estereotipada dos indivíduos destes grupos, ora os tratando como objetos, ora como “fadados ao desaparecimento” (FANELLI, 2018, p. 2). Os movimentos sociais que pensaram a lei buscavam olhar para a nossa história, tanto atual quanto passada, a partir de novas enunciações, trazidas pelos sujeitos afrodescendentes e indígenas, entretanto sem desconsiderar essa cultura de subjugação do outro, herança da colonização, que continua presente em quase todas as esferas do país e por isso precisa ser denunciada. A partir disso, o estudante pode olhar para os âmbitos da sua vida como cidadão considerando que sempre há um outro lado da moeda e que há (sempre) mecanismos ideológicos de domínio que ocultam esse outro lado.

A lei marcou, portanto, uma mudança política no âmbito nacional, já que apresenta o primeiro passo em relação a um currículo intercultural. Entretanto, como consequência dessa citada falta de fechamento de um ciclo tão violento e excludente, como foi a nossa colonização, o texto da lei 11.645/8 não parece óbvio. Por carregar uma redação um tanto quanto simplista (LOPES, 2016), acaba não privilegiando nenhum currículo específico. Na verdade, mantém o currículo de tradição hegemônica como uma das possibilidades de

expressão única da lei em âmbito escolar, apesar de estudiosos do tema, como Fanelli (2018), afirmarem que “como currículo pré-ativo”, ou seja, como texto, “rompe com uma história escolar de tradição eurocêntrica, em que a história nacional foi forjada, evidenciando, sobretudo, protagonistas de origem europeia e ‘branca’”.

Percebendo essa inespecificidade do texto⁷, que abre um leque de possibilidades, a universidade pode aparecer como um relevante aliado à discussão. Principalmente quando consideramos os vestibulares e seu impacto como mediadores; de maneira mais acentuada se considerarmos as listas de obras obrigatórias.

2. Metodologia

Instituições que produzem indicações de leitura para seus exames seletivos ambicionam modos de leitura e geram nos currículos impactos na Educação Básica, principalmente no contexto do Ensino Médio. A partir disso, a presente pesquisa tem como objetivo problematizar os possíveis efeitos da lei 11.645/8 sobre os modos de leitura de obras literárias nas questões desses exames de ingresso universitário durante os anos de 2009 e 2018, principalmente no que se refere a problematizar mecanismos ideológicos que vêm camuflando a realidade violenta e exploradora da formação étnico-social brasileira.

A faixa temporal de dez anos foi estabelecida com o intuito de visualizar os desdobramentos da lei 11.645/8, um ano depois de ser sancionada e um ano antes de Bolsonaro ser nomeado presidente da república, estabelecendo-se um conjunto temporal de 2009 a 2018. É

⁷ É válido ressaltar que existem pareceres e resoluções (Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 e Parecer CNE/CEB Nº: 14/2015) que desambiguizam essa questão (do currículo antirracista x currículo hegemônico). Entretanto, o ponto que levantamos aqui é que o texto da lei em si, sem os pareceres e resoluções, é contido.

válido ressaltar que, para além dos impactos do fim do governo petista, que apresentou altos índices de investimento em questões de cunho social e educacional, o governo Bolsonaro se caracteriza como uma figura que não tem estabelecido grande preocupação com as pautas étnico-raciais. Esse recorte acaba se justificando, portanto, para poder justamente visualizar como o ENEM, como exame nacional, se comportou durante esse período anterior a Bolsonaro e também como as IES, como exames locais se colocaram diante do debate étnico-racial que a lei 11.645/8 estimulava.

Junto ao recorte temporal, foram selecionadas quatro de quinze⁸ importantes universidades do país que possuíam lista de obras obrigatórias durante o período analisado. São elas: a UNICAMP (Universidade de Campinas), a USP (Universidade de São Paulo), a UFBA (Universidade Federal da Bahia) e a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). As duas primeiras foram selecionadas por: estarem localizadas em São Paulo, estado de forte influência no país pelo seu poder econômico-político; e também por terem sido as pioneiras, através da COMVEST UNICAMP e da FUVEST, na utilização de listas no vestibular. Apesar de ter findado seu processo seletivo em 2012 e ter condicionado o acesso total das suas vagas ao ENEM no ano seguinte, a UFBA foi selecionada por possuir o maior acervo, considerando a análise das listas das quinze IES supracitadas, de obras com referência direta aos grupos étnico-raciais contemplados na lei 11.645/8, os

⁸ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

afrodescendentes e os indígenas. Para isso, foram consideradas obras que representavam - em sua temática central ou nas vozes dos protagonistas e/ou dos narradores - questões desses grupos étnico-raciais. A UFSC, por sua vez, foi escolhida por ser a que financiou esta pesquisa e, por isso e para além, evidentemente é de interesse que possa ter suas práticas também postas em análise, não avaliando somente as alheias.

