



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**O LUGAR DA HISTÓRIA DAS MULHERES NOS ITENS DAS CIÊNCIAS
HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENEM (2016-2018)**

Stéphane de Souza Martins

RECIFE
2021

STÉPHANE DE SOUZA MARTINS

**O LUGAR DA HISTÓRIA DAS MULHERES NOS ITENS DAS CIÊNCIAS
HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENEM (2016-2018)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de História da Universidade Federal
Rural de Pernambuco, como requisito para obtenção
do título de Licenciada em História

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade

RECIFE
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M3861 Martins, Stéphane de Souza
O LUGAR DA HISTÓRIA DAS MULHERES NOS ITENS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS
NO ENEM (2016-2018) / Stéphane de Souza Martins. - 2021.
29 f. : il.

Orientadora: Juliana Alves de Andrade.
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2022.

1. ENEM. 2. História das Mulheres. 3. Avaliação em Larga Escala. I. Andrade, Juliana Alves de, orient. II. Título

CDD



**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
TERMO DE APROVAÇÃO DE TCC**

STÉPHANE DE SOUZA MARTINS

O LUGAR DA HISTÓRIA DAS MULHERES NOS ITENS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENEM (2016-2018)

Trabalho de conclusão de curso aprovado com nota _____ como requisito para conclusão da disciplina de TCC II (Cód. 04803), pela seguinte banca examinadora:

Orientador: _____ Nota: _____
Prof. Dr.^a Juliana Alves de Andrade
Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco

Membro: _____ Nota: _____
Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda
Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco

Membro: _____ Nota: _____
Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins
Departamento de Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora

Média das notas	
-----------------	--

Recife, ____ de dezembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo a minha professora Ana Freitas do Ensino Fundamental de lá do Colégio Albert Sabin que frequentei a maior parte da minha vida, desde a quinta série até o segundo ano do Ensino Médio. SIM, ela me deu um belíssimo e merecido zero em História por passar fila. SIM, foi a primeira vez que eu fui pra recuperação na vida, tirei 9 na prova final e passei. Mas foi por causa da senhora que hoje eu estou terminando a graduação em História e amo infinitamente meu curso! Obrigada!

Eu ficava pensando sobre como seria o mundo quando chegasse na parte em que eu deveria entender que teria que abandonar o meu “Eu” criança e me tornar adulta e madura o suficiente para enfrentar as responsabilidades da vida... Esse dia chegou. E não, eu não abandonei a criança que existe dentro de mim. Eu não sei lidar com o foco, gosto muito de me desafiar, brinco bastante até chegar nas horas mais sérias... A minha graduação inteira foi assim, entre risos e choros.

Lembro lá em 2015, quando passei na Universidade de Pernambuco... Eu fiquei muito feliz. Fui acolhida por diversas pessoas que hoje não fazem parte do meu ciclo social, agradeço de coração a essas pessoas, querendo ou não, entre brigas, festas e conversas na santa, eu aprendi e cresci bastante. Não tive nenhum problema em fazer novas amizades, até porque eu jurava que a Universidade era um grande American Pie e tudo de bônus. Doeu muito ter apanhado tanto pra entender que não era assim.

Quero agradecer muito à minha família, em especial a minha mãe, minha vó, meu pai e a minha irmã que estavam ansios@s por esse momento tanto quanto eu e que eu amo tanto. Vocês me encheram de sábios conselhos e de forças pra enfrentar a vida. Obrigada por nunca terem me abandonado, obrigada por me ouvirem chorar dias e noites, obrigada por estarem comigo e confiarem em mim. Eu não seria nada sem vocês.

Passei por grandes e tristes momentos até encontrar um anjo em 2016... Wesly, meu irmão, que não é de sangue mas é como se fosse. Esse anjo é quase minha cópia... A gente sempre se entendeu muito, inclusive obrigada amigo por ter me acolhido em sua casa quando eu não tinha mais pra onde ir, você sempre foi minha luz, mesmo que no fim do túnel, eu sou muito grata por ter você na minha vida. Eu amo muito você. Ele casou com a pessoa mais maravilhosa desse mundo, Ady. Amo muito vocês! Obrigado por me aceitarem como eu sou.

Às vezes me perguntam, tá mas e esses anos todos de faculdade? É fácil... Em 2017 me transferei pra Universidade Federal Rural de Pernambuco. Onde permaneci até os dias de hoje. Passei por vários programas: PIBID, PIBIC, PIC. Hoje digo a vocês que tive a oportunidade de participar de quase tudo na Ruralinda! Me sinto realizada por isso, e me melhorei bastante em

vários aspectos acadêmicos. Agradeço muito por tudo o que eu tive durante a trajetória no curso de História, junto a coordenação, ao anjo Joyce, e aos meus professores. Nessa transferência ganhei também novas e aumentei amizades que trouxe de Garanhuns pra cá como meu amigo Júnior. Juju é quase doutor e eu passei pelos agradecimentos dele também! Amigo, agradeço por ter me ajudado nessa passagem, você foi alívio por muitas vezes.

Agora se tem um casal que vou levar pra minha vida é Jaqueline e Gustavo. Eu amo de coração vocês dois, é amor sincero! Vocês são as amizades que eu escolhi pra ter, cresci demais estando com vocês, só vocês pra passarem na cara tudo o que eu não enxergo direito e pra me levantarem com tanto apreço. Eu devo muito a vocês e pago com minha eterna gratidão.

Agradeço também à Sarha, minha amiga e parceira de compartilhamento de informações extremamente relevantes e que apesar de chata foi fundamental nos perrengues da minha vida!! À Thaciana, meu sustentáculo e Barbie mais linda do universo que eu amo e que tá comigo desde o Ensino Médio. À Igor e Thiago, meus amigos irmãos que o Ensino Médio me deu. Amo vocês. À Ana, minha grande companheira e dupla de PIBID! Sem você eu não conseguiria apresentar meus trabalhos pra pessoas desconhecidas! Obrigada por ter acreditado em mim quando eu mesma desacreditei. Aos meus amigos e amigas: Taylor (meu parceiro de leitura), Lucas Igor (meu parceiro de saídas), Luiza (sinto falta da nossa amizade, você foi minha parceira de desbloqueamento), João Vitor (o ruivo mais lindo da Rural, te amo amigo), Tonhão (meu parceiro de bóia, sempre vem a voz dele na cabeça “oxe, tas viajando é Stéphane?), Maracujá (meu parceiro de respiração, obrigado por tudo), Vinicius (meu parceiro de idas a jogos do Náutico e que é um grande pé no saco) Catarina (que me deu muita força), e a todos os outros que me deram forças no final como Arthur e Tereza que corrigiram meu texto final e a Kerol que me incentivou bastante. Aos meus amigos e amigas de corredor. Sem vocês não sei como sobreviveria em algumas aulas e alguns dias ruins e também não viveria outros dias felizes. Agradeço também a Xu, que me ajudou muito no final dessa jornada, corrigiu um dos primeiros textos, e aguentou minhas ansiedades, sempre falando que ia ficar tudo bem, obrigado por permanecer.

