CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ANÁLISE DO IMPACTO DA LEI 10639/2003 NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 1998 A 2013

Márcio de Araújo Moreira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Orientador:Álvaro de Oliveira Senra, D.Sc.

Rio de Janeiro
Abril / 2015

ANÁLISE DO IMPACTO DA LEI 10639/2003 NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 1998 A 2013

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais.

Márcio de Araújo Moreira

Aprovado por:

_____
Presidente, Álvaro de Oliveira Senra, D. Sc.(Orientador)

_____
Prof. Mário Luiz de Souza, D. Sc.

_____
Prof.Fabiano Soares Magdaleno, D. Sc. (CEFET-RJ)

Rio de Janeiro
Abril / 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M838 Moreira, Márcio de Araújo
Análise do impacto da lei 10639/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 a 2013 / Márcio de Araújo Moreira.—2015.
xii, 98f. + anexo : il. (algumas color.) , grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2015.
Bibliografia : f.92-98
Orientador : Álvaro de Oliveira Senra

1. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira – História. 3. Negros – Brasil – História. 4. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 5. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). I. Senra, Álvaro de Oliveira (Orient.). II. Título.

CDD 305.896081

Agradecimentos

Aos meus pais, Maria Celeste e José Israel, meus avós Adriano, Florisbela e Júlia, que muito lutaram na minha infância para que eu pudesse estudar e tomasse gosto pelo estudo, meu profundo agradecimento. Ao meu irmão Ricardo e minha irmã Cristina, que sempre me ajudaram nessa caminhada durante a infância e adolescência. Em especial ao meu irmão Ricardo, que insistentemente me mostrou ao longo de todos esses anos a importância do estudo na vida de uma pessoa, e à minha mãe Maria Celeste, que nos últimos anos de sua vida continuava sua caminhada árdua com muito amor e carinho na criação de seus filhos e pôde me ver formado como Geógrafo e professor de Geografia pela UFRJ.

Aos meus amigos Alexandre Chada, Gerson Chada Jr. e José Carlos Moutinho, que muito me incentivaram a fazer vestibular e entrar para a universidade.

Agradeço muito à minha esposa amada, Tatianne Amorim de Araújo e às minhas filhas Luanna e Marianna, pois a força e a inspiração que sempre proporcionaram ajudaram-me a caminhar nos momentos mais difíceis.

Aos meus sogros Ana Maria e Luis Carlos, que muito me apoiaram desde que os conheci, sobretudo nessa empreitada do mestrado, tanto na logística dentro e fora de casa, quanto no carinho e na paciência que sempre me dispensaram.

Aos amigos e funcionários do INEP, Taise Liocádio e André Teles, e ao professor Thiago Esteves que, além do estímulo ao desenvolvimento do projeto, foram de fundamental importância no processo de coleta de dados e de pesquisas bibliográficas.

Ao professor de Geografia e grande amigo Diomário Júnior, que tantas portas profissionais me abriu até hoje e que a cada dia me ensina a sorrir, driblar as dificuldades da vida e ser uma pessoa um pouco melhor.

Aos meus colegas professores de Geografia do CEFET que compreenderam minhas necessidades e dificuldades ao longo desses dois anos e sempre foram benevolentes na hora da composição dos horários de aula, me facilitando cursar as matérias.

Aos professores que compuseram minha banca, Mário Luiz de Souza e Fabiano Soares Magdaleno, que deram opiniões e sugestões importantes para melhorar o trabalho após a apresentação da qualificação.

Ao meu orientador Álvaro Senra, que acolheu meu projeto de pesquisa há dois anos, e se tornou um grande amigo, me ajudou, me orientou, abriu meus horizontes, colaborou para meu crescimento não só acadêmico, mas profissional, como pessoa e cidadão. Sem o seu apoio essa empreitada não teria chegado ao fim.

Aos meus colegas da Escola Modelar Cambaúba, que há tantos anos me ensinam tantas coisas novas e me gratificam com a sua convivência.

Agradeço a Deus por toda luz e força, e por ter colocado tantas pessoas especiais no meu caminho ao longo dessa vida.

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.”

Chico Xavier

RESUMO

ANÁLISE DO IMPACTO DA LEI 10639/2003 NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO ENTRE 1998 E 2013

Márcio de Araújo Moreira

Orientador:
Prof.Álvaro de Oliveira Senra, D. Sc.

Resumo da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do titulo de mestre em relações etnicorraciais.

O debate sobre políticas públicas com o intento de beneficiar a população afro-brasileira, resgatando sua história e seus direitos, encontra hoje grande repercussão política entre apoiadores e críticos, esses, de modo geral, vinculados aos segmentos mais conservadores. Nos últimos anos, uma série de leis tem reforçado a ação estatal no sentido de diminuir a histórica desigualdade racial existente no país. O presente trabalho visa colaborar para a formação de um quadro analítico para a compreensão do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Tal lei busca a valorização da diversidade do povo brasileiro, rompendo estereótipos negativos forjados há décadas por diversos tipos de atores. O objetivo é verificar a abordagem dos requisitos previstos nessa legislação na avaliação aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).Devido à abrangência desse exame,há mais de 8 milhões de brasileiros que podem obter o certificado de conclusão dessa etapa de ensino e o acesso à universidade. Destarte, esse estudo visa confirmar a hipótese de que o ENEM consiste numa importante ferramenta para políticas afirmativas previstas nessa lei, pois a promulgação da mesma tornou imperativa a divulgação de conhecimento afro-brasileiro como forma de reconhecimento de uma cultura brasileiramenos etnocêntrica. Foi feita uma análise das provas entre 1998 e 2013 buscando questões que abordassem temas relativos à contribuição da população negra para a cultura nacional, selecionando dois períodos: antes e depois de 2009, ano em que o exame é remodelado e passa a ter um novo significado; e as que contemplaram a Lei nº 10.639/2003, antes e depois da sua promulgação ou usaram o tema na forma do censo comum com que esse povo foi tratado na bibliografia escolar durante décadas: escravidão e submissão. A partir desse recorte, fizemos a interpretação das informações analisando as questões que foram classificadas a partir de palavras-chave que contextualizaram o tipo de abordagem. Foi verificado que a criação de legislação específica foi necessária, havendo cumprimento do que está estabelecido nas mesmas, ao contrário do que predominou nos anos anteriores ao NOVO ENEM, contudo, sem abandonar o conservadorismo. As novas Leis foram um instrumento útil, constituindo políticas afirmativas direcionadas às reais necessidades sociais da população brasileira.

Palavras-chaves: Educação; Afro-brasileiros; ENEM.

Rio de Janeiro
Abril/ 2015

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE IMPACT OF LAW 10639/2003 IN THE NATIONAL HIGH SCHOOL EXAM BETWEEN 1998 AND 2013

Márcio de Araújo Moreira

Adivisor:
Prof. Álvaro de Oliveira Senra, D. Sc.

Abstract of monograph submitted to Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of racial ethnic relations máster.

The debate on public policies with the intention of benefiting the population afro-Brazilian, restoring their history and their rights is today great political repercussions, between supporters and critics, these, in general, linked to the segments more conservative. In recent years, a series of laws have strengthened the state action in order to diminish the historical racial inequality existing in the country.The present work aims to contribute to the formation of an analytical framework for understanding the process of the implementation of the Law no. 10.639 /2003, which lays down the obligation of teaching of History and Culture-and African in Basic Education. This law seeks to value the diversity of the Brazilian people breaking down negative stereotypes forged for decades by various types of actors.The objective is to verify the approach of the requirements provided for in this legislation in the assessment applied by the National Institute for Educational Studies and Research (INEP), through the National Examination of Middle School (ENEM), there are more than 8 million Brazilians who can obtain the certificate of completion of this stage of education and access to university. Thus, this study aims to confirm the hypothesis that the ENEM is a tool for affirmative policies provided for in this law, since the promulgation of the same has become imperative in the dissemination of knowledge as a form of recognition of a Brazilian culture. An analysis was made of the evidence between 1998 and 2013 looking for issues that sensitively addressed issues relating to the contribution of the black population to the national culture, selecting two periods: before and after 2009, the year in which the examination is being refurbished and is replaced by a new meaning; and those who have contemplated in Law no. 10.639 /2003, before and after its promulgation or used the theme in the form of common census in that nation was treated in school bibliography for decades: slavery and submission. From this cut, we have the interpretation of information by analyzing the issues that were classified from keywords that contextualize the type of approach. It was found that the introduction of specific legislation was necessary, there is compliance with the who is established in the same, contrary to what prevailed in the years preceding the NEW ENEM, however, without abandoning the conservatism. The new Laws were a useful instrument, constituting affirmative policies directed to real social needs of the Brazilian population.