Considerando essas universidades e o recorte temporal (2009-2018), estabelecemos uma delimitação nas obras analisadas. Das 114 obras que constavam nas listas desses vestibulares, apenas foram selecionadas 29 delas⁹. A seleção foi feita considerando autores afrodescendentes e indígenas e, no caso de obras que não tivessem essa autoria, as que apresentavam como eixo central, temáticas, narrador(es) e/ou protagonista(s) dos grupos étnico-raciais contemplados pela lei. Levamos em conta na seleção, portanto, livros que criticavam, mas também os que perpetuavam dispositivos ideológicos de camuflagem da violência de segregação étnico-racial.

⁹ O seguintes livros: *A majestade do Xingu* - Moacyr Scliar; *As vítimas algozes: quadros da escravidão* - Joaquim Manoel de Macedo; *Cadernos Negros* - Quilombhoje; *Capitães da Areia* - Jorge Amado; *Contos de Machado de Assis* - Machado de Assis (*Mariana e O caso da vara*); *Cronistas do Descobrimento* - Antônio Olivieri e Marco A. Villa (Org.); *Equador* - Miguel Sousa Tavares; *Escrava Isaura* - Bernardo Guimarães; *Gabriela, cravo e canela* - Jorge Amado; *Iracema* - José de Alencar; *Macunaíma* - Mário de Andrade; *Mayombe* - Pepetela; *Memórias Póstumas de Brás Cubas* - Machado de Assis; *Minha vida de menina* - Helena Morley; *Nação Crioula* - José Eduardo Agualusa; *Negrinha* - Monteiro Lobato; *O cortiço* - Aluísio de Azevedo; *Olhos d'água* - Conceição Evaristo; *O presidente negro* - Monteiro Lobato; *O triste fim de Policarpo Quaresma* - Lima Barreto; *O último voo do flamingo* - Mia Couto; *Poemas Negros* - Jorge de Lima; *Quarup* - Antônio Callado; *Terra Sonâmbula* - Mia Couto; *Últimos Sonetos* - Cruz e Sousa; *Várias histórias* - Machado de Assis (Mariana), além dos filmes: *A invenção do Brasil* - Guel Arraes e *Cidade de Deus* - Fernando Meirelles e Kátia Lund.

Após essa primeira seleção, analisamos as provas dos vestibulares dessas IES durante o período citado. Do total de 2.981 questões das provas de Geografia, História, Espanhol, Inglês, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa¹⁰, foram selecionadas 154 delas, levando em consideração que abordavam uma das obras selecionadas.

No caso do ENEM, como não há listas prévia de obras, foram analisadas as 900 questões presentes nas provas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas. Dessas, apenas 49 questões foram consideradas, em vista de que apresentavam excertos de narrativas e obras literárias ou que faziam menção a livros ou filmes, todos envolvendo remissão direta aos grupos étnico-raciais considerados nessa pesquisa: os afrodescendentes e os indígenas. Após essa seleção, as questões foram classificadas em três grandes grupos.

O primeiro, chamado de QC (Questões de Crítica) marca presença, como o próprio nome já diz, através de questões que fazem reflexões críticas aos dispositivos ideológicos utilizados na implantação e manutenção da exploração étnico-racial. O segundo grupo, por outro lado, chamado de QP (Questões de Perpetuação), engloba questões que, em sua construção, acabam por reforçar mecanismos de segregação étnico-racial. Por isso, perpetuam esses dispositivos, desencadeando visões estereotipadas, como a hiperssexualização dos povos originários e dos afrodescendentes, ou ainda, em nome da miscigenação e da democracia racial, abafam suas diferenças em relação a outros grupos étnico-raciais, gerando um espectro de uma cultura monolítica (todos grupos étnico-raciais fundidos em uma só cultura), ao invés de uma perspectiva de sociedade pluricultural. O último grupo, chamado de QA (Questões Alheias), perfaz as questões que optaram por não “ler” as obras ou excertos com temáticas étnico-

¹⁰ A UFSC opta apenas pela literatura brasileira, enquanto que os outros três, com literaturas que usam a língua portuguesa, ou seja, a brasileira, portuguesa, angolana e moçambicana.

raciais por essa perspectiva em nenhuma alternativa. Elas trataram dos livros a partir de outros pontos, como o histórico, o literário, o gramatical etc.

3. Análise dos dados

Como vimos na seção metodológica, do total de 2.981 questões que foram aplicadas nas IES durante dez anos (2009-2018) nas áreas anteriormente comentadas, foram selecionadas 154 delas, representando uma porcentagem de pouco mais de 5% (cinco por cento) em relação ao total. A UFBA aumenta essa média (8%), a UNICAMP, diminui (3%). No caso do ENEM, das 900 questões analisadas, apenas 49 foram consideradas, apresentando os mesmos pouco mais de 5% (cinco por cento). Isto nos permite visualizar que ainda existe uma porcentagem pouco expressiva de questões que abordem, considerando o nosso recorte, a temática étnico-racial em relação à totalidade de questões das provas.