Agradeço muito à pessoa que fez tudo ser real e que lutou por mim tantas vezes, prof^a Ju, como chamamos com respeito e com carinho, minha orientadora Juliana Alves de Andrade. Obrigado por tudo, prof^a Ju! Obrigado ao Professor Humberto por ter também participado da minha trajetória acadêmica e que vem a participar da minha banca junto com o Professor Marcus. Obrigado mesmo por terem aceitado participar da minha banca!

Por último, e não menos importante, à todas as pessoas que passaram por minha vida e me deixaram algo de bom.

O LUGAR DA HISTÓRIA DAS MULHERES NOS ITENS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENEM (2016-2018)

Resumo:

Este texto se trata da análise do lugar social das mulheres nos itens de História da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2016 à 2018. Os encaminhamentos são dados a partir da criação de um contexto avaliativo a nível nacional através dos Exames de Admissão, ou os chamados Vestibulares, permeando a fundação do ENEM e o situando nas questões de importância social como a exemplo da disparidade de mulheres participantes da prova. Para além disso, o texto faz parte de uma denúncia do silenciamento historiográfico das mulheres na participação ativa da História, dos itens e da Matriz de Referência do ENEM. Os documentos utilizados nas análises consistiram nas provas da primeira aplicação dos anos citados, na Matriz de Referência e nas sinopses dadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Palavras-chave: ENEM; História das Mulheres; Avaliação em Larga Escala.

Abstract:

This text deals with the analysis of the social place of women in the items of History in the area of Human Sciences and its Technologies in the National Secondary School Examination (known as ENEM) between the years 2016 to 2018. The referrals are given from the production of an evaluation context at the national level through the Admission Exams, or the so-called Vestibular Tests, permeating the foundation of ENEM and placing it in issues of social importance, such as the disparity of women participating in the test. Furthermore, the text is part of a complaint of the historiographical silencing of women in the active participation of ENEM's History, items and Reference Matrix. The documents used in the analyzes consisted of the tests of the first application of the mentioned years, the Reference Matrix and the synopses given by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Keywords: ENEM; History of Women; Large-Scale Assessment.

1) INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o acesso à universidade no Brasil tem aumentado. Com isso, uma série de questões surgem e necessitam serem problematizadas e superadas. Enquanto processo de acesso às universidades públicas brasileiras, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem a adesão de diversas pessoas, sendo resultante deste fato que devemos refletir sobre uma elaboração discursiva dos itens¹, que esteja de acordo com a pluralidade de ideias, para que assuntos como a representatividade sejam exploradas e superadas.

Para que possamos avançar no sistema de avaliação nacional tendo como objeto do conhecimento questões socialmente relevantes, este trabalho se propõe a mostrar a necessidade da ampliação do debate sobre o estudo da categoria mulheres na História. Nesse sentido, a intenção desse artigo é refletir como acontece a abordagem do conteúdo dos itens nas Ciências Humanas e Suas Tecnologias, a fim de que as narrativas históricas em que estão postas nesta categoria, não reproduzam os processos de subalternização e silenciamento.

Diante das reflexões apontadas pelos pesquisadores do Ensino de História (SFFENER, 2020, 2021; CERRI, 2004, 2017) e dos Estudos de Gênero (SCOTT, 1995; BUTLER, 2019; SOIHET, PEDRO, 2007; DAUPHIN, 2001; PERROT, 2017; RAGO, 1995), compreende-se que o ENEM apresenta uma discussão pequena ou quase inexistente da História das Mulheres, contrariando o que prevê não somente a Constituição Federal de 1988, que aborda os princípios da educação nacional, sobre a igualdade e o pluralismo (Art. 3º, Art. 205º e Art. 206º), mas a legislação educacional brasileira no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), e o Art. 8º da Lei Maria da Penha nº 11.340 de 7 de agosto de 2006, que tratam da necessidade de inclusão do debate de gênero e pela promoção de estudos sobre os frutos deste assunto (BRASIL, 1988; 1996; 2006).

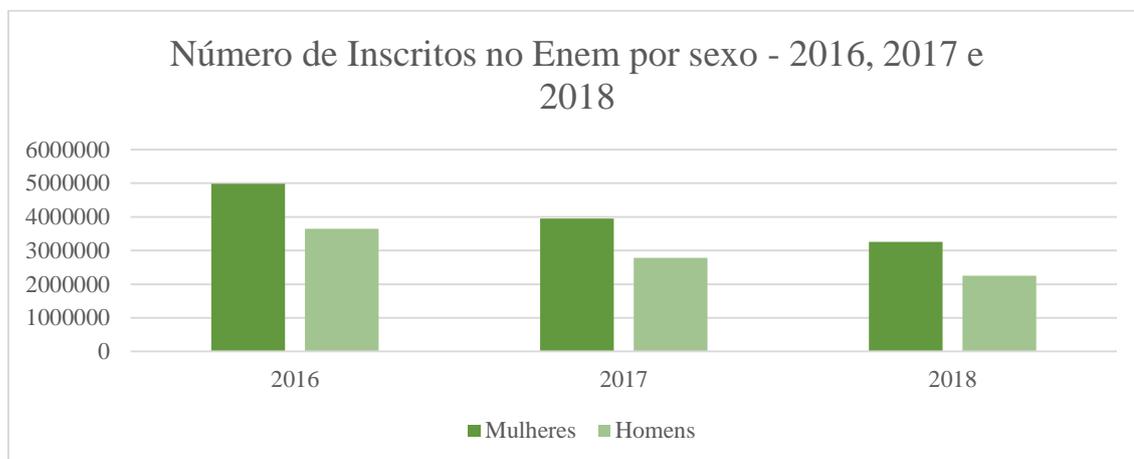
O debate historiográfico tem apontado que se faz importante estudar a História das Mulheres para não somente provocar a reconstrução dos discursos e saberes proveniente das mulheres, mas também lhes atribuir poderes não reconhecidos ao longo da história. Para além disso, a historiografia passa a despertar o pensar sobre como a cultura feminina se constrói no interior de um sistema desigual, entendendo suas particularidades e suas relações com a sociedade (DAUPHIN et.all, 2001, p.15).

Estudar como o ENEM aborda a categoria mulheres no exame, transfere o centro do debate para o lugar social em que se encontram essas mulheres no Brasil, sobretudo num processo seletivo que segue sendo majoritariamente feminino ao longo dos anos. A partir dos

¹ As questões do ENEM são classificadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com a nomenclatura de “item”.

dados do número de inscritos por sexo nos anos de 2016, 2017 e 2018, nota-se a expressiva participação das mulheres no ENEM:

Gráfico 1 – Quantidade de inscritos por sexo (2016-2018)



Fonte 1 Sinopse Estatística do Enem - INEP

Como sendo a maioria, o perfil destas mulheres que realizaram a inscrição do ENEM nos anos citados são, predominantemente autodeclaradas de cor/raça parda, tendo entre 21 e 30 anos, para além de solteiras e periféricas recebendo até 2 (dois) salários mínimos (INEP, 2016; 2017; 2018). O gráfico acima indica que em 2016, os marcadores apontam que 57,75% dos inscritos eram mulheres, em 2017 foram 58,4% e em 2018, 59,45% (INEP, 2016; 2017; 2018). A partir desses dados devemos nos atentar para a identificação dessas mulheres com a prova a ser realizada.

