



UMA DISCUSSÃO DECOLONIAL ACERCA DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: ONDE ESTÃO OS DIREITOS HUMANOS?

Renato Dering¹

RESUMO: O presente estudo faz uma leitura crítica da prova de Redação do Enem, que tem como foco a organização textual e temática findada para uma intervenção do problema discorrido que deve(ria) estar ancorado no respeito aos Direitos Humanos. Por meio de uma análise documental orientada pelo Paradigma Indiciário Semiótico, objetivou-se verificar como há uma maquiagem dessa prova no que diz respeito à autonomia do sujeito na propositura de uma solução da problemática social, bem como problematizar como a redação do Enem, embora trazendo temas de pauta sociopolítica, ainda promove a manutenção da colonialidade, instaurando padrões que excluem vozes.

Palavras-chave: Colonialidade do saber. Exame Nacional do Ensino Médio. Políticas Educacionais. Decolonialidade.

A DECOLONIAL DISCUSSION ABOUT THE ENEM WRITING TEST: WHERE ARE HUMAN RIGHTS?

ABSTRACT: This study makes a critical reading of the Enem Writing test, which focuses on the textual and thematic organization completed for an intervention of the discussed problem that should be anchored in respect for Human Rights. Through a documental analysis guided by the Semiotic Evidence Paradigm, the objective was to verify how this evidence is blended with regard to the subject's autonomy in proposing a solution to the social problem, as well as to problematize how the writing of the Enem, although bringing themes of sociopolitical agenda, it also promotes the maintenance of coloniality, establishing patterns that exclude voices.

Keywords: Coloniality of knowledge. National High School Exam/Exame Nacional do Ensino Médio. Educational Policies. Decoloniality.

¹ Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Adjunto do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS, onde atua na Graduação e Pós-Graduação. Líder/pesquisador no grupo de pesquisa FORPROL (UFVJM). E-mail: renato.dering@unigoias.com.br -. Orcid: 0000-0002-0776-3436



INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova de larga escala que tem como objetivo avaliar o desempenho de alunas e alunos egressos dessa etapa da escolarização. Além desse objetivo, o exame também é usado como métrica de universidades e institutos para o ingresso no ensino superior público, mais especificamente em instituições federais de ensino. No entanto, embora tenha proporcionado uma melhoria quando se compara com os tradicionais vestibulares, há de se pontuar algumas críticas, sendo uma delas o esvaziamento de termos e a promoção de uma escrita sem autoria.

Observado isso, este estudo tem como foco uma reflexão sobre como o termo “direitos humanos”, na redação de Enem, não pretende, de fato, problematizar o assunto, mas sim serve de maquiagem para esconder o seu esvaziamento no processo de escolarização e como essa produção textual acaba não “necessitando” da visão crítica do estudante.

Tem-se, assim, como objetivo desta pesquisa, compreender como o termo “direitos humanos” é esvaziado dentro da prova de redação do Enem, não provocando reflexões triviais ou mais aprofundadas dos/nos egressos do Ensino Médio, o que, por sua vez, demonstra uma falha no processo de escolarização e uma escrita sem autoria. Ainda, compreender como o item avaliativo que aborda os direitos humanos não pretende, de fato, promover uma análise no que diz respeito ao conhecimento da/do aluna/o sobre a temática.

Para a discussão, toma-se como pressuposto teórico autores decoloniais tais como Walter Dignolo (2003; 2010, 2017) e Aníbal Quijano (1992). A proposta decolonial, neste estudo, busca mostrar como ainda há subjetivação do saber como forma de dominação do ser. A saber, Amanda Tavares (2019, p. 25), ancorada nos autores citados, afirma que: “Pela opção decolonial, é possível deixar emergir epistemologias subalternizadas, que foram aniquiladas pela ferida colonial, mas que buscam, através de rasuras [...], apresentar/vivenciar suas cosmovisões.” (TAVARES, 2019, p. 25).