Ainda focando na prova de maneira geral, a quantidade de questões com temáticas étnico-raciais na UFBA parece demonstrar que havia um número pré-estabelecido dedicado a essa temática: uma média de 6,5 questões por exame que, como podemos perceber através do gráfico 1, foi correspondida com uma frequência de 6 a 7 questões por ano. Já a UNICAMP, que, como vimos, tem o índice mais baixo dentre os exames, cerca de 3% em relação ao total, varia entre uma e quatro questões por ano. As outras universidades, a USP e a UFSC, apesar de terem a mesma porcentagem, de 5%, têm mais variações: enquanto que a primeira oscila entre uma e doze questões, a segunda de uma a seis, como demonstra o gráfico 1. O ENEM chama a atenção por ter tido um aumento gradual dessas questões durante os anos de 2009 a 2015. Entretanto, em 2016 teve a primeira queda, passando de dez para três questões. Essa queda se mostra mais drástica

em 2018 quando chega a apenas uma questão, como podemos ver no mesmo gráfico. É interessante que essa acentuada queda acontece durante o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e a mais brusca de todas, em 2018, quando aconteciam as eleições que definiram Bolsonaro presidente.

Gráfico 1: Quantidade total de questões com temática étnico-racial por ano e instituição

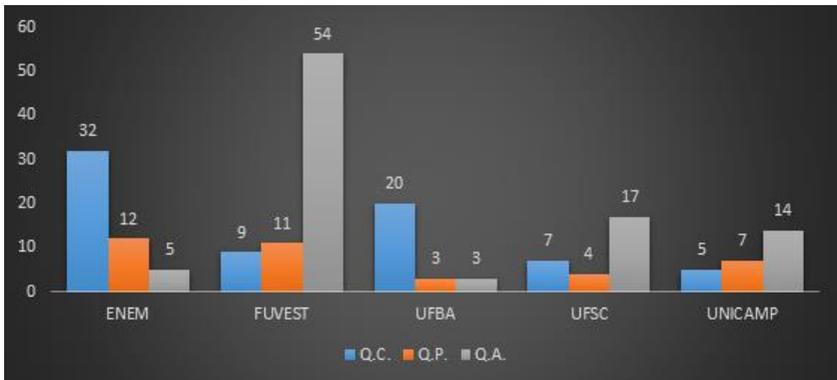


A análise dessas 203 questões, tanto do ENEM como das IES, demonstra que a maior parte delas retrata o grupo étnico-racial afrodescendente (152), enquanto que apenas 47 são referentes a indígenas; outras quatro questões envolvem ambas as etnias. Quando falamos de questões com temáticas indígenas, o ENEM se sobrepõe às IES, já que 50% do total de questões com temática étnico-racial contidas nas provas deste exame, durante os anos de 2009 a 2018, correspondem a esse grupo. As IES, por sua vez, destinaram apenas 18% (dezoito por cento) aos indígenas. No caso das questões que abordam

temáticas afrodescendentes, as IES assumem destaque com 82% contra 50% do ENEM.

Partindo das categorias que citamos na seção metodológica, QA (Questões Alheias), QC (Questões de Crítica) e QP (Questões de Perpetuação) e conforme mostra o gráfico 2, pode-se perceber que o ENEM e a UFBA são os exames seletivos que mais possuem questões QC, enquanto que a USP, a UNICAMP e a UFSC, possuem os maiores índices de questões QA. A maior quantidade de questões Q.P, por sua vez, estão na FUVEST (11) e no ENEM (12).

Gráfico 2: Quantidade total de questões com temática étnico-racial por instituição e categoria



Tendo isso em mente e nos mantendo na categoria QP a qual, como expressa a seção metodológica, abrange questões que, por sua construção, perpetuam mecanismos ideológicos, desencadeando visões estereotipadas, como a hipersexualização dos povos originários e dos afrodescendentes, por exemplo, observemos a *Questão 5* da segunda fase da prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa realizada em 2018 pela UNICAMP. A questão dissertava sobre a democracia racial, já que citava o autor Jorge de Lima e Gilberto Freyre (o teórico do termo), mas não há nenhum tipo de reflexão crítica.

A pergunta centra-se única e exclusivamente no estudante encontrar no texto referências ao “adoçamento” e demonstrar como a ideia de Freyre estava presente no poema de Jorge de Lima. Perceba que não há problematização, o mito é apenas jogado ao estudante sem qualquer contraponto ou comentário no enunciado, que pudesse norteá-lo sobre as problemáticas desse mecanismo. Como a questão é aberta, o estudante pode “escapar” criticamente dessa opção, mas a questão não o guia para isso.