Fernando Seffner (2021) defende que a produção de uma narrativa histórica generificada pelo viés masculino, objetiva prolongar as invisibilidades e a subalternidade que a historiografia proporcionou à categoria mulheres ao longo dos tempos. Para Seffner, temas como gênero e sexualidades são elementos estruturantes da vida em sociedade, principalmente por indicar as vulnerabilidades sociais, expandindo a abordagem destes temas como uma aliada no projeto político educacional que visa a educação democrática de acordo com os Direitos Humanos e as leis educacionais (2021, p.430).

No final do século XX, com o aumento da escolaridade fundamental e gratuita, juntamente a ampliação dos investimentos em políticas públicas, demandou o alargamento das vagas de acesso ao Ensino Superior, visando o melhoria da qualidade da educação e a democratização do ensino (BARROS, 2014, p.1071). O vestibular tradicional até duas décadas a partir da concessão da autonomia as universidades para realizarem seus próprios vestibulares de acordo com o Decreto nº99.490, de 30 de agosto de 1990, tornou-se a forma de acessar as Instituições de Ensino Superior (IES) mais utilizada (SANTOS, 2013, p.19). Isso vem a mudar

paulatinamente logo após a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², que insere novas formas de ingresso nas IES, tendo como a medida mais expressiva o ENEM (SANTOS, 2013, p.18).

O ENEM foi reestruturado no Brasil em 2009, com a intenção de substituir o vestibular, tornando-se a principal via de acesso de jovens e adultos de qualquer faixa etária saídos do Ensino Médio para as universidades no Brasil (VELASCO, 2018). Atualmente, o ENEM tem sido um espaço de materialização da Avaliação em Larga Escala no Brasil, assim como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB³) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁴).

Devido a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), as provas de vestibular que foram substituídas no ENEM, fazem com que o vestibular convencional passe a ser um processo seletivo de caráter pontual em algumas universidades estaduais no Brasil. É nessa atmosfera de mudanças do Vestibular para o ENEM, que cabe analisar as marcas de um processo de seleção excludente para um processo em que se constitui a base de propostas e ações democráticas.

Diego Bruno Velasco (2018) quando faz a análise dos itens de História no ENEM, declara que a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias é importante por legitimar os sentidos de “verdadeiro” e de “memória”, pois é através do exame que o currículo da História escolar no Ensino Médio vem a ser validado (p.22). Velasco (2018) afirma ainda que “os conteúdos e as narrativas que aparecem neste exame não são frutos de uma suposta neutralidade”, pensando na dimensão que o exame vem assumindo (p.40).

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar o lugar social da história das mulheres nos itens da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM no período de 2016 a 2018. Nossa intenção principal é observar como as narrativas históricas aparecem nos enunciados dos itens e alternativas, buscando identificar as problemáticas abordadas e sobretudo, se o debate tem contribuído para a construção positiva da imagem da mulher na sociedade contemporânea. A estratégia metodológica utilizada consistiu inicialmente em fazer um levantamento dos itens do ENEM, destacando as palavras-chaves: mulher, mulheres, feminino e nomes femininos (como Rosa Parks, Maria Bonita...). Posteriormente nos debruçamos sobre o enunciado ou alternativa para estruturar o debate acerca da problemática

² Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Anterior a criação da LDB de 1996, houve em 1961 a sanção da Lei 4.024/61, sendo a primeira LDB.

³ Primeira edição do SAEB foi em 1990. (INEP, 2021)

⁴ Primeira edição do PISA foi em 2000. (INEP, 2021)

despertada neste artigo. Temos as mulheres como categoria e objeto de análise, e nos utilizaremos da Avaliação em Larga Escala (GATTI, 2002; VIANNA, 2003; CASTRO, TIEZZI, 2005; LASNEAUX, 2020) com foco na disciplina de História e quanto aos problemas de gênero nas abordagens das questões levantadas.

2) DO VESTIBULAR PARA O ENEM: HISTÓRIA DO ACESSO AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

O acesso às universidades públicas no Brasil têm uma história marcada pela exclusão e elitismo, caracterizando-se pelo acesso de uma parcela mínima da população nas primeiras universidades, sobretudo das camadas mais privilegiadas (CASTRO; TIEZZI, 2005, p.115). O exame de admissão para o ensino superior foi instituído pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (SANTOS, 2013, p.40). Em 18 de março de 1915, muda-se a nomenclatura de ‘exame de admissão’ para ‘vestibular’ através do Decreto nº. 11.530 (SANTOS, 2013, p.41). Já no ano de 1925, o Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro acentua “o caráter seletivo e discriminatório dos Exames Vestibulares, pois, a partir desse, ficou estabelecido o critério de vagas nas instituições” (SANTOS, 2013, p.41).

Durante a década de 1950, o movimento estudantil junto aos professores das instituições, apresentou uma pauta de reforma do Ensino Superior no Brasil, fazendo com que em 28 de novembro de 1968, fosse estabelecida a Lei de Reforma do Ensino Superior nº 5.540.

Essa lei estabeleceu os critérios para o acesso e, dentre outras mudanças, explicitou aquilo que os documentos anteriores não conseguiam sobre a função do vestibular como instrumento de seleção. Conforme expressado no Artigo 21, o qual cita que, o vestibular deveria abranger os conhecimentos comuns às diversas formas de educação somente do segundo grau para o ingresso nos estudos superiores. Observa-se nesse texto uma intenção para que o vestibular pudesse avaliar os conhecimentos obtidos pelos candidatos no grau anterior ao ensino superior e verificar sua competência para ingressar num curso de terceiro grau. (SANTOS, 2013, p.42)

Foi na década de 1960 que surgiu uma maior preocupação com os processos avaliativos (GATTI, 2002, p.8). É neste período também, no qual se aprofunda a formação dos profissionais voltados à avaliação de rendimento escolar (GATTI, 2002, p.9). O vestibular tradicional é tipificado como um sistema excludente por ter uma concepção de avaliação que possui caráter diagnóstico, medindo o conhecimento daqueles que fazem a prova.

Em 13 de julho de 1971, o Decreto nº. 68.908 cria a característica do Vestibular Unificado em que o acesso seria a partir de um processo de racionalização com critérios pré-definidos para os procedimentos de elaboração e correção de provas (SANTOS, 2013, p.43).

Esse decreto institucionaliza o processo de ingresso no ensino superior. Após a LDB de 1996, além de trazer as novas formas de ingresso, a mesma extingue o termo “vestibular, passando a chamá-lo de “processo seletivo”. Sugerindo que:

Os processos de seleção sofreram pouca alteração, talvez na nomenclatura, porém, os instrumentos de avaliação não sofreram alterações, e o conhecimento continuou a ser explorado de forma linear, sem garantir a reflexão do candidato e priorizando o conhecimento memorizado. (SANTOS, 2013, p.44)

Para os pesquisadores o vestibular é uma construção de diferenciação pois entendem que o acesso não é visto como democrático, além de nem sempre condizer com o caráter pluralista e igualitário que a LDB/96 e Constituição Federal (1988) determinam. Nesse sentido, se defende que o ingresso nas universidades públicas sejam mais democráticas, por entender que uma Avaliação em Larga Escala democratizante poderia vir a ser uma aliada nas políticas de currículo educacional e nas políticas definidoras de equidade social, dialogando com Bernadete Gatti (2002), Luis Fernando Cerri (2004, 2017) e Maria Helena Guimarães de Castro e Sérgio Tiezzi (2005).