A metodologia deste estudo está ancorada no Paradigma Indiciário Semiótico (PIS). “A língua e suas formas de manifestação representam particularidades que só são percebidas aos olhares mais cautelosos e críticos.” (DERING, 2021, p. 39) e, a partir dessa percepção, é necessário considerar que a materialidade linguística precisa de uma análise mais atenta. Deste modo, “Pelo

PIS, entende-se que uma dada realidade se constitui de realidades, isto é, a percepção que um sujeito tem nunca será a totalidade dos possíveis existentes.” (DERING, 2021, p. 40).

Considerando as possibilidades dessa análise, é importante compreender que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177) e esta metodologia, interseccionada aos pressupostos decoloniais, promove, rasuras à colonialidade do saber na prova de redação do Enem que, por sua vez, tem como intuito desautenticar saberes que não são os hegemônicos.

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

A língua é uma das formas mais poderosas de promover a dominação do outro sem que este se dê conta. A relação intrínseca entre linguagem e sociedade permite discutir contextos plurais e, para além, analisar como as formas de interação e subversão ocorrem. Vale destacar que: “Em campos sociolinguisticamente plurais – um país, um estado, uma cidade, uma sociedade, uma comunidade, um povo, uma sala de aula etc. – há contextos e situações epistemicamente diversos.” (REZENDE; SILVA JR., 2018, p. 8).

A linguagem, portanto, deve ser tomada como um ato/ação política, servindo de pauta para a rebeldia dos processos de subjetivação proporcionados pela colonização após o processo de dominação de um país em todas as instâncias: sociais, culturais, de sujeitos etc.

Esse processo de dominação, no entanto, provocou inúmeras verdades pelo preceito difundido e amplamente aceito de modernidade. Destaca-se que:

A modernidade, dentro dessa proposta, está correlacionada à colonialidade em sua forma mais ardilosa de conceber o conhecimento, visto que esse par modernidade/colonialidade parte do pressuposto salvacionista dos sujeitos e de viés único para a concepção e promoção do saber. (DERING, 2021, p. 23)

Essa compreensão entre modernidade e colonialidade se dá como equivalentes, pois se perpetua o preceito de que modernidade é avanço social e que para ocorrer avanços é preciso de dominar o outro. Assim:



Com a conquista das sociedades e culturas que habitavam o que hoje é chamado de América Latina, iniciou-se a formação de uma ordem mundial que termina, 500 anos depois, em um poder global que articula todo o planeta [...] Por outro lado, foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo. (QUIJANO, 1992, p. 11, tradução minha)²

O conceito de modernidade/colonialidade, por sua vez, trouxe outras formas de subversão dos corpos e conhecimentos, entre elas, o princípio da imparcialidade. Contudo, esse princípio é ancorado e parametrizado pelos dominadores, aqueles que invalidaram os conhecimentos dos sujeitos para implantar os seus como sendo válidos para todos e razão absoluta.

Por isso, pelo critério da imparcialidade, [que] o homem é mais credenciado para falar sobre mulher; a pessoa branca é menos afetada ao falar sobre negritude e a pessoa heterossexual é mais gabaritada para discutir sobre sexualidade. Dessa forma, mantém-se a perspectiva hegemônica, que não é neutra, mas é assim considerada, porque é legitimada e naturalizada como objetiva e imparcial, dado que o corpo masculino, branco, hetero corresponde ao padrão normativo de descorporificação. (REZENDE; SILVA, 2018, p. 177-178)

Observado isso é que partimos, para este estudo, de uma opção decolonial, visto que:

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias [...] (MIGNOLO, 2017, p. 06)

Logo, dentro do que é proposto, tomamos que a opção decolonial não é unilateral e não pretende ser, visto que ela permite e busca promover o diálogo entre as diferentes visões. Não apenas isso, como também se destaca que pela decolonialidade vozes e corpos que foram subalternizados podem emergir e compartilhar saberes e conhecimentos por eles próprios e não por intermédio de outros.