Key Words: Education – Afro-Brazilian – ENEM

Rio de Janeiro
April/ 2015

Sumário

Introdução **1**

I As demandas que geraram legislações específicas na educação Brasileira **7**

I.1–A necessidade de políticas afirmativas. 10

I.2 - Discutindo a legislação e suas demandas 14

I.2.1 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Planos Nacionais Curriculares 14

I.2.2 – Uma Reflexão sobre a Seleção dos Conteúdos Relativos aos Negros 19

I.2.3 – As Incongruências do PCNS em Relação aos Conteúdos 20

I.3 – A necessidade da Lei 10.639 para colocar em prática o ensino de temas sobre África 21

I.4 – O Movimento Negro, sua Trajetória e importância na educação: da FNB ao MNU 24

II O Negro no Exame Nacional do Ensino Médio **27**

II.1 - A construção de uma prisma metodológico quantitativo e qualitativo 27

II.2 - Abordagem quantitativa sobre o Negro no período integral de análises das questões do ENEM – 1998 e 2013 36

II.2.1 – Abordagem Quantitativa sobre o Negro nos Períodos Selecionados de Análises das Questões do ENEM 40

II.2.1.1 – Abordagem sobre o Negro no ENEM no Período de Análise Anterior a Lei 10.638/2003, de 1998 a 2002 40

II.2.1.2 – Abordagem sobre o Negro no ENEM no Período de Análise de 2003 a 2009 43

II.2.1.3 – Abordagem sobre o Negro no ENEM no Período de Análise de 2009 a 2013 45

III Análise Qualitativa-Temporal das Abordagens: Como se Trabalha a África e o Negro no ENEM 49

III.1 -Contemplamento da Lei Nº 10639/2003 no ENEM entre 2003 e 2008 49

III.1.1 -Contemplamento da Lei Nº 10639/2003 no ENEM de 2009 a 2013 51

III.2-Manutenção de Visão Conservadora na Abordagem do Negro no ENEM de 1998 e 2002 60

III.2.1-Manutenção de Visão Conservadora na Abordagem do Negro no ENEM entre 2003 e 2008 62

III.2.2-Manutenção de Visão Conservadora na Abordagem do Negro no ENEM entre 2009 e 2013 71

Considerações Finais 88

Referências Bibliográficas 92

Anexo 98

.

Lista de Figuras

FIG. II.1 - Abordagem do Negro no ENEM de 1998 e 2013 37

FIG. II.2 - Percentual de Representação dos Aspectos Renovadores e Tradicionais nas Abordagens de 1998 a 2013 38

FIG. II.3 - Percentual de Representação dos Aspectos Renovadores e Tradicionais nas Abordagens de 1998 a 2010. 39

FIG. II.4 - Percentual de Presença do Negro na Prova de 1998 a 2013. 40

FIG. II.5- Forma Abordagem Tradicional do Negro no ENEM de 2002 a1998 41

FIG. II.6- Forma Abordagem Geral do Negro no ENEM de 1998a2002 42

FIG. II.7- Forma Abordagem Tradicional do Negro no ENEM de 2003 a2008 44

FIG. II.8 - Forma Abordagem Geral do Negro no ENEM de 2009 a 2013 44

FIG. II.9- Forma Abordagem Tradicional do Negro no ENEM de 2009 a2013 46

FIG. II.10- Forma Abordagem Geral do Negro no ENEM de 2009 a 2013 47

FIG. II.11- Abordagem do Negro no ENEM de 2011a2013 48

FIG. III.1 - Questão 54 – ENEM 2004 – Prova amarela 50

FIG. III.2- Questão 32 – ENEM 2011 – Prova amarela 53

FIG. III.3- Questão 1 – ENEM 2012 – Prova amarela 54

FIG. III.4 - Questão 9 – ENEM 2012 – Prova amarela 55

FIG. III.5- Questão 2 – ENEM 2013 – Prova branca 56

FIG. III.6- Questão 19 – ENEM 2013 – Prova Branca 57

FIG. III.7- Questão 24 – ENEM 2013 – Prova Branca 58

FIG. III.8- Questão 42 – ENEM 2013 – Prova Branca 59

FIG. III.9- Questão 48 – ENEM 1998 – Prova Amarela 61

FIG. III.10- Questão 48 – ENEM 2003 – Prova Amarela 63

FIG. III.11- Questão 5 – ENEM 2005 – Prova Amarela 64

FIG. III.12 - Questão23 – ENEM 2005 – Prova Amarela 65

FIG. III.13 - Questão 15 – ENEM 2006 – Prova Branca 66

FIG. III.14- Questão 12 – ENEM 2007 – Prova Branca 67

FIG. III.15- Questão 13 – ENEM 2007 – Prova Branca 68

FIG. III.16- Questão 14 – ENEM 2007 – Prova Branca 69

FIG. III.17- Questão 37 – ENEM 2008 – Prova Branca 70

FIG. III.18- Questão 65 – ENEM 2009 – Prova Azul 73

FIG. III.19- Questão 23 – ENEM 2010 – Prova Azul – 1ª aplicação 74

FIG. III.20- Questão 27 – ENEM 2010 – Prova Azul – 1ª aplicação 75

FIG. III.21- Questão 31 – ENEM 2010 – Prova Azul – 1ª aplicação 76

FIG. III.22- Questão 19 – ENEM 2010 – Prova Azul – 2ª aplicação 77

FIG. III.23- Questão 21 – ENEM 2010 – Prova Azul – 2ª aplicação 78

FIG. III.24- Questão 23 – ENEM 2010 – Prova Azul – 2ª aplicação 79

FIG. III.25- Questão 31 – ENEM 2010 – Prova Azul – 2ª aplicação 80

FIG. III.26- Questão 29 – ENEM 2011 – Prova Branca 81

FIG. III.27- Questão 24 – ENEM 2012 – Prova Branca 82

FIG. III.28- Questão 26 – ENEM 2013 – Prova Branca 83

FIG. III.29- Questão 40 – ENEM 2013 – Prova Branca 84

Lista de Tabelas

TAB. II.1 - Distribuição de questões sobre o Negro no ENEM, com visão renovada pela Lei nº 10639 - abordagem de 1998 a 2013. 36

TAB. II.2 - Quantitativos da representação ou ausência do negro no ENEM 38

TAB. II.3 - Lei 10639 - Abordagem de 1998 a 2002 – Velho ENEM 41

TAB. II.4 - Lei 10639 - Abordagem de 2003 a 2008 – Velho ENEM 43

TAB. II.5 - Abordagem do Negro de 2009 a 2013 – Novo ENEM 45

TAB. III.1 - Análise de Questões que Contemplaram a Lei 10639/2003 no ENEM de 2003 a 2008 49

TAB. III.2- Analise de Questões Inovadoras que Contemplaram a Lei 10.639/2003 no ENEM de 2009 a 2013 – Novo ENEM 52

TAB. III.3- Visão Tradicional na Abordagem do Negro no ENEM de 1998 a 2002 60

TAB. III.4 - Visão Tradicional na Abordagem do Negro no ENEM de 2003 a 2008 62

TAB. III.5 - VisãoTradicional na Abordagem do Negro no ENEM de 2009 a 2013 72

Introdução

Nas duas últimas décadas observou-se um balanço positivo nos avanços das políticas de ação afirmativa na conquista de direitos de reparação da população negra brasileira. As primeirasleis que tentaram fazer justiça à população dita negra, afro-brasileira, afrodescendente, indígena ou miscigenada datam dos anos de 1950 e 1960,tais como a LEI nº 1.390 de 03/07/1951[1], que incluía entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou cor, e o Decreto Legislativo nº 104, de 24/1/1964[2], que aprovava a convecção concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão (IPEA, s/d). No entanto, a discussão desses elementos e de tais práticas sobre o fim do preconceito passaram distantes de grandes parcelas da sociedade brasileira, que não reconheceram a existência dessa desigualdade e da discriminação.

Especificamente o preconceito de raça e de cor se tornou crime passível de prisão em 1989, quando o presidente José Sarney homologou a *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.* Nela consta, entre outros artigos que **s**erão punidos, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional que possa impedir ou obstar o acesso de alguém aos direitos reservados a qualquer outro cidadão.

A discussão no Brasil, no que diz respeito às políticas públicas com o objetivo específico de beneficiar a população afro-brasileira e indígena, começou recentemente, principalmente após o retorno à democracia (1985) e a Constituição de 1988. Até então, ela era ocasional e havia ficado restrita a entidades do movimento negro e aos espaços acadêmicos, ampliando para um público mais diversificado nos anos de 1990, por iniciativa do Governo Federal. Tais demandas, segundo Guimarães(2009), iniciaram-se de forma mais veemente em 1996, quando ocorre em Brasília um seminário sobre Multiculturalismo e Racismo[3]. Nesse seminário, discutiu-se o importante papel da ação afirmativa e ressaltou-se a necessidade de uma organização democrática para o aumento das oportunidades de acesso à cultura, à participação na economia e, principalmente, de acesso de diversos segmentos da população brasileira aos processos decisórios, rompendo com a construção de uma imagem de que o Brasil seria uma país de imensa diversidade étnica, e portanto, um lugar onde não existiria preconceito. Segundo Cardoso(1996:p.46),“essa demanda surgiu da intolerância disfarçada da tradição paternalista no nosso velho patriarcalismo, sempre suave, por que o brasileiro, na maior parte das vezes não manifesta suas distâncias e suas reservas em termos ásperos, mas sim com certa amenidade”. É dentro desse cenário que avaliamos a importância e o

---

[1] Art 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.
Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.
[2] Consistiu na primeira Lei que aprovou convecção concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão no país
[3]Discurso na abertura do seminário internacional -"Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos". Palácio do Planalto, Brasília. DF. 2 de julho de 1996.

cumprimento de Leis que contemplam políticas afirmativas como: LEI nº 9.394/1996 e a LEI nº 10639/2004[4] a partir de avaliações do Ensino Médio em nível nacional.

Motivado pela injustiça histórica, apreendida durante minha formação pessoal e profissional, refleti sobre algumas lembranças que motivaram esse trabalho. Cresci na parte pobre do bairro do Andaraí, na rua Leopoldo, próximo à subida do morro que recebe o mesmo nome do bairro, na zona norte do Rio de Janeiro e a maior parte dos meus amigos eram negros ou mulatos e tiveram a mesma infância pobre que eu tive, mas talvez não a mesma estrutura familiar.