Na tentativa de promover a melhoria da educação no Brasil, como resposta a uma demanda exigida pela sociedade no período de Redemocratização durante a década de 1994, o governo de Fernando Henrique Cardoso idealizou a adesão de diretrizes político-educacionais. Essas diretrizes, no entanto, eram provenientes de órgãos internacionais que padronizaram modelos de escolas com bases tecnicistas pensadas dentro de uma lógica capitalista que se distingue da realidade brasileira, o que levou a formulação de processos avaliativos dentro do que se pretende a modernidade terceiro mundista (CERRI, 2004, p.215).

Buscando a promoção da democratização do ensino, o Estado fomenta a criação de projetos direcionados ao aumento de investimentos em políticas públicas, principalmente voltadas a educação básica fundamental, objetivando a manutenção da permanência dos alunos nas escolas onde a “implantação de um processo de avaliação permanente dos currículos e do desempenho da escola e dos alunos” seria de grande valia no *status quo* de qualidade da educação (FONSECA, 2009, p.166). Com a aprovação da LDB/96, projeto este que responde a um planejamento baseado em modelos internacionais, a avaliação externa ao ambiente escolar se tornou referência para determinar a qualidade da educação, assim como estimulou a abertura de metodologias para avaliar a educação básica e o currículo (BARROS, 2014, p.1071).

Dessa abertura para processos metodológicos voltados à avaliação, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁵, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)⁶ e o ENEM sobressaíram-se, especialmente em decorrência do aumento da demanda da educação básica, fazendo-se necessário pensar não somente em estratégias de ampliação das vagas para o Ensino Superior, mas como uma forma de discutir a organização do currículo do Ensino Médio, tido como elitista e hegemônico que segrega os indivíduos entre os que não se encaixam dentro dos padrões e os que seguem a normatividade em escolas que pouco preparam o cidadão para as novas demandas sociais. Os padrões produzidos por esse currículo tem referências a partir do imaginário social do que vem a ser o cidadão ideal, onde a margem é produzida pela colonialidade do poder⁷ apoiado na narrativa eurocêntrica (ESTEBAN, 2010, p.59). Assim como no currículo, a fragilidade dos processos seletivos na promoção da democratização do acesso ao ensino superior nos trouxe o retrato de uma sociedade excludente. Para Luis Fernando Cerri (2017),

Os currículos são elementos centrais na atividade educativa e expressam significativamente as noções, concepções, conceitos e preconceitos sobre a sociedade, a ciência, a educação e o ser humano, no momento em que são elaborados. (CERRI, 2017, p.214)

Essas mudanças educacionais conduzidas ao desenvolvimento da educação para o mercado de trabalho, provocaram reformas em especial no Ensino Médio, resultando na fundação do ENEM⁸ e em novas modalidades de ensino, a exemplo do ensino técnico-profissional (FONSECA, 2009, p.169). Posto que consta no caderno de Fundamentação Teórico-metodológica (2005) disposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. (INEP, 2005, p.8)

Durante a vigência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tornou-se necessário pensar a educação de forma ainda mais democrática, uma vez que os projetos educacionais acompanham o momento político e econômico de um país, empenhando-se na expansão e

⁵ Estabelecidos pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998.

⁶ Orientações Curriculares para o Ensino Médio elaboradas em conjunto com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. (BRASIL, 2006)

⁷ “Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça” (QUIJANO, 2002, p.04).

⁸ Instituído pela Portaria n.438 do Ministério da Educação (MEC), de Maio de 1998. Em 2009, o ENEM, através da Portaria n.462 e 109, o MEC e o INEP instituíram o novo ENEM. (VELASCO, 2018, p.30)

modernização dos sistemas de ensino brasileiro (SANTOS, 2013, p.53). Esse direcionamento proposto permitiu a criação de novas instituições de ensino superior, vindo a coincidir também com o aumento das vagas de acesso.

O INEP vinculado ao Ministério da Educação (MEC), instituiu o ENEM, vindo a ter sua nova metodologia apresentada e aprovada em 2009 pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) visando o acesso amplo e democrático ao ensino superior (INEP, 2021). Para além de se alinhar ao discurso de um país modelo, o ENEM teve seus princípios baseados no Scholastic Aptitude Test (SAT), utilizado na década de 1920 pelo College Entrance Examination Board (CEEB) nos Estados Unidos, e no *Baccalaureat*, implantado na França durante o século XIX (VIANNA, 2003, p.55).

Em 2010, o MEC consolida a entrada unificada através do SISU propondo a democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, lançando assim a proposta de utilizar o ENEM como um processo seletivo unificado, deixando a cargo das IES, em exercício de sua autonomia⁹, a opção de aderi-lo como critério de seleção. O SISU vem aumentar a possibilidade de ingresso nas IES, de forma que o estudante dispõe de duas opções de curso, podendo escolher a partir da nota de corte. Como afirma Santos (2013):

A partir dos dados dos candidatos no ENEM e das informações prestadas por cada instituição participante, este sistema processaria os resultados com as notas devidas e a classificação por curso. Além disso, o sistema permite que a instituição preserve qualquer forma de políticas afirmativas, bônus diferenciados para os candidatos e pesos para as provas. (SANTOS, 2013, p.67)

O ENEM também passa a se estabelecer como certificado de conclusão do Ensino Médio, não somente operando em larga escala por meio do SISU, visando o acesso à maioria das universidades públicas, mas de outras medidas governamentais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e ao Programa Ciências sem Fronteiras (INEP, 2021).

O exame estabelece os seguintes objetivos em seus editais subsequentes:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

⁹ Decreto nº 99.490, de 30 de agosto de 1990, confere autonomia às IES quanto ao seu ingresso desde que dentro dos termos da lei conforme seus estatutos e regimentos. (BRASIL, 1990)

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº - 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior; (BRASIL, 2009, p.56)

Os objetivos apresentados refletem a amplitude desejada pelo ENEM desde então.

Não obstante, o ENEM tem como alicerce alguns indicadores de qualidade das escolas brasileiras também voltadas ao Ensino Médio, visto que o mesmo faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambos dispõem da proximidade em funções. Posto que, enquanto um sistema de avaliação externo ao ambiente escolar, o ENEM inicialmente de caráter não obrigatório, tem por objetivo medir e qualificar as estruturas responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento, sendo as mesmas que fazem parte do sistema do ensino e da matriz organizacional da escola promovendo a avaliação deste sistema, em conjunto com a compreensão da dinâmica social do mundo em que vivemos (CASTRO; TIEZZI, 2005, p.131).

Com a finalização do Ensino Médio, o exame “se propõe a aferir as estruturas mentais, enfatizando a construção do conhecimento e não a memorização” (SANTOS, 2013, p.66). Sua característica maior é a de avaliar as competências e habilidades dos alunos do Ensino Médio. As competências cognitivas vêm a ser ações e operações em que o sujeito as utiliza para estabelecer relações entre o que se deseja conhecer. Já as habilidades instrumentais significam o “saber fazer”, advindas de competências pré-adquiridas que se transformam nessas habilidades (INEP, 2005, p.8).