² “Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta [...] De otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo.” (QUIJANO, 1992a, p. 11)



OS DIREITOS HUMANOS NA REDAÇÃO DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por meio da prova de redação, tem como um de seus critérios de avaliação, o respeito aos direitos humanos, avaliados na Competência 5, juntamente à proposta de intervenção à problemática proposta. Embora o Exame tenha iniciado em 1998, foi apenas em 2005 que esse critério foi inserido como obrigatório nas correções.

Para este estudo, no entanto, tomaremos como documento de análise a Cartilha do Participante do ano de 2020, a última publicada até o momento. Este documento tem como intuito indicar o que se pode ou não pode escrever na produção textual exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio e trazer uma amostragem de abordagem e explicativa, com base em redações anteriores.

A redação do Enem é corrigida tomando como base 5 competências, das quais a primeira se volta para questões linguísticas, a segunda para a temática e estrutura textual, a terceira no conteúdo e articulação deste conteúdo, a quarta nos mecanismos coesivos e a última, foco desta pesquisa, tem como meta a conclusão, por meio de uma intervenção, também avalia se a/o candidata/a desrespeitou os direitos humanos. É importante destacar que a cartilha de 2020, em seu sumário, indica a existência de uma competência 6 em seu sumário, um erro do organizador, visto que isso não é desenvolvido no documento e, no ano da prova, não ocorreu nenhuma alteração de 5 para 6 competências.

A competência 5 indica que a/o candidata/o deve “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” e em sua explicação afirma que: “A elaboração de uma proposta de intervenção na prova de redação do Enem representa uma ocasião para que você demonstre seu preparo para exercitar a cidadania e para atuar na realidade em consonância com os direitos humanos” (BRASIL, 2020, p 25).

Na sequência, a cartilha indica o que seria o Desrespeito aos Direitos Humanos (DDH). Para analisar se uma produção textual fere os Direitos Humanos, o referido documento se baseia nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, uma resolução que não compreendia os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para a educação como é subutilizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nenhum dos dois documentos discute os princípios dessa

resolução, o que acarreta dizer que no processo de escolarização não é algo que esteja sendo pensado, ao menos por meio dos documentos que norteiam a educação no Brasil desde 1996, quando temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases após o processo de redemocratização do Brasil.

Ao avaliar a competência 5, então, o corretor deve observar se a/o candidata/o desenvolve uma resposta interventiva completa ao problema proposto, com agente, ação, meio, efeito e um determinado detalhamento sobre um desses aspectos e, para além, se essa pessoa, em algum momento do texto, não desrespeitou os Direitos Humanos. Caso isso aconteça, a redação é penalizada em 200 pontos, em uma escala de 1000, referente apenas a esse critério.

A prova de redação do Enem **sempre** assinalou a necessidade de o participante respeitar os Direitos Humanos, e essa determinação está na matriz de referência da redação do Enem. Conforme a matriz, as redações que apresentarem propostas de intervenção que desrespeitem os direitos humanos serão penalizadas na Competência 5. (BRASIL, 2020, p. 26, grifo meu)

Embora a cartilha afirme que o respeito aos Direitos Humanos sempre tenha sido uma necessidade, ele só foi inserido no exame, enquanto ponto avaliativo, em 2005, como supracitado. Outra questão a ser pontuada é que, anteriormente, o DDH era critério de anulação da produção textual da/o candidata/o, o que foi alterado 2017, como veremos a seguir.

A incoerência que se percebe na relação esta e as demais competências é que se os argumentos encaminhados por uma tese levam ao DDH, toda a tese deveria ser penalizada e não apenas a conclusão da redação. Até mesmo porque “a argumentação é uma questão de linguagem. Por isso, nela o enunciador trabalha com a pluralidade de sentidos de uma palavra (polissemia), com as ambiguidades.” (FIORIN, 2017, p. 78). Tomando como pressuposto que argumentação é uma questão de linguagem e ela pode ser, não apenas plural, como direcionada, é importante compreender que:

[...] determinadas ideias e ações serão sempre avaliadas como contrárias aos Direitos Humanos, tais como: defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de “justiça com as próprias mãos”; incitação a qualquer tipo de violência motivada por questões de raça, etnia, gênero, credo, condição física, origem geográfica ou socioeconômica; explicitação de qualquer forma de discurso de ódio (voltado contra grupos sociais específicos). (BRASIL, 2020, p. 26)

Note que, ao afirmar que determinadas ações interventivas eram avaliadas como DDH, o documento não considera a redação como um todo e fragmenta-a como lhe convém, “passando pano” em vozes colonizadoras e que perpetuam discursos de ódio, uma forma de colonialidade do poder. Logo, ainda que o documento indique que o DDH terá penalização e que esta cartilha e seus princípios para essa competência sejam “[...] pautados no artigo 3º da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, o qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” o seu conteúdo se torna invalidado e os discursos opressores podem sempre ser ditos que eles ainda terão vez no cenário educacional.

UM POUCO MAIS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENEM E DIREITOS HUMANOS

No início, o Desrespeito aos Direitos Humanos (DDH) era fator de eliminação da/do candidato no Enem, contudo, em 2017, por decisão da ministra do Superior Tribunal Federal, Carmen Lúcia, isso foi alterado e ferir os direitos humanos, em qualquer instância, daria pontuação zero apenas na competência 5. Essa decisão pode ser considerada um retrocesso, uma vez que uma escrita de autoria, quando se fala de Enem, exige um todo coeso, que por sua vez se desdobra no encadeamento de todas as partes de uma dissertação. Não apenas isso, como também é importante considerar que o DDH indica uma forma proposital de desautenticar o tema social proposto e não apenas parte dele.

No entanto, para a então Ministra, “O que os desrespeitaria seria a mordaza prévia do opinar e do expressar do estudante candidato.” (LUCIA, 2017, p. 09). A decisão da juíza mostra uma predileção ao que seria opinião e desrespeito, tornando esses termos, em certo momento, quase que sinônimos, principalmente se compreendermos que, como aponta Fiorin (1998, p. 29), que “a inversão da realidade é ideologia” e, ao inverter propomos novas formas de submissão por meio da linguagem. Vale lembrar que: “uma das armas poderosas para a construção de comunidades imaginadas homogêneas foi a crença numa língua nacional, ligada a uma literatura nacional, que contribuiu, no domínio da língua, para a cultura nacional.” (MIGNOLO, 2003, p. 299).

Nessa discussão, outro ponto necessário é compreender que quanto mais elitizada é uma determinada classe, menor é a compreensão da realidade. Por isso, “uma formação ideológica deve

ser entendida como uma visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo” (FIORIN, 1998, p. 32). Essa formação advém de uma matriz colonial de poder. Por assim ser, cabe frisar que: “A matriz colonial de poder é, em última instância, uma rede de crenças sobre as que se atua e se racionaliza a ação, ou se tira vantagem dela ou se sofre suas consequências.”³ (MIGNOLO, 2010, p. 12, tradução minha).

A partir disso, o que se verificou é que a formação ideológica que se construiu acerca do conceito dos “direitos humanos” é não apenas esvaziada, como sofre implicações e provocam silêncios. A escola e todo o processo de escolarização não têm, em seu currículo, componentes curriculares sobre noções de direito e, do mesmo modo, o termo “direitos humanos” não perpassa nenhum desses componentes. Infelizmente, mesmo com a mudança dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tema ainda é omissos e contempla apenas pontuações vagas e nada didáticas, tanto para as/os professoras/es quanto para as/os alunas/os. Na BNCC, por exemplo, “direitos humanos” aparece apenas como um complemento explicativo de como determinadas competências devem ser desenvolvidas, entretanto, não se propõe, em nenhuma delas, uma reflexão aprofundada acerca da temática.