(UNICAMP 2018 – Questão 5 – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa)

Na “Nota preliminar” escrita para a primeira edição do livro *Poemas negros*, de Jorge de Lima, o antropólogo Gilberto Freyre afirma que, graças à “interpretação de culturas, entre nós tão livre”, e graças ao “cruzamento de raças”, “o Brasil vai-se adoçando numa das comunidades mais genuinamente democráticas e cristãs do nosso tempo”. Com base no poema “Democracia”, responda às questões que se seguem.

[...]

(Jorge de Lima, *Poesias completas*, v. I. Rio de Janeiro/Brasília: J. Aguilar/INL, 1974, p.160, 164-165.)

a) A ideia de “adoçamento” social está presente tanto no poema de Jorge de Lima quanto no texto de Gilberto Freyre. Aponte dois episódios da formação do poeta, referidos no poema, que exemplificam essa interpretação. Justifique sua escolha.

b) Considerando elementos da composição do poema, explique de que maneira a ideia de “democracia”, presente no título, manifesta-se no texto.

Ainda considerando essa categoria (QP), mas em relação com a categoria QA, observemos as questões 12 da UNICAMP (de 2011), a 41

da USP (de 2012) e a 12 da UFSC (de 2011). As duas primeiras comparam as personagens Rita Baiana e Iracema, presentes, respectivamente, nos romances *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e *Iracema*, de José de Alencar. Perceba a diferença: na questão da UNICAMP, apresenta-se um excerto onde a personagem Rita Baiana é hiperssexualizada e solicita que o estudante a compare com a figura de Iracema¹¹. Já a questão da FUVEST ressalta o poder da sedução, reduzindo as duas personagens a simples alegorias da terra brasileira, sem qualquer problematização étnico-racial das personagens, como se a escolha por uma indígena e uma afro-brasileira pelos autores daquelas obras fossem mero acaso. Enquanto na *Questão 12* da UNICAMP não há generalização, desencadeando uma exposição direta dos grupos étnico-raciais à hiperssexualização, sem uma reflexão crítica sobre esse ponto; a *Questão 41* da FUVEST explora a alegoria, encobrindo a problemática da mulher indígena e afro-brasileira retratadas como “exóticas”, “da cor do pecado” em ambas as obras. A UFSC, em contrapartida, na questão abaixo exposta, ao optar por evitar o tópico da hiperssexualização, característica presentes fortemente no romance *Iracema*, reduz a margem de estereótipos que podem ser sugeridos com a questão, ao contrário da UNICAMP e da FUVEST que amplificam. Isto nos permite perceber que as três universidades não se posicionam criticamente, já que não estabelecem juízos à hiperssexualização presente em ambas as obras, ora os reforçando na forma de questão QP (UNICAMP e USP), ora se mantendo à margem da discussão (UFSC) numa típica questão QA.

¹¹ A ausência de um excerto de *Iracema* nesta questão é justificada pela presença de ambas as obras (*O cortiço* e *Iracema*) na lista obrigatória deste exame seletivo naquele ano.

(UNICAMP 2011 – Questão 12 – Segunda Fase)¹²

Pensando nos pares amorosos, já se afirmou que “há n’O cortiço um pouco de Iracema coada pelo Naturalismo.” (Antonio Candido, “De cortiço em cortiço”, em O discurso e a cidade. São Paulo: Duas Cidades, 1993, p.142.)

Partindo desse comentário, leia o trecho abaixo e responda às questões.

[...] Mas, ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante. (...) Naquela mulata estava o grande mistério, a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio-dia; ela era o calor vermelho das sestas da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras; era a palmeira virginal e esquiva que se não torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que o mel e era a castanha do caju, que abre feridas com o seu azeite de fogo; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos, acordando-lhe as fibras embambedidas pela saudade da terra, picandolhe as artérias, para lhe cuspir dentro do sangue uma centelha daquele amor setentrional, uma nota daquela música feita de gemidos de prazer, uma larva daquela nuvem de cantáridas que zumbiam em torno da Rita Baiana e

¹² Por uma questão de economia algumas das questões deste artigo estão reduzidas, mantendo-se as partes que julgamos de maior relevância para a discussão, ora trazendo-as por inteiro, ora privilegiando determinadas partes.

espalhavam-se pelo ar numa fosforescência afrodisíaca. [...]

(Aluísio Azevedo, O Cortiço. Ficção Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p. 498 e 581.)

- a) Na descrição acima, identifique dois aspectos que permitem **aproximar Rita Baiana de Iracema**, mostrando os limites dessa semelhança.