A avaliação nasce por volta do século XVII, vindo a ser indissociável do ensino durante o século XIX com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999, p.9). Avaliar é, segundo Perrenoud (1999, p.9), “criar hierarquias de excelência”. No entanto, Esteban (2010, p.15) coloca a avaliação como um ato capaz de significar “uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas”. Atualmente, tem-se mencionado três esferas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de sistemas (LASNEAUX, 2020, p.343). Sendo a avaliação da aprendizagem de caráter individual, a avaliação institucional aferindo as instituições e a avaliação de sistemas que atravessa a proposta de aferição dos resultados e traz consigo o aprimoramento da qualidade dos sistemas de ensino (LASNEAUX, 2020, p.344). Relativamente às esferas estão classificadas as avaliações entre dois tipos: externas e internas. O primeiro tipo está relacionado aos processos desenvolvidos em cada escola para avaliar o desempenho individual do estudante e/ou de um grupo, e o segundo significa a avaliação do

desempenho de um conjunto de estudantes agrupados por escolas ou por sistemas (CRUZ; MONTEIRO, 2010, p.188).

As Avaliações em Larga Escala manifestam-se da articulação entre pesquisa e planejamento educacional tendo bases político-administrativas (LASNEAUX, 2020, p.343). A cultura avaliativa vem a se consolidar de fato no cenário nacional, numa dimensão macrosocial e propondo a análise de desempenho das escolas brasileiras, quando o Estado brasileiro assume a função de regulador e controlador da educação (CRUZ; MONTEIRO, 2010, p.177). Assim desenvolvendo processos avaliativos que abarcam todos os segmentos estudantis brasileiro, a exemplo do próprio ENEM, uma prova de caráter geral que “visa teoricamente subsidiar a formulação de políticas em educação e o acompanhamento da qualidade” fornecendo subsídios para o MEC (CRUZ; MONTEIRO, 2010, p.189). Pois, é de responsabilidade da avaliação em larga escala, a função de mostrar resultados como uma forma de prestação de contas à sociedade quanto a qualidade da educação nacional e para a promoção das políticas públicas voltadas ao ensino, aferindo a proficiência dos alunos em determinada área de conhecimento, e em períodos específicos de escolarização.

Deve-se lembrar que a avaliação não pode ser confundida com exame, pois “o ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação” (LUCKESI, 2002, p.84). Ou seja, avaliar consiste em investigar para posteriormente propor soluções e examinar é de caráter pontual, concentrando-se no produto final. Para Luckesi (2002), nas escolas brasileiras da atualidade tendemos a utilizar o termo “avaliação” incorretamente, pois não estamos praticando a avaliação quando realizamos provas e testes, e sim estamos examinando. O caráter ainda classificatório, comparativo e hierarquizante desse tipo avaliativo sugere que os estudantes sejam examinados ao fim do processo de formação, considerando apenas os acertos, e tendo seus erros ignorados da análise.

A seguir, traçamos os caminhos para tratar sobre os itens selecionados nas análises, de modo a considerar a temática em questão, partindo da discussão historiográfica sobre o apagamento das mulheres da história. Como sendo um tema sensível, visto que querendo ou não aponta para determinadas fragilidades da sistemática de produção das provas do Enem em consonância com o que se é estabelecido pela Matriz Curricular e outras leis educacionais, o silêncio historiográfico sobre as mulheres passou a ser discutido com bastante intensidade durante o século XX sendo carregado até os dias de hoje com mais efervescência. Margareth Rago (1995) vai afirmar que, com as pressões e demandas do movimento feminista nos anos 1970, a reflexão sobre a produção historiográfica transferiu a mulher para o lugar de sujeito

histórico. Então, traçando caminhos para ampliação das temáticas de opressão, devemos elucidar que a relação do reconhecimento das mulheres pelos debates acadêmicos e políticos é um fator extremamente relevante, inclusive no que se aborda a educação, pois indica o que se ensina e como se é ensinado.

3) HISTÓRIA DAS MULHERES E O DEBATE ATUAL DA HISTORIOGRAFIA NACIONAL

Da História, muitas vezes a mulher é excluída. (...) O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história do masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutivo. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas -, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História! (PERROT, 2017, p.197)

A citação acima nos insere num debate historiográfico sobre a carência das fontes com relação a categoria ‘mulheres’ ou categoria ‘gênero’¹⁰. Neste sentido, se aborda a categoria “mulheres” por entender que não existe apenas um modelo universal de mulher, sendo então um termo interseccional, abrangendo diversos outros marcadores sociais de raça, etnia, sexualidade, geração e classe. A crítica levantada pelo artigo está centralizada em buscar o lugar social das mulheres nas questões de História do ENEM entre 2016 a 2018, com o objetivo de verificar mais profundamente como as mulheres aparecem e qual o sentido em que as narrativas históricas estão sendo exploradas.

O sistema educacional brasileiro da atualidade se verifica numa construção histórica cultural e social que perpassa de geração para geração trazendo particularidades que tendem a se reproduzir. Questões como gênero e feminismos¹¹, raramente ou absolutamente não faziam parte dessas construções, especialmente na educação básica, até meados do século XX, durante a década de 1970, que é quando o debate historiográfico sobre as mulheres nas academias no Brasil entra em ascensão (RAGO, 1995, p.81). Estes debates ainda não chegam amplamente à sociedade e encontram dificuldades para se estabelecer.

A pesquisa feminista, segundo Michelle Perrot (2017, p.179), nos traz a contribuição para a reavaliação do poder das mulheres na sociedade, objetivando a superação desses

¹⁰ O termo gênero, segundo Joan Scott (1990, p.75), era utilizado para a legitimação acadêmica de os estudos feministas, nos anos 1980, significando que, apesar de erudito, visa obter o reconhecimento político deste campo de pesquisa da História das Mulheres, muito embora as feministas fossem contra seu uso, devido a sua neutralidade.

¹¹ Adota-se “feminismos” para contemplar as interseccionalidades e as existências de múltiplas identidades.

discursos de opressão e dominação, dando visibilidade a ações dessas mulheres, procurando mostrar a existência dos seus poderes. De acordo com Joan Scott (1990, p.73), as pesquisadoras feministas intencionavam “desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente”. Dito isso, devemos nos atentar para como a aparição das mulheres se constrói dentro da História e como essas características respaldam no currículo. Conseqüentemente, a investigação da História das Mulheres tem um importante papel reivindicativo.

A discussão sobre o apagamento das mulheres da historiografia parte do questionamento do que seria o público e do que seria o privado. Levando em consideração o que Perrot (2017, p.186) ressalta, sobre como “as fronteiras entre o público e o privado nem sempre existiram”, mas “mudam com o tempo”, queremos nos referir a esfera pública como um espaço de poder do qual a mulher não faria parte por historicamente ter sido imposta a determinados papéis sociais que fariam parte da vida privada.

Inexistente no nível político, forte mas contido dentro da família, o lugar das mulheres no século XIX é extremo, quase delirante no imaginário público e privado, seja no nível político, religioso ou poético. (PERROT, 2017, p.191)

Assim, o silêncio sobre a história das mulheres também advém do seu efetivo mutismo nas esferas políticas, por muito tempo privilegiadas como os locais exclusivos do poder” (PERROT, 2017, p.198).