Convivemos com problemas muito parecidos em relação a dificuldades econômicas, sociais e estruturais; contudo, ao contrário dos meus vizinhos, tive toda a minha formação básica do atual Ensino Fundamental 1 e 2 em escolas particulares renomadas da zona norte, graças a bolsas de estudos conseguidas com muita persistência pela minha mãe, enquanto meus colegas conviviam com a mazelas das escolas públicas. A Escola Pinguim e o Colégio Curso Martins me deram cultura escolar, disciplina, formação, conhecimento, novos amigos, mas me deixaram poucas lembranças de colegas de sala de aula negros. Para ser preciso, no Ensino Fundamental 1, durante cinco anos, do CA até a 4ª série nunca tive um colega de classe negro e no Ensino Fundamental 2, durante quatro anos de estudos, da 5ª série até a 8ª série tive apenas dois.

Assim, aos poucos, inevitavelmente os meus caminhos foram se distanciando dos colegas de rua, que começavam a trabalhar cedo e eram obrigados a trocar a escola pelo subemprego para ajudar suas famílias, reproduzindo sua pobreza, enquanto eu passava os dias e os finais de semana fazendo trabalhos de casa e tinha horários estipulados para estudar. Gradativamente a rua foi se distanciando da minha vida e minhas amizades foram embranquecendo, pois o convívio com os colegas da escola eram inevitavelmente maiores, mas não necessariamente melhores. Uma ruptura ou um afastamento desse quadro meritocrático escolar ocorre no Ensino Médio quando, em meio à política educacional do segundo governo Leonel Brizola (1986-1990) que extinguiu as bolsas de estudos em instituições particulares,fiz concurso para estudar em uma instituição pública pela primeira vez: a Escola Técnica Estadual Ferreira Vianna, onde descubro nos primeiros dias que uma parte consistente do corpo discente era compostapor negros. Essa segmentação para muitos passava despercebida sendo avaliada normal. Nesse sentido, assim como destaca SIMAS (2013), podemos perceber que em muitas ocasiões

> *“há um senhor de engenho nos espreitando nos elevadores sociais e de serviço; nos apartamentos com dependências de empregadas; na elevação do tom de voz e na postura senhorial do “sabe com quem você está falando"?""; na cruzada evangélica contra a umbanda e o candomblé; na folclorização pitoresca dessas religiosidades; nos currículos escolares fundamentados em parâmetros europeus, onde índios e negros entram como apêndices do projeto*

[4]A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394/1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências, como incluir o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra..

> *civilizacional predatório e catequista do Velho Mundo e no chiste do sujeito que acha que não é racista e chama o outro de macaco"* (SIMAS, 2013, s./p.).

Esse senhor de engenho tornou branca boa parte das escolas por onde passei, inclusive a universidade onde me graduei professor e bacharel em Geografia.

Fui tendo essa percepção aos poucos, principalmente depois que me formei professor e tive a certeza de que a escola particular é frequentada sistematicamente por brancos e a escola pública municipal e estadual é povoada predominantemente por pretos e pardos. Citando um bom exemplo, numconceituado colégio da zona sul do Rio de Janeiro, onde trabalhei em turmas de 3º ano do Ensino Médio de 2008 a 2013, lecionei apenas para uma aluna negra em seis anos letivos.

Todos esses fatos relatados são reais, fazem parte da história cotidiana de muitos brasileiros e trazem sequelas para milhões de pessoas. Isso motivou este projeto de pesquisa na pretensão de contribuir para a formação de um quadro analítico para a compreensão do processo de implementação, especificamente, da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A promulgação dessa lei tornou imperativa a divulgação de conhecimento como forma de reconhecimento de uma "cultura brasileira", buscando a valorização e a diversidade do povo brasileiro e rompendo estereótipos tradicionaisforjados há décadas.

O Governo Federal criou em 1998 uma prova com o objetivo de avaliar a qualidade da educação nacional: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse exame foi criado com o objetivo primeiro de se consolidar como instrumento de promoção de melhorias na educação e com o intuito futuro de democratizar o acesso ao ensino superior. No seu primeiro ano de aplicação, "*em 1998, foram 66 mil inscritos, número que em 2013 superou os 9 milhões de candidatos"* (INEP/MEC, 2001, p.5) Inicialmente essa prova nacional teve por princípio avaliar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio a fim de auxiliar o Ministério da Educação na criação de políticas públicas que melhorassem a educação nacional. Do ponto de vista pedagógico, particularmente, os ensinamentos extraídos do exame foram conclusivos através da análise do desempenho dos participantes, como por exemplo, nos "*primeiros anos da prova verificou-se que os concluintes do Ensino Médio apresentaram dificuldades de leitura sendo esse um ponto a ser superado"* através da ação dos educadores dentro do processo ensino-aprendizagem, logicamente com uma maior ênfase à prática da leitura compreensiva e reflexiva, em todas as etapas e em todas as redes de ensino (INEP/MEC, 2001, p.6).

A importância da prova se fez sentir na opinião positiva dos candidatos, constituindo um dado conclusivo através do resultado da análise dos questionários sociais dos participantes, divulgado publicamente pelo INEP, no qual mais da metade se declarou com motivação para comparecer ao teste e com o desejo de cursar o nível superior através das novas oportunidades de acesso que a prova começou a oferecer, já que algumas universidades públicas gradativamente passam a considerar o exame parte de seus critérios de

avaliação(INEP/MEC, 2001). Esse fato evoluiu ano a ano, até 2013, quando um número substancial de instituições usou a nota do exame como único parâmetro de acesso aos seus cursos.

De 1998 a 2009, doze anos depois, novas atribuições ao Exame Nacional do Ensino Médio foram introduzidas. O ano de 2009 foi um marco na importância dessa avaliação, pois foi quando o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do ENEM que passou a ser utilizado como modo de avaliação e seleção unificada nos processos seletivos de universidades públicas estaduais, federais e privadas, inclusive estrangeiras[5], e de conclusão do Ensino Médio para os maiores de 18 anos em qualquer lugar do país. Os principais objetivos desse Exame foram democratizar as oportunidades de acesso às vagas nas universidades federais, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio pois, além de analisar a qualidade desse ensino, o ENEM pôde também criar diretrizes a serem seguidas em disciplinas que não possuíam planos nacionais curriculares concretizados, assim como garantir a determinação do cumprimento de leis que privilegiassem políticas publicas afirmativas, como as propostas pela Lei nº 10639/2004. As provas do Exame Nacional do Ensino Médiopuderam incentivar a abordagem desses temas na grade curricular das instituições públicas e particulares de ensino.

Em 2010, o INEP, através de uma chamada pública, convidou professores de Ensino Médio para participarem de oficinas de elaboração de itens, aproximando mais a discussão das novas matrizes de referências para as salas de aulas de todo o país. Assim, percebeu-se que a avaliação educacional passou a ser um dos pontos privilegiados das políticas educacionais e que se apropriou de metodologias sofisticadas e precisas que permitiram, além de uma avaliação pontual, a construção de escalas de habilidades que puderam levar a um acompanhamento do progresso do conhecimento adquirido ao logo de todo o período escolar. Segundo Andrade (2000),a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI), na qual o item consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, possibilita o desenvolvimento de uma metodologia de resposta como instrumento utilizado nos processos quantitativos de avaliação na educação, estabelecendo escalas de habilidades calibradas.

Esta Chamada Pública inseriu-se dentro de um processo mais amplo de estruturação para que o INEP assumisse diretamente a responsabilidade pela formulação dos seus instrumentos de avaliação, constituindo, para tal, um dos sistemas de elaboração e revisão de itens. Até 2009 a avaliação era terceirizada e produzida pela Fundação CESGRANRIO. Outro objetivo dessa nova metodologia era também, aumentar a participação da comunidade acadêmica de todo o Brasil nos processos de avaliação educacional desenvolvidos pelo INEP.

---

[5]Portugal é o primeiro país estrangeiro a aceitar o exame nacional do Enem para acesso universitário. Agora já são duas universidades tradicionais do país que decidiram aceitar o Enem: as universidades da Beira Interior, em Covilhã, na Região da Serra da Estrela, e a quase milenar Coimbra.

No ano de 2011, alguns professores que haviam sido selecionados pela chamada pública do INEP realizada no ano anterior[6], bem como professores universitários cujas instituições aderiram ao ENEM, participaram dos processos de elaboração de itens para o BNI[7] promovidos pelo INEP através de oficinas descentralizadas. Alguns desses professores foram convidados a integrar a Comissão de Especialistas da Comissão Geral de Instrumentos e Medidas / Diretoria de Avaliação da Educação Básica (CGIM /DAEB**)**e passaram a participar de reuniões pedagógicas visando o aprimoramento da avaliação. Já no exame referente ao ano letivo de 2011, o INEP obtém os primeiros resultados significativos, com questões inovadoras sobre aspectos culturais e outras contribuições do povo negro.

Para que isso se tornasse possível, alguns anos antes, uma nova matriz de referências havia sido elaborada e aprovada pelo MEC e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Essa nova matriz estava disposta em quatro áreas que estruturaram o novo exame: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.Essa matriz embrionária foi denominada de NOVO ENEM e, consubstancia uma evolução importante na forma de avaliação dos alunos de Ensino Médio,pois tende aorientar conteúdos que serão ministrados nesse seguimento em consonância à LDB[8] e aos PCNs[9]. Além disso, a prova passa a certificar o Ensino Médio para alunos que tenham 18 anos completos e passa a ser aceita por muitas universidades como avaliação de acesso.