(FUVEST 2012 – Questão 41 – Conhecimentos Gerais)

Passaram-se semanas. Jerônimo tomava agora, todas as manhãs, uma xícara de café bem grosso, à moda da Ritinha, e tragava dois dedos de parati “pra cortar a friagem”. Uma transformação, lenta e profunda, operava-se nele, dia a dia, hora a hora, reviscerando-lhe o corpo e alando-lhe os sentidos, num trabalho misterioso e surdo de crisálida. A sua energia afrouxava lentamente: fazia se contemplativo e amoroso. A vida americana e a natureza do Brasil patenteavam-lhe agora aspectos imprevistos e sedutores que o comoviam; esquecia-se dos seus primitivos sonhos de ambição, para idealizar felicidades novas, picantes e violentas; tornava-se liberal, imprevidente e franco, mais amigo de gastar que de guardar; adquiria desejos, tomava gosto aos prazeres, e volvia-se preguiçoso, resignando-se, vencido, às imposições do sol e do calor, muralha de fogo com que o espírito eternamente revoltado do último tamoio entrincheirou a pátria contra os conquistadores aventureiros. [...]

Aluísio Azevedo, O cortiço.

O papel desempenhado pela personagem Ritinha (Rita Baiana), no processo sintetizado no excerto, assemelha-se ao da personagem

- a) Iracema, do romance homônimo, **na medida em que ambas simbolizam o poder de sedução** da terra brasileira sobre o português que aqui chegava.

[...]

(UFSC 2011 – Questão 12 – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira)

[...]

ALENCAR, J. de. Iracema. São Paulo: Núcleo, 1993. p. 39-41.

A partir da leitura do texto 10 e do romance Iracema, e considerando o contexto do Romantismo brasileiro, assinale a(s) proposição(ões) CORRETA(S).

01. Ao seduzir e possuir Iracema, Martim está consciente dos seus atos, e isso constitui traição tanto aos seus valores cristãos quanto à hospitalidade de Araquém. Quebra-se aqui, portanto, uma importante característica do Romantismo, a idealização do herói, que jamais comete ações vis.

02. Em Iracema, os elementos humanos e naturais não se mesclam. Nas descrições que faz de Iracema, por exemplo, Alencar evita compará-la a seres da natureza, pois isso seria contrário ao princípio romântico de valorização de uma natureza pura, não contaminada pela presença humana.

04. A adjetivação abundante (“ardente chama”; “intenso fogo”; “tépido ninho”; “vivos rubores”) é uma importante característica da prosa romântica, que será mais tarde evitada por escritores realistas.

08. Ao entregar-se a Martim, Iracema deixa de ser virgem e, portanto, não poderia mais ser a guardiã do segredo da jurema; ainda assim continua a sê-lo, só deixando de preparar e servir a bebida quando Caubi descobre sua gravidez e a expulsa da tribo.

16. Entre as várias manifestações do nacionalismo romântico presentes em Iracema, **está o desejo de mostrar o povo brasileiro como híbrido**, constituído pela fusão das raças negra, indígena e branca.

32. Além de indianista, Iracema é também um romance histórico; serve assim duplamente ao projeto nacionalista da literatura romântica brasileira.

Debrucemo-nos ainda sobre as questões da categoria QA, que perfaz as que optaram por não “ler” as obras ou excertos com temáticas étnico-raciais por essa perspectiva em nenhuma alternativa, tratando dos livros a partir de outros pontos, como o histórico, o literário, o gramatical, etc. Atentemo-nos à *Questão 72*, de 2018, da FUVEST, que expõe os excertos das obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley. Perceba que ambos os textos comentam os mecanismos de que tratamos anteriormente, mas o caminho optado pelo exame restringe-se a uma perspectiva estilística e de caracterização dos personagens, exigindo que o estudante identifique os predicados dos narradores Brás Cubas e Helena.

(FUVEST 2018- Questão 72) Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. Mais; não padeci a morte de dona Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba. Somadas umas coisas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve mingua nem sobra, e, conseqüentemente, que saí quite com a vida. E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria.

Machado de Assis, Memórias póstumas de Brás Cubas.

Não sei por que até hoje todo o mundo diz que tinha pena dos escravos. Eu não penso assim. Acho que se fosse obrigada a trabalhar o dia inteiro não seria infeliz. Ser obrigada a ficar à toa é que seria castigo para mim. Mamãe às vezes diz que ela até deseja que eu fique preguiçosa; a minha esperteza é que a amofina. Eu então respondo: “Se eu fosse preguiçosa não sei o que seria da senhora, meu pai e meus irmãos, sem uma empregada em casa”.

Helena Morley, Minha vida de menina.