Visto que a constituição do espaço público, tende a alijar as mulheres da construção historiográfica, cabe apontar brevemente as características do processo de uma nova construção historiográfica, fundamentada na perspectiva da mulher como sujeito da História. A partir do ponto de vista da História Social no Brasil, a História das Mulheres nasce do interior de uma historiografia do trabalho em 1970 (RAGO, 1995, p.84). Como ressalta Peter Burke (2012):

O trabalho da mulher foi, com frequência, desconsiderado pelos historiadores do sexo masculino especialmente porque – em surpreendente exemplo do problema da “invisibilidade” – boa parte dele não foi registrada nos documentos oficiais, pesquisas de trabalhadores encomendadas e realizadas por funcionários do sexo masculino. Na cidade de São Paulo, no início do século XIX, por exemplo, as atividades de muitas trabalhadoras pobres, negras e brancas – como a venda de alimentos na rua – só podem ser recuperadas por meios indiretos, sobretudo mediante os registros judiciais de crimes e discussões ocorridos durante o trabalho. (BURKE, 2012, p.86)

A preocupação das mulheres nos anos de 1970, se traduziam nas condições de trabalho, o que evidenciou os signos de opressão masculina, social e de ordem econômica (RAGO, 1995, p.82). Já nos anos 1980, com a emergência da produção historiográfica sobre a História das

Mulheres, a mulher passa a atuar como sujeito histórico, reinventando seu cotidiano, identificando e resistindo à dominação masculina e classista (RAGO, 1995, p.82). A categoria mulheres, sendo reconhecidas na condição de sujeito histórico, implica a negação de que o sujeito da história constituía-se numa figura universal centralizada no homem (SOIHET; PEDRO, 2007, p.286).

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente ‘cautelosa’, dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’ (SOIHET; PEDRO, 2007, p.284).

Para Perrot, a subordinação das mulheres ao longo da história, é resultado de um processo que se poderia imaginar reversível, porque os sexos são produtos de uma evolução, que não tem uma ordem natural fixa (2017, p.185). E sendo um produto social, esta relação entre os sexos, confere à dominação masculina a desigualdade, a partir do qual se pode compreender aspectos das engrenagens produzidos pelo sistema histórico como, por exemplo, o patriarcado (DAUPHIN et.all, 2001, p.17). O conceito de patriarcado, visto sob a ótica dos movimentos feministas, denominam uma hierarquia da qual o homem, enquanto patriarca, exerce a função de dominador das demais funções sociais (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.131).

Explicar sobre o que significa a categoria de gênero e o que descende dessas relações tem sido um desafio para a nossa sociedade, inclusive no âmbito educacional, devido às construções históricas dadas de séculos passados. O conceito de gênero aqui tratado não tem sentido literário, mas admite a interpretação da perspectiva cultural, não sendo “o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2019, p.26).

Gênero, nas ciências sociais, tomou outra conotação, e significa a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a dimensão biológica dos seres humanos. O grande impacto que vem produzindo nas análises sociais funda-se em ter chamado a atenção para o fato de que uma parte da humanidade estava na invisibilidade – as mulheres –, e seu uso assinala que, tanto elas quanto os homens são produto do meio social, e, portanto, sua condição é variável. (SOIHET; PEDRO, 2007, p.288)

Dito isso, a condição da mulher e o lugar social vem a mudar com o tempo e com a inclusão dessas no meio político. No próximo tópico, apresentaremos o lugar social das mulheres nos itens das Ciências Humanas no ENEM, buscando quantificar e qualificar o espaço

que essas mulheres encontram dentro do exame entre os anos de 2016 a 2018.

4) A HISTÓRIA DAS MULHERES E AS QUESTÕES DE CIÊNCIAS HUMANAS (2016-2018)

Prevendo a reorganização do currículo, uma vez que “um dos fatores que condiciona a efetivação do currículo é a avaliação externa à escola” (CERRI, 2004, p.214), o ENEM “lança a mão” de conteúdos que busquem desenvolver o “raciocínio e a capacidade de aprender a aprender”, compactando os currículos e “permitindo que as escolas do ensino médio se concentrem no que é importante ensinar” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p.131). Este ensino se trata do que transforma a aprendizagem em significativa de modo que o estudante consiga resolvê-las e aplicá-las nas problemáticas cotidianas.

Atualmente o ENEM possui 180 (cento e oitenta) questões objetivas, distribuídas em 45 (quarenta e cinco) questões para cada área e a redação. As áreas de conhecimentos são divididas em Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Atualmente a prova possui 120 habilidades para as quatro áreas, e 30 competências distribuídas em:

- a) Ciências Humanas e suas Tecnologias: 6 competências;
- b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 8 competências;
- c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: 9 competências;
- d) Matemática e suas Tecnologias: 7 competências.

O conteúdo abordado nos itens são colocados a partir de uma Matriz de Referência dada pelo INEP, que se apresenta como o organizador do exame, sendo utilizada

(...)especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. (INEP, 2015)

Para além do conteúdo abordado, a Matriz de Referência determina os Eixos Cognitivos, sendo comum a todas as áreas, vindo a ser analisados pela banca, ou seja pelo INEP, estabelecendo Competências e Habilidades para cada área. São eles:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009)

A prova, antes sendo produzida a partir da Teoria de Resposta ao Item, passa a ser corrigida também. A Teoria citada é uma metodologia “que se baseia no modelo de traço latente”, uma vez que significa características dos indivíduos que não podem ser observadas diretamente, sendo medida através de habilidades secundárias que se relacionam com o traço latente em questão (FERNANDES, 2018, p.62). A TRI traça três parâmetros para serem avaliados: parâmetro de discriminação, parâmetro de dificuldade e parâmetro do acerto casual. Fundamentalmente, a prova só pode ser elaborada com o conhecimento destes parâmetros.

Como referido no tema deste artigo, iremos tratar da disciplina História na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias nas provas de 2016 a 2018, sendo atualmente, dada pela Matriz de Referência nesta área teremos, como já mencionado, 6 (seis) competências de área e 30 habilidades, buscando agregar as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

A Matriz de Referência do ENEM serve de base para o currículo dos concluintes do Ensino Médio. No anexo da matriz encontram-se os objetos de conhecimento associados às matrizes que são referentes aos conteúdos programáticos. Os objetos de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias que poderão vir a serem abordados na prova são:

- a) Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade
- b) Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado
- c) Características e transformações das estruturas produtivas
- d) Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente
- e) Representação espacial

O questionamento a ser feito refere-se à, primeiramente: em quais espaços a História das Mulheres tem a possibilidade de surgir? O segundo questionamento é: se existem dentro de uma temática mais ampla ou se existe um lugar direcionado especificamente? Quais as narrativas mobilizadas? De acordo com os conteúdos programáticos colocados e a análise geral da Matriz de Referência do ENEM, não encontramos explicitamente as palavras-chaves usadas para os itens de História: mulher, mulheres, feminino e nomes femininos. Sugerindo que a História das Mulheres já não aparece explicitamente. Contudo, os objetos de conhecimento **a** e **b** referidos acima, podem vir a abordar o assunto em questão.