Logo, tanto a escola – enquanto instituição formal de ensino – quanto o Enem – parâmetro métrico de qualidade dos egressos do ensino médio – ainda promovem um padrão de colonialidade do saber por meio de um pensamento hegemônico no que se refere ao conhecimento sobre os direitos humanos. Enquanto a primeira mantém o silenciamento e acriticidade do que seja a temática, o segundo cria um modelo em que é necessário falar sobre direitos humanos, mas não é importante que se saiba sobre ele, desde que haja uma estrutura textual básica exigida e uma escrita formal da língua, portanto, uma forma de colonização das mentes. Dito isso, é necessário destacar que:

Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que se impõe às classes dominadas como “legítima” – como fazendo

³ La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. (MIGNOLO, 2010, p. 12)



parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da “ilegitimidade” de sua própria cultura. (FREIRE, 1979, p. 39)

Essa dominação, por sua vez, usa a língua como forma opressora. Pelo entendimento da língua portuguesa e sua norma padrão escrita, a elite hegemônica domina e instaura seus padrões excludentes. A língua aqui não pode ser entendida apenas na dimensão de expressão do código, entretanto, com todo o envolvimento que a ela cabe. Por isso, ao se falar sobre esse Exame, tem-se que verificar que:

A referência de língua no Enem e nas escolas é ainda advinda da elite de uma língua que se volta ao português imperial; é possível dizer também que essa mesma elite é quem apregoa uma referência de indígena nas escolas como alguém que anda pelado e fala “mim fazer” e promulga a consciência alienada do termo “cidadão de bem” e “direitos humanos para humanos direitos”. (DERING, 2021, p. 122)

Escola e Enem, portanto, configuram um sistema em que apregoam a hierarquização e colonização de saberes. Nesse âmbito, entre tantas falácias, nota-se que é importante respeitar os direitos humanos para o ingresso no ensino superior, mas não é necessário que a escola discuta sobre o termo. Trata-se de uma forma peculiar de manipulação, considerando que se trata de um conhecimento “trivial” e “inerente” a todos os sujeitos.

Isso ocorre, pois, como aponta o professor Paulo Freire (2016, p. 46): “O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (FREIRE, 2016, p. 46). Essa forma de alienação ocorre, na prova de redação do Enem, por meio de uma língua escrita e esvaziada de criticidade, uma língua que, na escola, se torna mais importante do que os processos que envolvem a formação de um sujeito crítico. Por assim ser:

A escrita era (e ainda é) um tipo de prática linguística superior, ensinada e aprendida na escola, fundamentalmente vinculada a valores sagrados e dominadores. A escola, dessa forma, passou a ser um lugar sagrado, quase um templo mágico, onde se ensina o que é superior e onde se aprende o que não se sabe. Na escola, entra-se? ignorante? para dela se sair um sábio. As práticas linguísticas e os saberes dos povos subjugados pela colonização, nesse processo, não foram reconhecidos, conforme as categorias europeias, e, por isso, não tiveram lugar na escola. (REZENDE; SILVA JR., 2018, p. 4)



Esse modelo é excludente e perpetua a concepção de colonialidade e, ao fazer isso, destitui a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como um documento que deveria ser utilizado para se pensar em uma formação crítica. A questão é que a DUDH traz necessárias pontuações, a saber:

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 01).

Por assim ser, há um contraponto nas políticas educacionais e nos exames educacionais, pois o caráter salvacionista das políticas públicas e o conteudista das escolas não deixam espaços para que a/o aluna/o tenha a compreensão da realidade e isso acontece pela linguagem.

É importante, pois, compreender que há uma perspectiva de culpabilização que ocorre pela ideia de formação ideológica do que se entende por uma escrita padrão. Deste modo, salienta-se que não se pode pensar em uma formação ideológica que seja fora da linguagem e de todos os aspectos que a envolvem (DERING, 2021). Por essa razão e em diálogo com essa premissa é que “a luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos”. (SANTOS, 2013, p. 122).