O termo NONO ENEM foi cunhado pelo próprio INEP, estando presente em seu site nas referências ao novo modelo da avalição e na oferta de subsídios para aprofundamento dos alunos, como questões e simulados[10], tendo sido popularizado pela imprensa no Brasil todo.

Nesse sentido, este trabalho se insere no debate sobre as políticas afirmativas e de currículo, tendo como foco o processo de seleção do conhecimento trabalhado pelas quatro áreas das Ciências Humanas (geografia, história, sociologia e filosofia), em cumprimento às leis vigentes, para a composição do grupo de questões utilizadas na prova do ENEM de 1998 a 2013.

Segundo CORRÊA (s/d) um trabalho científico versa sobre um objeto construído, isto é, um objeto do mundo real, que não se reduz ao mundo material, que é nitidamente identificado e problematizado. Nesse contexto, o objeto desse trabalho de pesquisa são os itens que abordaram os conteúdos referentes à população negra e às diferentes formas de contribuição

---

[6]EDITAL DE CREDENCIAMENTO Nº 01/2010 – INEP/MEC de 03 de Março de 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/edital/2013/chamada_publica_inep_001-2013.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2014.
[7] Banco Nacional de Itens.
[8]Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
[9]Planos Curriculares Nacionais, de 1998.
[10] Ver Site do INEP:http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=12725&version=1.0

dela na formação do nosso país e do nosso povo, abordados nas provas aplicadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, para alunos de todo o país de 1998 a 2013. A escolha desse objeto implicou na articulação entre três recortes articulados entre si: temático, espacial e temporal (CORRÊA, s/d).

O recorte temático foi representado pelas avaliações aplicadas pelo ENEM e a forma como ocorreu ou foi negligenciada a abordagem da Lei nº 10639/2003 nos itens do exame.

O recorte espacial diz respeito aos limites do espaço que foi estudado e onde localizou-se o tema selecionado. No caso desse estudo, foi representado pela amplitude nacional da prova do ENEM, oferecida a todos os alunos do país que terminam ou terminaram o Ensino Médio ou que possuem mais de 18 anos e desejam obter esse grau de conclusão, e podem fazê-lo no Estado onde residem, realizando uma avaliação idêntica a jovens de todos os outros Estados.

E por fim, o recorte temporal, por sua vez, considera os anos de referência em que o nosso tema está inserido, representado pelo início da prova, em 1998 até 2013, quando foi realizado último exame antes da coleta de dados dessa pesquisa, possibilitando a delimitação e a contextualização do objeto de estudo. Esse período é relativamente grande, desejou-se levar em consideração as transformações que ocorreram na legislação e também considerar a evolução da importância assumida pelo Exame do ENEM ao longo de sua existência, sobretudo após 2009, quando passou a ser um instrumento de conclusão do Ensino Médio.

Com o tema escolhido, tendo seu espaço delimitado e o corte de tempo selecionado, estando todos consistentes entre si, foi necessário estabelecer outro ponto para a construção da problemática: o porquê. Esta questão constituiu-se na essência da problemática e concede força e coesão aos outros recortes.

Aproblemática desse trabalho aponta o impacto das políticas públicas afirmativas na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio desde a sua criação em 1998, no decorrer de períodos marcados pela homologação do Parecer CNE/CP 003/2004[11], pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da instituição do Novo ENEM em 2009 até o exame do ano letivo de 2013. Buscou-se verificar como esse Exame dialogou com as ações afirmativas que:

I - foram desenvolvidas a partir das novas legislações no país;

II – geraram resultados para os currículos de Ensino Médio e para o grupo étnico envolvido.

O presente trabalho está estruturado em três partes: na primeira parte faz uma discussão sobre a necessidade e a aplicabilidade de políticas afirmativas na educação; na segunda parte, faz uma análise quantitativa dos dados que concernem à participação de assuntos referentes ao negro na avaliação do ENEM e na terceira parte faz uma análise qualitativa das questões referentes a essas temáticas.

---

[11] Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Capítulo I- As demandas que geraram legislações específicas na educação brasileira

Esse capítulo se divide em duas partes, na primeira, serão discutidas as legislações educacionais, seus objetivos, suas demandas e os problemas que apresentam; na segunda parte, a importância das políticas afirmativas e da Lei 10.639/2003 para colocar em prática os pressupostos das legislações educacionais anteriores.

Desde a promulgação da Lei nº 10639/2003 que institui o ensino da cultura negra e africana em todas as disciplinas e áreas do conhecimento, passaram-se dez anos e lentamente um novo caminho foi redesenhado na educação brasileira em relação ao ensino de aspectos culturais afro-brasileiros. Segundo Santos (2005), antes dessa lei, que modificou a LDB através da Lei nº 9394/1996, eram raras as experiências como a do Artigo 182, Parágrafo VI, da Lei Orgânica de Belo Horizonte, de 1990, que explicitava a obrigatoriedade do ensino de estudos africanos nas escolas municipais, ou o Seminário Internacional Sobre Multiculturalismo e Racismo: o Papel da ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos, realizado em Brasília, e que, na concepção de Guimaraes (2009),debatia pela primeira vez temas ligados a políticas públicas voltadas para a população negra, tais como: raça e racismo.

O termo raça, na visão de Banton (1994), foi aceito durante muito tempocomo sendo um grupo de pessoas com uma gênese comum e ao longo do século XIX passou a ter um sentido biológico, designando seres humanos a partir da sua estrutura física e da sua capacidade mental, passando depois a representar subdivisões da espécie humana, apenas devido à separação ou ao isolamento de membros da mesma espécie. A UNESCO no período posterior à 2ª Guerra reúne biólogos, cientistas sociais e geneticistas para elaborar um documento onde fosse possível alcançar uma definição para o termo:

> *"Raça é um conceito taxonômico de limitado alcance para classificar os seres humanos, podendo ser substituído pelo termo população. Enquanto o primeiro termo refere-se a grupos humanos que apresentam diferenças físicas bem marcadas e primordialmente hereditárias, o segundo refere-se a grupos cujos membros casam-se com outros membros do grupo mais frequentemente que com pessoas de fora do grupo e, desse modo apresentam um leque de características genéticas relativamente limitado"(GUIMARAES, 2009, p.25)*

Entende-se que as diferenças físicas, intelectuais, culturais e morais entre os grupos humanos são atribuídas a construções socioculturais e a condicionantes ambientais, não podendo ser atribuídas a diferenças biológicas. Dessa forma, Berghe (1970), coloca que a partir da segunda metade do século XX alguns cientistas consideram raça como um grupo socialmente definido que vive num determinado espaço diferente de outro grupo,a partir de características físicas reais marcantes e, na ausência delas, esses grupos deveriam ser denominados de étnicos.

Existem várias discussões sobre o conceito de racismo, ligadas também ao conceito de raça, contudo, elas não constituem o objetivoprincipal desse trabalho, embora tenha se

verificado a necessidade de leis para corrigir distorções históricas, tratamentos tradicionais e a falta de reconhecimento cultural vivenciados pela população negra no Brasil.

Na perspectiva de Delacampagne (1980)[12], a superioridade cultural de um grupo é direta e mecanicamente dependente de sua superioridade fisiológica, ou seja, é a redução do cultural ao biológico, fazendo o primeiro depender do segundo, ocorrendo sempre que se pretende explicar um status social por uma característica natural. Considera-se a partir daí, que a prática do racismo não constitui uma característica dositens do Exame do ENEM, que aborda elementos da história do negro na construção do nosso país e elementos culturais previstos na nova legislação vigente, sem desconsiderar sua história de trabalho e sofrimento, tendo tido esse quadro uma evolução histórica ao longo dos 16 anos de aplicação da prova.

Depois da entrada em vigor da LDB, várias tentativas, isoladas (ou desconexas), foram postas em práticas para o cumprimento dos artigos previstos na legislação. Exemplos podem ser citados como seminários, congressos, cursos de aperfeiçoamento, extensão, formação de professores, pós-graduação sobre temas pertinentes e o curso de Mestrado em Relações Étnico Raciais do CEFET- RJ.

É necessário entender que a Lei nº 10.639/2003 não é de competência apenas da história, artes ou literatura, mas de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, tendo por obrigação oferecer aos educandos uma contextualização do estudo da história e da cultura afro-brasileira. Sua criação pode ser considerada resultado de um acúmulo de forças por parte dos movimentos sociais e de políticas crescentes por parte do Estado brasileiro, em seus diferentes níveis, porém, insuficientes para modificar o quadro de desigualdade que se perpetuava, mas que proporcionou reflexões e demandas que culminaram com a promulgação dessa legislação.

Destarte, tentativas da introdução deste de ensino são feitas por vários atores em várias partes do país, mas esbarram em muitas dificuldades, como a própria interpretação das novas legislações vigentes. Podemos citar como exemplo discussões sobre o cumprimento ou a contribuição dessa legislação em disciplinas como Geografia, Educação Física, Educação Musical, Filosofia, Sociologia e Português, que invariavelmente não são associadas a essa responsabilidade, pois o negro ainda é, de um modo geral, um tema tratado conservadoramente em conteúdos ministrados predominantemente na disciplina de História.