São características dos narradores Brás Cubas e Helena, respectivamente,

- (A) malícia e ingenuidade.
- (B) solidariedade e egoísmo.
- (C) apatia e determinação.
- (D) rebeldia e conformismo.
- (E) otimismo e pessimismo

Retomando nossa atenção ao exposto no gráfico 2, percebemos que a UFSC, USP e a UNICAMP compartilham um perfil similar, dado o alto índice dessas questões que classificamos de QA (17, 54 e 14, respectivamente). Entretanto, a UFSC apresenta uma certa vantagem em relação às outras, já que as suas questões QC (7) se sobrepõem às QP (4). O ENEM e a UFBA, por sua vez, apresentam a maior quantidade de questões QC, criticando, portanto, os mecanismos ideológicos presentes na nossa formação social. A UFBA ainda se destaca em relação ao ENEM porque possui uma porcentagem de 77% do total de

suas questões com temática étnico-racial classificadas como QC; enquanto que o ENEM tem uma porcentagem de 65%.

Um exemplo da excelência na denúncia de nossos mecanismos ideológicos está presente na segunda fase da prova de Português da UFBA (2009). A *Questão 5* se utiliza de uma pequena contextualização onde se demarca pontos importantes do excerto retirado de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. O primeiro aspecto levantado na contextualização é o fato de que o personagem Felizardo é afrodescendente. Isto escancara a temática étnico-racial, pois considera relevante ter esse ponto em mente quando o estudante for desenvolver a resposta. O segundo é a escolha de ressaltar o século XIX, já que o projeto de imigração europeia se inicia nesta época. O terceiro, e último, é ter salientado que “a concepção de Brasil e dos programas sociais do governo da época” (UFBA, 2009), contrastavam com uma visão utópica, como a democracia racial, por exemplo. Com o aluno tendo isso em mente, é muito difícil que ele desconsidere a criticidade em sua resposta, já que todos esses elementos salientam uma denúncia para com os mecanismos ideológicos utilizados nos processos de segregação do cidadão negro. A UFBA, portanto, norteia o estudante, diferentemente das questões dissertativas que expomos da UNICAMP, por exemplo, que dependem muito de um posicionamento crítico do estudante, sem qualquer norte referente ao aspecto étnico-racial.

(UFBA 2009 – Questão 05 – Segunda Fase - Português)

[...]

— Terra não é nossa... E “frumiga”? ... Nós não “tem” ferramenta... isso é bom para italiano ou “alemão”, que governo dá tudo... Governo não gosta de nós...

[...]

Ela voltou querendo afastar do espírito aquele desacordo que o camarada indicara, mas não pôde. Era certo. [...]

LIMA BARRETO, A. H. Triste fim de Policarpo Quaresma. São Paulo: Ática, 1996. p. 103.

O diálogo entre Olga e o afro-descendente Felizardo — extraído de uma narrativa ambientada no final do século XIX, durante o governo de Floriano Peixoto, — revela, a partir do que diz Felizardo, uma concepção de Brasil e dos programas sociais do governo da época, o que contrasta com a visão utópica de Quaresma. O filme “A invenção do Brasil”, de Guel Arraes, projeta também uma concepção de Brasil.

Com base na leitura do livro de Lima Barreto e no enredo do filme citado, faça um comentário sobre os três pontos de vista em questão, **utilizando sua reflexão sobre a realidade brasileira**. Aponte diferenças e semelhanças e justifique sua resposta.

Ademais, a UFBA também fazia um excelente trabalho em seus modos de leitura, quando lidava com obras que endossam mecanismos ideológicos, caso de *As vítimas algozes: quadros da escravidão*, de Joaquim Manuel de Macedo. Na *Questão 01*, da segunda fase da prova de Português (2011), encontramos dois excertos: um retirado da obra referida acima e outro do longa *Cidade de Deus*. Ambos representam afrodescendentes em momentos históricos diferentes, em perspectivas ficcionais. A questão ressalta essa ficcionalidade e pede para que a partir desses dois excertos se teça as representações do negro antigamente e nos dias atuais. Essa questão é interessante criticamente, porque permite ao aluno questionar o modo como vê este grupo social, pois representações não são verdades únicas, mas maneiras de ver e pensar uma relação sujeito e objeto.

(UFBA 2011 – Questão 01 – Segunda Fase - Português)

I.

[...]

MACEDO, Joaquim Manuel de. As vítimas algozes: quadros da escravidão. 4. ed. São Paulo: Zouk, 2005. p. 7 e 8.

II.

[...]

CIDADE de Deus (2002). Direção: Fernando Meirelles. Intérpretes: Matheus Nachtergaele e um grupo de atores, em sua maioria, amadores, moradores da comunidade retratada no filme. Roteiro: Bráulio Mantovani.

Os fragmentos transcritos dizem respeito à visão ficcional da existência de afrodescendentes no Brasil, em momentos históricos distintos.

Teça um comentário sobre as representações do negro brasileiro de ontem e de hoje, focalizadas nas duas obras e identificadas por I e II.