Para iniciar a reflexão sobre o tema, a Tabela 1 vem a indicar a quantidade de itens relacionados à área de Ciências Humanas e a quantidade de itens voltado à disciplina História, podendo assim nos oferecer alguns indícios sobre os lugares ocupados pelo conhecimento histórico escolar neste exame:

Tabela 1 – Itens de História no ENEM (2016-2018):

Edição	Itens da disciplina História	Itens de História Geral	Itens de História do Brasil
2016	14	3	11
2017	17	8	9
2018	19	13	6
Total	50	24	26

Foram analisadas no geral 3 provas, todas azuis e da primeira aplicação que totalizam 135 itens nos anos citados em questão (2016-2018). As provas são pertencentes à prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que para além da disciplina História, aborda a Geografia, Sociologia e a Filosofia, como mencionado anteriormente, das quais 50 são itens da disciplina História.

A seguir, na Tabela 2, destacamos os itens que assumem a narrativa da História das Mulheres, assim como os que utilizaram as seguintes palavras-chaves: mulher, mulheres, feminino e nomes femininos.

Tabela 2 – Itens de História que abordam a categoria mulheres

Edição	Itens da disciplina História	Itens em que aparece as palavras-chaves	Itens sobre História das Mulheres
2016	14	3 (7, 8, 22)	3 (7, 8, 22)
2017	17	4 (51, 74, 76, 90)	3 (51, 74, 90)
2018	19	5 (50, 57, 64, 78, 87)	2 (78, 87)

Total	50	12	8
-------	----	----	---

Observa-se o aumento crescente dos itens em que as mulheres aparecem, e no ano de 2018, verifica-se uma queda que pode ser explicada pela abordagem das mulheres em outros contextos que não o de História das Mulheres. A próxima tabela apresenta os itens e as temáticas apresentadas nos mesmos:

Tabela 3 – Os itens das História das Mulheres no ENEM (2016-2018)

Edição	Tema	Recorte cronológico abordado
2016	As propagandas na produção do senso comum sobre os papéis sociais das mulheres	Propaganda 1 – 1968 Notícia – 2016
2016	A introdução das negras africanas no mercado de trabalho escravista no Brasil	Século XVIII e XIX
2016	A introdução do uso do hijabe no cotidiano iraniano	Século XX
2017	Cultura escravista no Brasil: retratos das amas de leite	Século XIX
2017	Participação política da mulher no Brasil	Século XXI
2017	Estética de Resistência adotada durante a Ditadura Militar	Imagem 1 - Final do Século XVIII Imagem 2- Século XX
2018	Inclusão da mulher no Código Eleitoral de 1932	Século XX
2018	Anúncios publicitários e o reforço dos estereótipos das Mulheres	Século XX

Há um equilíbrio na quantidade de itens que contemplam a questão das imagens femininas na propaganda, a questão das mulheres no contexto escravista e a questão do voto feminino. Destacando a dimensão da construção do retrato feminino sob a ótica do patriarcado, os itens sobre propaganda, apresentam os estereótipos da época. Enquanto as questões sobre a participação política da mulher buscam ressaltar a figura da mulher em sua atuação nos espaços públicos e de poder. Já nas questões sobre as mulheres negras, a narrativa dos itens diferem quanto às posições da mulher, enquanto uma traz a mulher como protagonista, o outro a subalterniza¹².

Os itens buscam estabelecer narrativas que favoreçam a História das Mulheres, mas sem de fato serem tratadas com a devida atenção, de modo intenso ou recorrente, gerando o silenciamento e abrindo margem para interpretações que não consideram o conhecimento histórico escolar ou historiográfico. Os demais itens, denotam as narrativas mais invisibilizadas ainda pela historiografia, trazendo questões como a da mulher oriental.

Os sentidos da narrativa histórica abordada neste artigo fazem parte da conceituação dada por Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro (2007). Ambas explicam que a

(...) noção de narrativa — percebida como elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vívda) e a produção de um saber para a construção de sentido do mundo — uma vez articulada com as contribuições da epistemologia escolar oferece elementos para pensar o processo de produção dos saberes escolares no âmbito dessa disciplina de forma a esclarecer processos e dificuldades supostamente intransponíveis. Permite, também, pensar a utilização da narrativa no ensino de História, de forma renovada e atual, libertada das injunções e restrições decorrentes de sua associação exclusiva aos relatos de ficção. (GABRIEL; MONTEIRO, 2007, p.11)

Ainda segundo as autoras, as narrativas enquanto sinônimo dos discursos que “expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades”, “o campo do currículo abre espaços para outras narrativas”, as dos “excluídos” (GABRIEL; MONTEIRO, 2007, p.2). O uso do termo narrativa “está escrito para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares” (GABRIEL; MONTEIRO, 2007, p.2).

Visando analisar as narrativas históricas a partir dessa perspectiva tratada acima, destacamos dois itens que consideramos favoráveis às questões colocadas neste artigo.

1. Item 90 - Edição 2017 (Prova Azul):

¹² Os itens correspondentes são, respectivamente: item 8 da edição de 2016 (prova azul) e o item 51 da edição 2017 (prova azul).

Figura 1
Recorte fotográfico de Maria
Bonita, década de 1930.



ABRAÃO, B. Disponível em: www.brasicult.pro.br.
Acesso em: 18 maio 2013.

Figura 2
Traje de coleção de
Zuzu Angel.



Disponível em: www.zuzuangel.com.br.
Acesso em: 18 maio 2013.

Elaborada em 1969, a releitura contida na Figura 2 revela aspectos de uma trajetória e obra dedicadas à

- a) valorização de uma representação tradicional da mulher.
- b) descaracterização de referências do folclore nordestino.
- c) fusão de elementos brasileiros à moda da Europa.
- d) massificação do consumo de uma arte local.
- e) **criação de uma estética de resistência.** (ENEM, 2017)

O item acima, trata-se da criação estética de Zuzu Angel no período ditatorial. Em uma das imagens é mostrado um retrato de Maria Bonita, uma importante figura, referência do banditismo social ao lado de Lampião durante o final do século XIX e início do XX. A artista buscou legitimar uma forma de resistência ao regime ditatorial enfatizando a atuação feminina através da moda. De fato, a narrativa abordada pelo item, traz a visibilidade no contexto histórico referido ao cangaço. Mas há uma discordância quanto à perspectiva frente ao regime militar, deslocando o olhar das narrativas históricas e das formas de resistências que comumente são discutidas. O que induz a análise para o tratamento de uma mulher de luta em 1930 como referência na estética criada, mas desvaloriza a verdadeira perspectiva da mulher de luta em 1968 abordada no contexto escolar, por exemplo. Esse item pode dar margens para interpretações equivocadas, reforçando que qualquer produção do período seria uma forma de denúncia social das práticas do regime.

2. Item 78 - Edição 2018 (Prova Azul):

O marco inicial das discussões parlamentares em torno do direito do voto feminino são os debates que antecederam a Constituição de 1824, que não trazia qualquer

impedimento ao exercício dos direitos políticos por mulheres, mas, por outro lado, também não era explícita quanto à possibilidade desse exercício. Foi somente em 1932, dois anos antes de estabelecido o voto aos 18 anos, que as mulheres obtiveram o direito de votar, o que veio a se concretizar no ano seguinte. Isso ocorreu a partir da aprovação do Código Eleitoral de 1932.

Disponível em: <http://tse.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 14 maio 2018.