Esse fato durante muito tempo foi de encontro à metodologia de composição da prova do Exame Nacional do Ensino Médio que é baseada em habilidades[13] e competências que transcendem ou permeiam todas essas disciplinas. A ascensão e a obrigatoriedade do estudo

---

{12}Citado por Guimarães (2009)

[13] As provas aplicadas no decênio 1998/2008 foram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas até 2008 era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um caderno. A partir de 2009 as provas objetivas estão estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame em 2009, é composta por duas áreas de conhecimento. (http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)

da sociologia[14] traz novas contribuições para a modificação desse quadro, bem como a instituição do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático -que obriga,mesmo que por contingências mercadológicas, os autores a reverem conteúdos de seus livros didáticos, introduzindo, inicialmente de maneira tímida e pouco contextualizada, assuntos sobre a cultura negra e africana, pelo menos na disciplina de História.

Em 1996, ano que entra em vigor a nova LDB, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje e os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. A não abordagem de aspectos previstos na Lei 10.639/2003 após a sua promulgação é considerada uma desatualização nesses livros.

Em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos do ensino público e, com o tempo, a cobrança em relação aos seus conteúdos fica mais forte.

Tomando como foco a discussão do que foi feito e do que ainda é necessário fazer, objetivamos estabelecer uma ponte entre as legislações vigentes, o ensino de África e a prova do ENEM, pois essa foi uma ferramenta facilitadora, através da sua metodologia de confecção, para balizar temas ligados ao negroa serem trabalhados nas escolas brasileiras através de competências e habilidades pois, além de avaliar a educação, esse exame também pode servir como parâmetro para escolas, educadores e educandos.

Um elemento que analisamos na atualidade através do ENEM foi o significado que a história do Negro representou para a avalição. Quando abordamos esse tipo de conteúdo e olhamos para trás, e até mesmo tomando como base o Ensino Médio que tivemos, observamos que até meados dos anos de 1990, quando entra em vigor a nova LDB, a presença desse tema nos currículos e livros escolares não era significativa. O índio, por exemplo, era tratado pejorativamente como preguiçoso e inapto ao trabalho, gerando uma necessidade de se importar escravos negros da África, continente que aparecia na maior parte das vezesassociado ao período das grandes navegações dos séculos XV e XVI, ao tráfico

[14] Após quase 40 anos, as disciplinas de filosofia e sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. Elas haviam sido banidas do currículo em 1971 e substituídas por educação moral e cívica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12143. Acesso em: 23 de novembro de 2014.

negreiro, ao imperialismo europeu que provocou um neocolonialismo, ao atraso e à pobreza, desconsiderando outros aspectos que não fossem econômicos.

O ENEM começa a ser aplicado em 1998, sendo contemporâneo da LDB (Lei 9.394) de 1996, dos PCNs de 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2004, bem como da Lei nº 10.639/2003, momento que sinalizou uma possibilidade de aproximação de escolas, bibliografias, professores e alunos com os estudos africanos e indígenas.

Na ótica de Oliva (2009), essa aproximação começou a se fazer sentir na virada do século XXI com a produção de livros didáticos com capítulos específicos sobre a história da África e de seu povo, possibilitando a divulgação e uma maior contextualização desses temas em sala de aula e o seu possível aproveitamento para análise por quem avaliava a educação no país: o ENEM. Emerge assim, um princípio denominado de alteridade, distinguindo conscientemente as diferenças, as lutas e conflitos internos aos quais estão sujeitos os grupos sociais privilegiados pela legislação, relacionando essas questões à construção de uma sensibilidade de acolhimento da produção interna das diferenças e de moldagem de novos valores sobre elas.

Os documentos supracitados denotam a importânciada obrigatoriedade da introdução desses estudos africanos na educação nos níveis fundamental e médio no Brasil sob a perspectiva de que essas relações entre os grupos para os quais as leis foram elaboradas se façam pelo respeito e reconhecimento das semelhanças e diferenças, dos conflitos e das contradições que as permeiam.

I.1 – A necessidade de Políticas afirmativas

Coexistem no nosso país os padrões estéticos e culturais negro e africano, e o branco e europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de um percentual significativo da população brasileira ser composta de negros não têm sido satisfatórios para abolir ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Existe um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza substancialmente as origens europeias, em detrimento da cultura negra, entre outras. Emerge assim, uma demanda por reparações, que na concepção do PARECER CNE/CP Nº 003 (2004: p.3), *consiste na necessidade de que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista*, e também devido ao estabelecimento de políticas de branqueamento e da manutenção de privilégios ao longo da história. Dessa forma, Guimarães (2009, p.190), lembra que "*uma política compensatória só tem razão de ser se a população beneficiária compensa por meio dela uma situação, mais geral, de desvantagem e desprestígio*", e esse quadro está formado no Brasil há vários séculos.

São ações afirmativas, representadas por políticas que destinam recursos em benefício de pessoas oriundas de grupos discriminados pela exclusão socioeconômica, constituindo medidas que objetivam combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero etc. Segundo Gomes (2001), possibilitam o crescimento da participação dessas minorias nos processos sociais, tais como educação, emprego saúde, ou seja, medidas que abarcam a promoção da igualdade de direitos básicos de cidadania e formas de valorização étnica e cultural, podendo ser de cunho público ou privado, temporário ou permanente, dirigidas para remediar uma situação socialmente indesejável.

Não devem ser confundidas com políticas anti-discriminatórias, pois atuam de forma preventiva em favor da parcela da população discriminada. Constituindo uma prevenção à discriminação, bem como uma reparação de suas consequências, e, segundo Heringer (1999), atuam por meio da repressão e da conscientização de quem discrimina.

Na visão de Guimaraes (1999, p.166), tratar políticas de ação afirmativa atualmente, nos EUA e no Brasil, constitui encetar-se num debate que *considera pelo menos duas perspectivas*: *uma normativa*, ligada a conceito de valores e outra de *natureza histórica e sociológica*.

A perspectiva normativa representa um debate em torno da correção ou não do tratamento de qualquer indivíduo a partir de características grupais. Segundo Emerich (2008), o valor que enfoca essa querela é aquele segundo o qual todo e qualquer indivíduo deve ser tratado a partir de suas características particulares de desempenho e de mérito, independente da circunstância do seu grupo social pertencente.

A perspectiva de natureza histórica e sociológica enfatiza o modo como as políticas afirmativas se constituem e os impactos que causam na estrutura social. Segundo Guimarães (1999), ela procura abranger os antecedentes históricos tais como valores, movimentos sociais e ações coletivas, que tornaram admissível a construção de políticas públicas de natureza e intenção anti-discriminatórias.

Almeida (2011) trabalha com a noção de políticas universalistas e particularistas. Parte do entendimento de que políticas universalistas direcionariam os recursos públicos a todos os cidadãos, enquanto as particularistas seriam uma tentativa de redirecionar estes recursos para os mais pobres por meio de instrumentos que os selecionem como beneficiários diretos, porém, como normalmente os recursos são escassos, a definição de universalizar ou particularizar está associado à definição de prioridades pelo Estado (Guimaraes 1999:p.168).

No Brasil, a discussão sobre políticas afirmativas ainda é incipiente e alguns argumentos são contrários e esse tipo de ação, sob a alegação de que se houver o reconhecimento de diferenças étnicas no país, esse reconhecimento contrariaria o imaginário nacional de que somos um só povo e uma só raça; as discriminações positivas constituiriam um rebate ao principio do mérito e também por que não existiriam possibilidades consistentes para implementação dessas ações no país, já que não haveria como definir quem seria ou

nãoseria negro, pois aqui, na opinião de muitos, é considerado branco aquele que não for ostensivamente de cor. Setores mais intelectualizados da sociedade chegaram a considerar que aprovar políticas afirmativas consistiria em reconhecer a discriminação, o que significaria compactuar com o crime, através da prática do antirracismo que, para Silvério (2002), tinha como premissa extinguir o racismo através da negação da existência empírica das raças. Era comum entre os cientistas sociais a substituição da palavra raça por etnia, como forma de negar a existência que qualquer raça e portanto, evitar a caracterização do racismo através do emprego dessa palavra. Assim, a discriminação deveria ser reconhecida no código penal, mas não na agenda de políticas públicas.

Porém, na visão de Guimaraes (1999), é possível contestar esses argumentos, pois declara-se que as raças não existem, e que no Brasil somos todos mestiços, mas usa-se a classificação de negros e brancos, similar ao EUA, como se essa fosse uma classificação verdadeira e os brancos de lá fossem 100% puros e os brancos brasileiros não, considerados mestiços aqui e negros nos EUA. É contra essa classificação que transformaria todos os brasileiros em negros, que se levanta a indignação, negando as raças, e ao mesmo tempo, a possibilidade de haver discriminação no país.

Além disso, há discursos que propõem a defesa do ideal de igualdade de tratamento e de utilização de recursos mediante o mérito, pois esse poderia ser imolado por ações afirmativas e políticas inconstitucionais. Contudo, segundo Mello (1993), temos uma legislação sólida que defende a constitucionalidade dessas discriminações positivas, pois o princípio da igualdade envolve discriminações legais de pessoas e situações, tendo a Constituição de 1988 reconhecido circunstância de desigualdade material e proposto medidas de proteção que implicaram a participação positiva do Estado. Para Silva (2007), quanto mais se sedimenta historicamente e se efetiva a discriminação social negativa, sobretudo quando perfazem barreiras no exercício dos direitos de minorias, mais se fortalece e se aprova a discriminação positiva, já que desse modo pressupõe-se que esta se norteie no sentido da integração igualitária de todos. Martins (1996) cita a importância do Programa Nacional de Direitos Humanos, que sugere desenvolver ações afirmativas para o ingresso de negros a uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, como reconhecimento oficial de políticas de combate à discriminação. Portanto, infere-se que é completamente crível evidenciar a correção moral e a equidade constitucional da discriminação positiva.