O ENEM também não fica muito atrás, apesar de ter um estilo de prova diferente. Mais focado na interpretação de texto, consegue manusear bem com os excertos, escolhendo momentos críticos da obra, como é o caso da *Questão 40*, realizada em 2017, onde se ressalta uma tensão familiar, bem característica dos mecanismos ideológicos da democracia racial e da ideologia do favor. A alternativa correta é aquela que analisa muito do que discutimos neste artigo: “predomínio dos estigmas de classe e de raça sobre a intimidade da convivência” (ENEM, 2017)

(ENEM 2017 – Questão 40 – Caderno Azul – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)

A lavadeira começou a viver como uma serviçal que impõe respeito e não mais como escrava. Mas essa regalia súbita foi efêmera. Meus irmãos, nos frequentes deslizes que adulteravam este novo

relacionamento, eram dardejados pelo olhar severo de Emilie; eles nunca suportaram de bom grado que **uma índia** passasse a comer na mesa da sala, usando os mesmos talheres e pratos, e comprimindo com os lábios o mesmo cristal dos copos e a mesma porcelana das xícaras de café. [...]

HATOUM, M. Relato de um certo Oriente. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

Ao apresentar uma situação de tensão em família, o narrador destila, nesse fragmento, uma percepção das relações humanas e sociais demarcada pelo:

a) predomínio dos estigmas de classe e de raça sobre a intimidade da convivência.

[...]

Além disso, o ENEM também apresenta uma característica digna de nota que é a seleção de excertos de obras escritas por autores indígenas. Essa realidade é contrastada com as IES, que não acrescentaram às suas listas, durante o período desta pesquisa, nenhuma obra com autoria indígena.

Conclusão

A sociedade brasileira é marcada pela violência, seja ela simbólica, seja a que nos arranca vidas diariamente. Como vimos, essa violência é exercida como consequência de um processo ideológico que acomoda nossos conflitos interétnicos com o mito de uma amorosidade e “paz entre raças”, como se vivêssemos todos em uma grande família, mesmo que da porta para dentro estejamos nos matando. Sinalizamos como exemplos desses mecanismos ideológicos a democracia racial e o favor que, em esferas diferentes (uma econômico-política e outra sociocultural), segregam os grupos indígenas e afrodescendentes, ao mesmo tempo que impedem que políticas públicas sejam pensadas.

Felizmente, através dos movimentos sociais (que possuem como lideranças pessoas pertencentes a estes grupos marginalizados), a situação vem apresentando tímidos, mas importantes progressos. Um deles, em esfera educacional, é a lei 11.645/8, que inclui nos currículos brasileiros a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Como vimos, a literatura se coloca como um poderoso instrumento para que possamos entrar em contato com as nossas debilidades como sociedade e construir uma mais justa, igualitária e, principalmente, plural.

A partir dessas reflexões e tendo consciência da já discutida posição de mediador que o vestibular assume na Escola Básica, encontramos na seleção de obras e, principalmente, nos modos de leitura do vestibular, uma forma de perceber como a lei 11.645/8 ressoou nesses exames. Para isso, estabelecemos três categorias (QA, QC e QP) e as aplicamos ao ENEM e aos vestibulares de quatro IES (FUVEST, COMVEST UNICAMP, COPERVE UFSC e UFBA).

Nossas análises a partir do recorte temporal de 2009 a 2018 nos indicaram que ocorreu uma média de pouco mais de 5% (cinco por cento) de questões com a temática étnico-racial, o que concluímos ser um número de expressão pouco considerável. Houve variações apenas na UFBA (8%) e na UNICAMP (3%). Tendo isto em vista, percebemos que o ENEM e a UFBA possuíam o melhor desempenho crítico, já que tinham menos questões QA e Q.P em relação à quantidade de questões QC. Já as outras três, a USP, a UNICAMP e a UFSC, possuíam altos índices de questões QA e, excetuando a UFSC, o número de questões QP ultrapassava o de QC quando pensávamos na quantidade total de questões com temática étnico-racial no período supracitado. Essa realidade nos permitiu identificar que o ENEM e a UFBA travaram modos de leitura que não só tratavam de aspectos étnico-raciais, como criticamente lidaram com a abordagem temática. Como pudemos ver, o que tornou possível essas leituras foi o manejo que ambos os exames

tiveram com a contextualização, seja ela feita através do enunciado, de um pequeno comentário ou ainda do contraponto com outra obra. Os outros exames, por falta desse manejo, tiveram muitas questões que perpetuaram estereótipos, generalizações ou trataram de maneira muito aberta das temáticas étnico-raciais. Além disso, a UFSC, a UNICAMP e a USP tiveram altos índices de questões alheias à temática. A USP, por exemplo, atingiu uma totalidade de 51 questões dessa espécie. Essa esquivia ao debate deixou a USP com apenas vinte questões que trataram da temática, e dessas apenas nove o fizeram de maneira crítica, ou seja, aproximadamente uma questão por vestibular criticou os nossos mecanismos ideológicos de segregação, enquanto outras onze perpetuavam esses dispositivos.