Um dos fatores que contribuíram para a efetivação da medida mencionada no texto foi a

- a) superação da cultura patriarcal.
- b) influência de igrejas protestantes
- c) pressão do governo revolucionário.
- d) fragilidade das oligarquias regionais.
- e) **campanha de extensão da cidadania.** (ENEM, 2018)

O texto-base do item se refere à conquista de um direito político das mulheres: o voto. A resposta ao item é dada pela campanha de extensão da cidadania. A resposta, ainda que sendo de caráter amplo, não explicitando de onde parte a “campanha”, busca contemplar, através do texto-base, o direito que foi dado às mulheres: o da cidadania. Nessa narrativa não se faz menção a luta das mulheres pelo direito de exercer sua cidadania através do voto. A resposta do item em questão apresenta uma invisibilização dessa luta e teria potencial para ser melhor elaborada.

Está claro que o ENEM carece da abordagem de História das Mulheres. A historiografia, também carente, buscou impor à mulher um lugar de neutralidade, de universalidade ou de silenciamento, acreditando que isso seria suficiente, muitas vezes negando a contribuição histórica das mulheres na evolução da sociedade. E pretendendo a denúncia das discriminações em seus sistemas sociais, as mulheres rompem com a ideia de passividade, se posicionam e reivindicam sua herança social. O que falta é apresentar essas mulheres e suas lutas em evidência nos currículos, nas matrizes de base, nos exames em larga escala, resgatando o seu lugar enquanto sujeito histórico.

5) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o ENEM facilite o ingresso nos cursos superiores, determinados questionamentos à organização do exame sobre as questões de representatividade, inclusão e conhecimento em relação aos que historicamente foram silenciados, mantêm-se sendo realizados por parte de grupos socialmente marginalizados. Como contido, ainda que implicitamente na Matriz de Referência, as áreas de Ciências Humanas têm competências e habilidades que deveriam visibilizar esses grupos nas questões a serem respondidas pelos estudantes, pressupondo o uso do assunto na construção do currículo do Ensino Médio. É necessário destacar novamente que o currículo do Ensino Médio atualmente gira em torno do

exame, devido primordialmente à prioridade tomada ao acesso para o Ensino Superior e para o mercado de trabalho.

A relevância social deste artigo se manifesta na prática da relativização de questões misóginas, sendo perpassadas e reproduzidas, numa cultura patriarcal onde se hierarquizam os sexos, naturalizando assim a submissão da mulher que, sendo apagada por um momento da história, continua a ser silenciada em diversas instâncias temáticas, sociais e principalmente políticas. O debate em torno dessas questões vem se expandindo cada vez mais no cenário educacional, trazendo inquietações e motivações para o aprofundamento tanto da teoria quanto da prática cotidiana de combate ao silenciamento, mostrando o quão importante é tratar sobre determinados assuntos que atravessam problemáticas sociais.

Nós não podemos pensar a escola ou o ENEM como processos educativos/avaliativos isolados da sociedade, pois são neles em que se produzem espaços de vivências e conhecimentos para articulação dos distintos saberes e modos de vida. É nesse movimento em que devemos pensar no debate sobre a qualidade da educação, e para além disso, o pensar sobre um ensino que reconheça a subjetividade e a realidade de cada indivíduo, para que passem a se reconhecer como indivíduos que possuem a racionalidade, detentores de direitos, cidadãos com deveres a ser cumpridos, seres políticos perante a sociedade.

Contudo, um ponto importante para refletirmos é sobre o que vem a se configurar por educação de qualidade no Brasil, na medida em que tratamos de um processo avaliativo, que às vistas de moldes normativos brasileiros significa movimentar-se em torno das questões qualitativas construídas por escolas com determinados padrões de excelência. Esses padrões são por vezes encontrados em países economicamente desenvolvidos, tecnologicamente avançados e acessíveis, somados às melhores estruturas de ensino. De certa forma, coloca-se a educação como parte do progresso que qualquer nação busca em termos econômicos e políticos. Todavia, a problemática se confere na observação das realidades sociais, que para além de se distinguirem, fazem parte de sistemas de governabilidade desproporcionais a que se quer seguir.

6) REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. de. **A invenção do patriarcalismo**. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. *Nordestino: invenção do "falo" - uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. Cap. 4. p. 125-136. Coleção Entregêneros.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Vestibular e ENEM: um debate contemporâneo**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n.º 9294, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**, n.º 11340, de 07 de agosto de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Matriz de Referência para o ENEM**. 2009. Brasília, DF: MEC/INEP

BRASIL Ministério da Educação. Governo Federal. **Políticas de Ensino Médio**: orientações curriculares nacionais para o ensino médio - pcnem. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pcnem>. Acesso em: 20 out. 2021.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p.75-210.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p.17-56.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. (2005). **A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil**. In: COLIN, B. & SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

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. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n.48, p. 213-231, 2004.

CRUZ, Fátima M. L.; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Os processos de ensino e de aprendizagem e o contexto avaliativo no ENEM. In: CRUZ, Fátima M. L.. (Org.). **Teorias e práticas em avaliação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.177-199.

DAUPHIN, C. et al. **A história das mulheres**. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. GÊNERO. Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG, EdUFF, Niterói, v. 2, n. 1, p. 7-30, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010, p.45-69.

FERNANDES, Diego Palmiere. **DIFERENCIAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENEM UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO NO PERÍODO DE 2009 A 2016**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/>. Acesso em: 01 set. 2021.

FONSECA, Marília. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O UTILITARISMO ECONÔMICO E A RESPONSABILIDADE SOCIAL**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p.153-177, maio/ago. 2009.

GABRIEL, C. T. ; MONTEIRO, A. M. F.C. **Currículo, ensino de história e narrativa**. In: 30ª reunião da ANPED, 2007, Caxambu. 30ª Reunião da ANPED, 2007.

GATTI, B. A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações.** EccoS Revista Científica, v.4, n.1, p.17-41, junho 2002. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/291/280>>. Acesso 10 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** fundamentação teóricometodológica. Brasília, DF: O Instituto, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>. Acesso em: 01 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matrizes de Referência.** 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 01 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio 2016, 2017 e 2018.** Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>>. Acesso em: 06 out. 2021.

_____. **Sítio do Enem.** 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

LASNEAUX, Marcello Vieira. **ENEM: O LEVIATÃ DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?** Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de França, ISSN 1983-422 – v.15, n.1, jun. 2020, p.341-354.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar e a questão das representações sociais.** EccoS Revista Científica, v. 4, n. 2, p.79-88, dez, 2002.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero.** Revista Brasileira de História, v. 27, n. 54, 2007, p. 281-300.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação entre duas lógicas.** In PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. 8.ed. Paz e Terra, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, n. 37, ano 17, p. 4-28, jun. 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 19 out. 2021.

RAGO, Luzia Margareth. **AS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA.** In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). Cultura Histórica em Debate. São Paulo UNESP, 1995.

SANTOS, Janete. **Acesso à educação superior: a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** 126 f. il. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan/abr. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/38>. Acesso em: 11 out. 2021.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de história e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 422-437. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220721>. Acesso em: 11 out. 2021.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VELASCO, Diego Bruno. **NARRATIVAS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENEM: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar**. 2018. 276 f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/>. Acesso em: 11 out. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, p.41-76, jan-jun/2003.