Não é plausível o argumento de que politicas de exceção, denominadas de discriminação positiva, aquelas que reafirmam normas universalistas de não discriminação, acabem por minar a universalização desses princípios, restringindo o direito de outras parcelas da população: os brancos. Esse conceito de discriminação positiva é importante, pois, consente debater as políticas públicas que, baseadas em uma igualdade formal perante a legislação, têm cooperado para fortalecer as disparidades concretas entre grupos sociais.

As origens do conceito de discriminação positiva, segundo Gluz (2010), estão nas lutas raciais nos Estados Unidos, nas exigências dos movimentos pró-direitos civis dos afro-americanos. Diz respeito à chamada "*Affirmative Action*", inserida na legislação, durante o mandato de Kennedy, para garantir o ingresso ao trabalho sem quaisquer tipos de discriminações: racial, religiosa ou de origem. Movimentos que representavam minorias apoiaram as políticas de discriminação positiva como estratégia de reconhecer sua autoridade, através da criação de medidas dedicadas a precaver ou amainar mecanismos de discriminação, ou a indenizar desvantagens, independentes da vontade dos sujeitos que as padecem. Essas medidas conjeturam um tratamento desigual com objetivo de igualar as oportunidades de grupos menos favorecidos ou discriminados historicamente, como por exemplo, as legislações referentes a diversos tipos de cotas raciais.

Uma forma de justificar tais politicas de discriminação positiva seria usar como exemplo a existência de medidas que por ventura beneficiam veteranos de guerra, a previdência para as mulheres, e a proteção a povos indígenas no código civil e que não são questionadas. A população negra por todas as mazelas e desigualdades históricas merece ser incluída entre os beneficiários dessas medidas.

No Brasil, ainda se dá pouca importância ao racismo, inclusive ao seu reconhecimento, pois isso há a crença de que o país é uma democracia racial. Segundo Telles (1994), isso é o reflexo de como o racismo constitui um problema não resolvido da nossa democracia, e também, devido ao fato de que raça não é avaliada como um componente essencial na edificação das desigualdades. Martins (1996) comenta muito bem essa situação quando afirma que não existe uma concordância consistente na sociedade brasileira sobre a desigualdade racial, proposição fundamental para justificar a acolhida de politicas afirmativas.

As políticas públicas para a promoção social da população negra não se restringe a um modelo especial e particular de política, baseada em metas a cumprir ou cotas a preencher. As políticas afirmativas, segundo Guimaraes (1999), devem estar respaldadas por políticas que ampliem os direitos civis e estar ancoradas em políticas de universalização e de melhoria do ensino público, de progresso na assistência médica e avanço nas políticas sanitárias, constituindo no todo, uma ampliação de cidadania para os mais pobres.

> *"Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (*CNE/CP 003/2004: p.4)

No dia em que a maioria dos negros e pardos se reconhecerem como tal e forem servidos pelo acesso regular e de qualidade à educação e à saúde, não existirá mais a necessidade de políticas afirmativas.

I.2– Discutindo a legislação e suas demandas

Passados oito anos da constituição de 1988, entra em vigor em 20 de dezembro de 1996, revisando e atualizando a antiga Lei 4024/61, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que,paraOliva(2009), determinou a necessidade de uma abordagem histórica nas escolas que levasse em consideração as contribuições heterogêneas das culturas e etnias que formaram o povo brasileiro, entendidas em termos da lei, como consta na LDB (1996), como matrizes indígenas, africanas e europeias, consideradas condições fundamentais pelos PCNs para o ensino da História. Nesse prisma, um dos objetivos do Ensino Fundamental está alicerçado na necessidade de que docentes e discentes devam reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural do nosso país, e paralelamente conhecer aspectos socioculturais de outras nações e seus povos, além de repudiar quaisquer discriminações por credo, cor, raça, opção sexual (PCN 1998). Segundo Ramal(1999), um dos objetivos do Ensino Médio têm como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, a fim de continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Desta forma, o Ensino Médio pode ser considerado uma das etapas da Educação Básica, sendo considerado um período importante do processo formativo do educando, estando articulado pela Lei com a educação que o antecede e com aquela que vem a seguir, abrindo espaço para a importância que vem tomar a avaliação do ENEM, tanto para julgamento da qualidade da educação nacional, quanto para a validação da conclusão do Ensino Médio e o acesso ao nível superior. Sendo assim, fica claro que a LDB visa o resgate da "*natureza cultural do Ensino Médio, articulando formação geral e científica para alcançar o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico"* (LDB – Art 35 parágrafo 3).

É importante frisar que o professor tem uma importância grande na participação consciente da elaboração da proposta pedagógica, pois essa integra seu planejamento de trabalho. Uma boa formação desse profissional é condição fundamental para se colocar em prática aspectos curriculares e pedagógicos. Daí a responsabilidade das instituições que se dedicam à formação superior de professores em estruturar propostas e práticas curriculares que visem ao domínio do conteúdo, das teorias e metodologias, do conhecimento histórico, e

também ao domínio das proposições teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino/aprendizagem que privilegiam todas as etnias que formam o povo brasileiro.

I.2.1– A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Planos Nacionais Curriculares

De acordo com Oliva(2009), a LDB criada em 1996 determinou que os PCNs ficassem caracterizados por uma representação mais sugestiva do que indicativa em relação ao que materializaria na relação ensino-aprendizagem na educação nacional. Segundo Rodrigues (2003), esses parâmetros têm como finalidade central constituírem uma proposta de reorientação curricular para secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, de pesquisa e editoras.Isso se materializou, segundo Ramal(1999), quando observamos sua estrutura dividida em áreas de conhecimento, estabelecendo assuntos a serem trabalhados nos diferentes níveis da educação, deixando os conteúdos de cada série para serem determinados regionalmente através dos Currículos Estaduais e Municipais, sendo a que a parte diversificada de disciplinas, articulada com a base nacional comum, indicou uma flexibilização do currículo.

Tratava-se de buscar a educação do jovem, permitindo-lhe solidificar uma visão do conhecimento através de inteirações entre as disciplinas, tornando assim, a sala de aula aberta a saberes até então dela excluídos, como é o caso do ensino de África e Índios, como também ao diálogo entre as áreas de conhecimento, transformando-a em um espaço de formação que se aproxime da realidade do aluno possibilitando-lhe apreender novos e velhos saberes para a cultura de seu tempo. Sendo assim, consideramos como aspecto importante relativo aos PCNs a sua característica de servir como referencial para abordagens e não como um documento que impõe ou exclui conteúdos, constituindo uma referência para outras publicações que moldam o processo educacional no país.

Uma crítica aos PCNs vai ao encontro das dificuldades encontradas para colocar em prática o ensino sobre negros quando esse afirma que:

> *"(...) apesar de se encontrarem cadenciados por um discurso defensor da flexibilidade em relação aos objetos a serem estudados e sinalizarem para a inclusão equilibrada dos recortes associados ao tratamento das histórias do Brasil, Europa, América e África, os PCNs, em vários trechos, ficam caracterizados por indicações de abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre temáticas e objetos que poderiam envolver o Estudo da história africana e indígena, o que suscitou a criação de leis que tratassem de determinados aspectos da história dos povos que formam esse país, que secularmente é negligenciada. Apenas identificamos referenciais mais assertivos sobre assuntos possivelmente vinculados ao Ensino Fundamental no tópico destinado ao entendimento sobre o tema pluralidade cultural. Neste caso, não podemos deixar de notar o acerto do documento em apontar para possíveis recortes da história das sociedades africanas e para o cuidado em desvincular sua abordagem do estudo da história da escravidão e do tráfico" (Oliva, 2009, p.147).*

Os educadores de um modo geral têm dificuldade para identificar essa diferenciação e esse será mais um aspecto da prova do ENEM que esse estudo visou mensurar: o que se

refere à questão do negro e do índio e o que se refere à escravidão e à submissão. Os desequilíbrios do ensino de África nos PCNs em relação a temas da história do continente e desses povos gera a necessidade de leis que incluam políticas afirmativas para o negro e o índio.

Podemos levantar alguns problemas relativos às dificuldades dos PCNs em definir elementos que possam ser trabalhados sobre temas relevantes a povos e culturas africanas, relacionando-os com a História do Brasil. Por exemplo, segundo os PCNs no Ensino Fundamental o documento não determina com exatidão conjuntos civilizatórios e nem sociedades africanas a serem abordadas na nossa história, bem como sua repartição pelo nosso espaço ao longo do tempo e nem seus aportes, mas citam os iorubás, os gêges, os bantos, os congoleses, angolanos e moçambicanos, contudo, sem apresentar algum tipo de contextualização. Além de ser uma abordagem duvidosa, é uma das poucas existentes, caracterizando esse documento pela falta de especificidade de seus enfoques, abrindo espaço para a necessidade de legislação que possibilite essa especificidade.

A maior parte das referências à África nos PCNs são expostas de modo superficial e pouco consistente. Um exemplo é a forma como o eixo temático central denominado de "História das relações sociais, da cultura e do trabalho" localizado temporalmente entre os séculos XVI e XVII, tal como outros eixos, pouco se referem à África, ou pelo menos não tanto quanto a outros continentes, se atendo a conteúdos ligados às primeiras civilizações humanas, apenas tangenciando a África. Na análise de Oliva(2009 p.149) fica exposto que, por exemplo, *"no texto destinado a pluralidade cultural encontramos algumas referências sobre temáticas ou recortes envolvendo o estudo da história da África"*, isso concomitantemente à ausência de indicações sobre civilizações, autores, livros ou elementos conceituais que possam balizar estudos mais aprofundados sobre o continente. Outro exemplo que encontramos ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e que corrobora com essa percepção, é que os PCNs dão um salto das primeiras civilizações para o processo da expansão marítima europeia elencando a África mais uma vez como um assunto secundário, tangencial e periférico ao tema.