Dado isso, é que ao analisar o termo “direitos humanos” em interface ao Enem, compreendemos como o esvaziamento do termo reproduz estruturas dominantes que estão ancoradas na colonialidade do ser. A questão é que:

[...] a opressão encontra na lógica do sistema de ensino atual um instrumento de eleição para fazer aceitar e prolongar o ‘status quo’; quer dizer, sob pretexto de melhorar e de ‘integrar socialmente’, a ação pedagógica contribui para aprofundar e legalizar “um abismo profundo entre as classes. (FREIRE, 1979, p. 40)



E ao compreendermos como alguns termos são esvaziados tanto na escolarização quanto no Enem conseguimos verificar que a ideia não é, de fato, a formação de uma escrita de um sujeito crítico, mas que fale de acordo com o esperado.

Portanto, a prova de redação Enem opta pela manutenção da colonialidade ao propor, em sua seleção, que o conhecimento científico que parte de processo hegemônico e eurocêntrico é o válido para se ingressar no ensino superior. A escolarização, por sua vez, contribui para esse entendimento ao naturalizar que existem corpos e vozes, mas apenas uma única forma de “subjetividade” para fazer o texto do Enem. (DERING, 2021, p. 207)

Ao compreender isso, podemos perceber que o esvaziamento do termo “direitos humanos” é proposital e funciona como estratégia de uma formação discursiva hegemônica que opta pela lógica da colonialidade, pois busca manter padrões discriminatórios naturalizando tal lógica opressora como sendo normal e de conhecimento de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se percebeu, no presente estudo, é que o termo “direitos humanos”, ainda que solicitado na prova de redação do Enem, não promove uma reflexão crítica sobre o assunto e desconsidere os saberes dos sujeitos, visto que nem o processo de escolarização e nem as políticas públicas educacionais que envolve essa área promovem esse diálogo.

Logo, “as ideias dominantes são elaboradas a partir de formas fenomênicas da realidade, não apreendendo, portanto, as relações sociais mais profundas” (FIORIN, 1998, p. 29) e, diante disso, padrões são instaurados e inseridos como verdades.

Por assim ser, o projeto de colonialidade se presentifica na prova de redação do Enem visto que os saberes hegemônicos serão sempre necessários, mas são saberes impostos e que não se abre espaço para discussão e, por meio da linguagem na escola – e na sociedade – esses saberes se perpetuam tornando uma verdade, subalternizando outros conhecimentos e propagando a matriz colonial do poder pelo conhecimento imposto.



Em síntese, “uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (FIORIN, 1998, p. 32) e esse recurso é a forma como a redação do Enem promove os saberes hegemônicos que ele considera necessário e perpetua a colonialidade do saber.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Redação do Enem 2020**: Cartilha do Participante. Brasília, Inep/MEC: 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf Acesso: 30 out. 2021.
- DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual**. (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021. Orientadora: Tania Ferreira Rezende.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In. GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp . 143-245.
- LÚCIA, Cármen. Superior Tribunal Federal. Medida Cautelar Na Suspensão De Liminar 1.127 Distrito Federal. **Decisão**. Suspensão De Liminar. Exame Nacional Do Ensino Médio – Enem De 2017. Redação Desrespeitosa Aos Direitos Humanos: Anulação Da Prova. Afastamento Judicial Da Previsão Do Edital. Alegado Risco De Lesão À Ordem Pública. Direito À Liberdade De Expressão: Aparente Cerceamento. Medida Liminar Indeferida. Providências Processuais. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2017/11/report.pdf> Acesso: 30 out. 2021.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Ediciones del siglo, 2010.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acesso: 30 out. 2021.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf Acesso: 30 out. 2021.



QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Perú Indígena, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA JR, Wilton Divino da. **Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico**. (Projeto de Pesquisa). Universidade Federal de Goiás. 2018. Disponível em: https://obiah.letras.ufg.br/up/916/o/projeto_praticas.pdf Acesso: 30 out. 2021.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Revista Porto das Letras**, v. 04, n. 01. 2018, pp. 174-202.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In*. SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI Marilena. **Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento**. Editora Cortez: São Paulo, 2013.

TAVARES, Amanda Moreira. **(Des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da unidade prisional de São Luís de Montes Belos – Goiás**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Orientadora: Tania Ferreira Rezende.