Para além disso, percebemos que as IES ainda não se adaptaram completamente a inserção da temática indígena, já que dedicaram apenas 18% (dezoito por cento) do total de questões com temática étnico-racial a esse grupo (pouco menos de um por cento se considerarmos as questões de maneira geral), além de que, dentre as obras listadas durante nosso recorte temporal, não havia nenhum autor indígena, e os livros que possuíam indígenas como protagonistas se restringiam a apenas dois: *Iracema*, de José de Alencar e *Macunaíma*, de Mário de Andrade. O ENEM, por sua vez, se mostrou mais dentro do debate, já que dedicou 50% do total de questões com temática étnico-racial a cada um dos grupos; e apresentou narrativas e excertos de obras protagonizadas, escritas ou narradas por membros de comunidades indígenas, não apenas do Brasil, como de outros países da América Latina.

A análise desses exames, portanto, demonstra que ainda há um longo caminho a ser seguido, mas a temática já é considerada como relevante tanto na escolha dos livros e excertos, como nos modos de leitura. A questão que precisa de ajustes, como pudemos ver na seção anterior, envolve unicamente a falta de uma contextualização crítica,

principalmente envolvendo temas tão delicados como o pardo, a hiperssexualização, o “bom-selvagem” e a democracia racial. Uma boa contextualização permite que tratemos de qualquer livro, como a UFBA demonstrou quando utilizou de *As vítimas algozes: quadros da escravidão*. Lidar com essa variedade de obras pode nos ajudar a desenvolver uma visão mais crítica sobre o que lemos, o que pensamos, o que pensávamos e principalmente o modo como os mecanismos ideológicos coloniais se viam (e ainda se veem) emaranhados à nossa sociedade. Ter uma visão sobre esses mecanismos nos permitirá enxergar um pouco do que somos; criticá-los nos ajudará a aprender a lidar com a pluralidade que nos cerca e não a exterminá-la.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. In: ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. 3. ed. [S.L.]: Presente, [1970?]. p. 41-53. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. **Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular**. Florianópolis. Ed. UFSC, 2003.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso: 02 set. 2021.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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”**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 10 ago. 2021

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012. p. 171-193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C%3A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR. **Provas anteriores da UFSC**. Disponível em: <https://processoseletivo2021.ufsc.br/provas-antecedentes/>. Acesso em: 02 set. 2021.

COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES. **Provas anteriores da UNICAMP**. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/antecedentes-antecedentes/>. Acesso em: 02 set. 2021.

Entrevista da Prof. Vera Neusa Lopes sobre a Lei 10.639/3 e 11.645/8. Porto Alegre, 2016. (15 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-E-z5zOZAdM>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A LEI 11.645/08: HISTÓRIA E MUDANÇA CURRICULAR**. Guarulhos, set. 2018. Disponível em: <https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533001>

207_ARQUIVO_A_Lei_11645_Giovana_Cassia_Ramos_Fanelli.pdf.

Acesso em: 10 ago. 2021.

FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4 ed. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1997.

FREYRE, Gilberto. **O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro**. In: FREYRE, G. Casa- grande & senzala. 51ª Ed. rev.- São Paulo: Global, 2006.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR. **Acervo Vestibular FUVEST**. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/index.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENEM: provas e gabaritos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 02 set. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak: a potência do sujeito coletivo - Parte I**. [Entrevista concedida] Jailson de Souza e Silva. Periferias, 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 13 ago. 21.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: 34, [1977?]. p. 11-31. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/151729642-schwarz-ao-vencedor-as-batatas-roberto-schwarz-pdf.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. 4. ed. São Paulo: 34, 2000. 158 p. Disponível em:

<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/04/schwarz-um-mestre-na-periferia-do-capitalismo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica**. Revista Brasileira de Ensino de Física, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 1101, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/TpSdTxpHR3XBgFttPmgmyPF/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Provas e Gabaritos do Vestibular da UFBA**. Disponível: <https://www.provasdevestibular.com.br/ufba/>. Acesso em: 02 set. 2021.

NOTAS DE AUTORIA

Bianca Maria de Souza é Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/418952007000696>. Contato: biamariamx@gmail.com

Celdon Fritzen é Professor do DLLV/UFSC, na área de Literatura Portuguesa e credenciado junto ao PROFLETRAS. Contato: celdon@hotmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

FRITZEN, Celdon; SOUZA, Bianca Maria de. A literatura nos exames seletivos para ingresso no ensino superior a partir da lei 11.645/8 e da segregação racial no Brasil. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 63-97, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 29/10/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021