Outro aspecto problemático dos PCNs é que ao indicarem que os conteúdos históricos brasileiros, americanos, europeus e mundiais sejam agrupados em conjuntos afins, com o objetivo de possibilitar a especificação de acontecimentos pertinentes a cada um desses lugares, essa separação não deve favorecer uma temática em detrimento de outra, o que acaba acontecendo. Esse procedimento criou uma contradição pois, mais uma vez nesse caso, os estudos sobre a África ficaram relegados a um segundo plano ou concentrados em temas que representam uma visão conservadora sobre o continente. Por exemplo: quando cita as relações de trabalho, o tema é generalizado em função da escravidão. A história da escravidão não deve se confundir com a história da África e isso precisava ter ficado claro nos PCNs. Esse

é mais outro aspecto que esse trabalho pretende mensurar, relacionando essa concepção às questões do ENEM e à Lei 10.639/2003.

Continuando no campo das incoerências dos PCNs para o Ensino Fundamental, podemos citar o eixo temático que diz respeito à história das representações e das relações de poder com extenso recorte temporal, com mais de 400 anos, situado entre o século XVII até o XXI,privilegiando também com mais espaço os estudos propostos a outros conjuntos civilizatórios e a outros continentes, relegando a África e os povos indígenas um segundo plano.

As representações africanas ficaram expostas pela representação de poucas culturas tradicionais de alguns de seus povos, enquanto outros continentes têm enfoque aos grandes impérios, como por exemplo, o romano e o persa. Embora existam elementos em comum entre esses modelos de civilizações com o modelo africano, eles acabaram sendo ignorados, o que mostrou certa insignificância para os elaboradores do documento, fato esse que, para OLIVA (2009, p.152), consistiu em um “olhar eurocêntrico lançado sobre a história“.

O eurocentrismo, segundo Dussel (2005),representa uma ideia de que a Europa e seus elementos culturais são referência no contexto de toda sociedade moderna.É uma perspectiva que se mostra como uma doutrina que toma a cultura europeia como a pioneira da história, colocando-a como uma referência mundial como se apenas a cultura Europeia fosse útil e verdadeira. Essa ideologia de centralidade cultural europeia absorveu uma proporção tão grande que criou uma imagem, querepresenta de forma mais fiel toda a cultura ocidental no mundo, sem levar em consideração inúmeras culturas de civilizações que contribuem para a diversidade sociocultural do planeta, sobretudo as que foram colonizadas pelos europeus.

A própria Geografia, trabalha tanto no Ensino Fundamental como no Médio com temas como: neocolonialismo, imperialismo europeu e descolonização da África; a formação de Estados Nacionais africanos; as migrações forçadas; a Guerra Fria e suas influências no continente; a África do Sul e o *apartheid;* a fome e a agricultura; as guerras civis como em Ruanda,a proliferação da Aids, a natalidade alta, mas tal como na disciplina de História, eles ficam marcados mais por um viés tradicional e conservador, supervalorizando os problemas e ignorando outros aspectos, como a diversidade cultural e a complexibilidade social do continente.

Existem mais duas contribuições dos estudos históricos importantes que merecem ser levadas em consideração para Gontijo (2002, p.5): *a explicitação dos mecanismos de resistência aos processos de dominação desenvolvidos pelos grupos sociais em diferentes momentos*, destacando os modos de preservação da identidade cultural de cada grupo; e a *exposição de uma diversidade regional marcada pela desigualdade social.* Esse tipo de estudo em muito enriqueceria nossa matriz curricular e sua ausência abre espaço para a introdução de Leis como a 10.639/2003.

A partir desse quadro exposto, considera-se que os conteúdos a serem trabalhados em quaisquer níveis de ensino não devem ser todos os conhecimentos socialmente acumulados e criticamente transmitidos a respeito da trajetória da humanidade. É necessário fazer escolhas e seleções que serão pertinentes a cada realidade escolar. A partir dessa concepção:

> *"(...) reconhece-se a necessidade de apreender a realidade na sua "diversidade" e nas suas "múltiplas dimensões temporais". A história pode contribuir para destacar os compromissos e as atitudes de indivíduos, grupos e povos na construção e reconstrução das sociedades. Pode dedicar-se a questões locais, regionais, nacionais e mundiais, recuperando as diferenças e semelhanças entre culturas, as mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e as heranças legadas por gerações. Valorizam-se nos estudos históricos a sua capacidade para lidar com o intercâmbio de ideias, com diferentes fontes e linguagens e com explicações variadas sobre um mesmo acontecimento. Espera-se que a história estimule a formação pelo diálogo, pela troca, pela construção de relações entre o presente e o passado e pelo estudo das representações" (Shoihet, 2003, p.67)*

Mais um aspecto a ser considerado foi levantado por Gontijo (2002), quando afirmou que nos PCNs: *"a justificativa para o Estudo da História africana não se encontra no reconhecimento da autonomia e relevância histórica associada ao continente pela historiografia recente, mas sim associado ao tratamento da diversidade social e cultural do nosso país".* Na tentativa de negar as influências das teses de democracia racial na escola, os PCNs se encontram nos debates sobre pluralidade e a diversidade culturais e não na discussão sobre a miscigenação e nas demandas que dela decorrem.

> *"A posição dos PCNs, portanto, é bastante clara no que diz respeito a reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõe o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades ("reconhecer" e "valorizar" as diferenças são palavras de ordem), posicionando-se contra a diluição da cultura – favorecida pelas ideias de miscigenação e pelo mito da democracia racial – e, ao mesmo tempo, afirmando a diversidade como "traço fundamental na construção de uma identidade nacional, que se põe e repõe permanentemente"(Gontijo,2002, p.2.).*

A ideia de democracia racial é argumentada por Guimaraes (2001, p.147), que afirma que sua primeira utilização foi nos anos 1950 *"por ativistas negros, políticos e intelectuais para designar um ideal de convivência inter-racial e um compromisso político de inclusão do negro na modernidade brasileira do pós-guerra".* Esse compromisso foi rompido em 1964, quando os militares assumem poder no Brasil. A denúncia da democracia racial como mito acontece num contexto das críticas à democracia política como farsa e, durante a crise dos anos 1980, torna-se uma arma ideológica dos negros para ampliar sua participação na sociedade brasileira.

O fato é que mesmo primando o reconhecimento e a valorização de minorias, refutando a diluição cultural, uma certa subjetividade e ambiguidade dos PCNs acaba por gerar a necessidade de novas leis que tentem promover a adequação da nossa educação aos diversos assuntos relevantes dos povos que formaram esse país.

O prisma de reconhecimento dos grupos sociais que formaram uma coletividade parece ser norteado por um princípio de denominado de cidadania igualitária. Como já foi dito, os PCNs assumem um compromisso com a justiça, tida como um valor universalmente aceito. Ao mesmo tempo, o reconhecimento dos grupos por eles mesmos e por outros, assim como pela sociedade abrangente, passa pela afirmação das diferenças. A solução para esse impasse, segundo Souza(1997), entre defesa da igualdade e afirmação das diferenças parece estar no entendimento de que o direito à diferença também pode ser tido como universal, uma vez que cada um tem o direito de ser reconhecido na unicidade de sua identidade, na especificidade da sua diferença, como afirma Castoríades (1995), justiça é tratar desiguais de maneira desigual.

Podemos dizer que um problema apresentado nos PCNs é oriundo de uma ausência de noção de ambiguidade cultural, deixando claro que o absoluto em termos culturais é inexistente. Na percepção de Gontijo (2002), isso corroborou com a criticada visão do Brasil como produto da união de três raças (índios, brancos e negros) e, contraditoriamente, não está ausente, sendo disfarçada na forma de "povos indígenas", "sociedades europeias" e "continente africano". Dessa forma esse documento acaba por apresentar *"os indígenas como povos, os brancos como sociedades e os negros como algo sem identidade, definido a partir dos limites de um continente ou de uma civilização"*(SEF, 1997, p. 130).

I.2.2 – Uma Reflexão sobre a Seleção dos Conteúdos Relativos ao Negros

A triagem de conteúdos elenca um grupo de ações formadas pela preocupação com o saber escolar, com as competências e com as habilidades. Por esse motivo, não é aconselhado que os conteúdos sejam trabalhados independentemente, pois não constituem um fim em si mesmos, "*mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações*" (DCNEM[15], 1998, Artigo 5º, I).

A organização dos conteúdos constitui uma parte importante na construção do currículo, estando associada à concepção de um aprendizado que serve de base para o projeto pedagógico da instituição de ensino. A escolha desses conteúdos não ocorre sem um planejamento, não é estocástica, está relacionada com a concepção da História ligada à prática pedagógica. Essas especificidades explicam a multiplicidade de propostas curriculares clássicas ou inovadoras. Cada uma com suas qualidades e limitações que serão avaliadas pelos profissionais da educação, segundo seus princípios metodológicos, concepções de História e de Educação. Contudo, mesmo com muitas formas de construção de currículos elencados a partir de vários tipos de conteúdos por professores, escolas e órgãos competentes, foi necessário em 2003 e 2008 criar uma legislação específica para que elementosligados às populações negra e indígena no Brasil fossem respeitados e valorizados.

---

[15] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução do Conselho de Educação Básica Nº 3, de 26 de junho de 1998.

Existem, segundo o PCN do Ensino Médio de Ciências Humanas (2000), algumas formas de organização dos conteúdos criando um grupo bem heterogêneo de currículos, mas que relegam temas sobre a África. São conteúdos que se organizam a partir das temporalidades, onde o tempo cronológico é o meio para se explicar a trajetória da humanidade estabelecendo caminhos de mesma natureza, lineares, entre o que aconteceu no passado e está acontecendo hoje. Nesses caminhos a organização dos fatos é feita a partir de um prisma de evolução, trabalhando desde a história antiga até a contemporânea, mas deixando o negro de lado.

Embora esses conteúdos possibilitem construir uma história integrada, ultrapassando os limites da linearidade, criando um caminho a ser seguido. Dessa forma, América, Brasil, povos da pré-história, da Europa e da Ásia são tratados juntos, contudo, a História da África não tem o mesmo espaço que os outros elementos nessa abordagem.Mas éa partir dessesconteúdos organizados por temas ou eixos temáticos, que se espera maior liberdade e criatividade por parte dos professores, a partir de uma concepção ampliada de currículo escolar e aprofundada nos PCNs, mais sugestivos do que indicativos.

Com toda essa amplitude de currículos, a organização dos conteúdos em muitos deles é feita de pelos docentes, usando suas experiências em sala de aula de acordo com o seu público e/ou orientações das secretarias de educação responsáveis pela política em municípios e Estados, pois esses possuem perfis e necessidades específicas. Infelizmente não é de praxe encontrar currículos escolares ou de livros didáticoscoma valorização a que faz jus a História da África e indígena.

Em relação aos livros didáticos essa deficiência tem sido revista e gradativamente diminuída pela produção historiográfica e possivelmente poderá ser eliminada no futuro, pois para Oliva (2007), o papel histórico que os africanos desempenharam na construção da sociedade brasileira, bem como a importância da sua herança cultural vem encontrando novos espaços na literatura escolar.

A força do Decreto Lei nº 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino da História da África e acabou por respaldar e incentivar a historiografia a dar um impulso a literaturas ligadas a seus povos e às suas especificidades.

I.2.3 – As Incongruências do PCNS em Relação aos Conteúdos

Conceitos históricos são construídos por experiências cotidianas compartilhadas em grupos heterogêneos, que muitas vezes expandem e consolidam preconceitos e estereótipos que podem se tornar objeto de problematização dentro da escola em todos os níveis, utilizando a análise de evidências históricas localizadas em seu nicho de produção e que determinam muitos conteúdos.

Segundo o DCNEM (1998), os conteúdos são meios básicos para construir competências cognitivas ou sociais, sendo essas, priorizadas sobre as informações. Sendo

assim, esses conteúdos não devem ser trabalhados de forma independente, pois não representam um fim si mesmos, mas parte das competências e habilidades. O grande problema encontrado é que conteúdos sobre negros africanos quase não aparecem ou são citados, sendo assim, não vinham contribuindo para competências que servissem para refletir ou compreender a importância desses povos e suas culturas.

> *"A proposta para essas Orientações Curriculares de História está calcada em alguns eixos norteadores: os sujeitos do processo de ensino/aprendizagem – aluno e professor; a finalidade do Ensino Médio – formação geral para a vida; competência, interdisciplinaridade e contextualização como princípios pedagógicos básicos; a identificação dos conceitos estruturadores da História como horizonte para a seleção e a organização dos conteúdos; a importância das atividades didáticas" (PCN, 1998, p.92).*

O ato de elencar os conteúdos deve estar atrelado com as nuances sociais marcantes de cada época, constituindo esses conteúdos um papel primário no processo de ensino-aprendizagem. Na definição dos conteúdos, a escola tem um papel importante com seu projeto politico-pedagógico, traduzindo a percepção dos atores que participam do processo educacional, considerando a relevância das especificidades da comunidade escolar e inserindo valores necessários a serem desenvolvidos. Assim, fica destinado ao professor a ação de elaborar os programas e selecionar os conteúdos para a sua prática educacional.

Segundo o PCN *"é nesse momento que se evidenciam suas concepções sobre a sociedade, a educação e a História, sem que sejam permitidas as imposições de agentes externos à comunidade escolar, como a legislação ou o mercado editorial"*(PCN, 1998, p.87). Esse é um fato ambíguo, pois essa responsabilidade dada ao professor, ao mesmo tempo pode gerar a criação de legislações específicas com o objetivo de garantir que determinados conteúdos sejam abordados e também pode impedir que os mesmos sejam considerados na prática escolar. Leis evasivas e interpretativas, a inexistência de imposições externas, a desconsideração cultural com a população indígena nativa e a população negra criou uma demanda educacional que, independente dos PCNs e da LDB, culminou com a criação de novas legislações como a Lei nº 10.639/2003.

A finalidade das Orientações Curriculares não é estabelecer uma espécie de currículo mínimo de conteúdos de História para o Ensino Médio, contudo, a falta dele também gera outras demandas associadas a vários tipos de problemas estruturais arraigados na nossa educação.

I.3 – A necessidade da Lei 10.639 para colocar em prática o ensino de temas sobre África

A obrigatoriedade da admissão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica versa de decisão política, com intensas repercussões pedagógicas. Essa decisão reconheceu a necessidade de garantia de vagas para negros nos bancos escolares e a necessidade de valorizar devidamente a sua história e cultura, buscando reparar danos à sua identidade e a seus direitos, que se repetiram secularmente. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe

à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem se educar enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

> *"O Estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do Sul e do norte a África; O Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso." (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.130-131)*

É importante frisar que não se trata de modificar um foco etnocêntrico por outro de raiz africana, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Assim, cabe às escolas incluir em seu contexto, estudos e atividades que proporcionem equilibradamenteos tributos histórico-culturais dos povos indígenas, dos descendentes de asiáticos, bem como dos povos de raiz africana e europeia. É preciso ter consciência de que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 visa provocar muito mais do que inclusão de novos conteúdos, visa fortalecer o repensar das relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino e as condições oferecidas para aprendizagem em instituições de ensino em todos os níveis.

O foco etnocêntrico "consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas diferentes (Carvalho, 1997, p.181)". Trata-se de uma violência histórica que se concretizou por meio da violência física e simbólica contida nas diversas formas de colonialismos, escolhendo o tipo de cultura e educação compatíveis, criando uma cultura hegemônica e outra subalterna, tornando essas manifestações diferentes incompatíveis com o referencial escolhido e buscando reduzi-las e desclassificá-las perante a sociedade.

Foi a partir das novas configurações sociais, culturais e das lutas políticas dos diferentes grupos sociais por reconhecimento à identidade e à diferença, que aumentou a necessidade e a importância da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, presentes no Parecer CNE/CP 003/2004 que regulamentou Lei 10.639/2003 e estabeleceu essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Essa Lei determinou que todas as escolas públicas e particulares da educação básica deveriam ensinar aos alunos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras, tornando obrigatória essa temática nos currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Nesse sentido, acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos:

> *"Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:*
> *"Art.26-A.Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*
> *§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.*
> *§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)*
> *Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação."(LDB, Lei 9.394/96)*[16]

A nova legislação específica não deve ser tratada apenas como atendimento a uma demanda específica do movimento negro, pois ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, portanto, representa modificações na normatividade da Educação nacional. Essa alteração não se resume apenas a ser mais um mecanismo para combater a intolerância no ambiente escolar, mas visa, também a formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e que foi formada sob a exploração brutal de africanos escravizados, sendo esses conteúdos importantes tanto para as escolas públicas de bairros periféricos, onde há grande presença de alunos negros, como também em instituições particulares de elite em todo o país, nos seus diversos segmentos.

Devido às características e aos objetivos dos atores que formularam o processo de criação e de estabelecimento dos planos curriculares nacionais, tanto em história, quanto nas demais disciplinas das Ciências Humanas, foramsugeridos mais temas gerais que conteúdos pontuais a serem abordados dentro de sala de aula. Havia também o problema da omissão do tema em relação a materiais conceituais que servissem de base para educandos e educadores dentro das escolas. Dessa omissão ou da falta de consistência desse currículo nacional se acentuaram as necessidades de estabelecimento de políticas afirmativas e de leis complementares que possibilitassem a introdução desses temas de forma contundente dentro da sala de aula. Assim, de acordo com Emerson(2009), sancionada num contexto apresentado pela emergência de um revigorado debate sobre as relações raciais no Brasil, hoje marcado pela pauta das desigualdades raciais, e pressionada pela necessidade de posicionamentos consistentes e de políticas públicas por parte do Estado, a Lei 10.639/2003 surgiu como um instrumento para pautar demandas no mundo da Educação.

---

[16] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art26a>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

1.4 - O Movimento Negro, sua Trajetória e importância na educação: da FNB ao MNU

A trajetória do movimento negro no Brasil organizado durante o período Republicano se dividiu em três etapas. Em todo o período republicano, esse movimento vem desenvolvendo estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira.

A primeira etapa se dá um ano após a abolição da escravatura, quando foi proclamada a República, em 1889. Segundo Andrews (1991), o novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Ao contrário, esta continuou marginalizada politica, social e psicologicamente em face do racismo, da teoria do branqueamento e economicamente devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus.

Para reverter esse quadro de marginalização, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos.

> *"Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos(1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).[7] Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. (Domingues, 2007, p.2)*

Surgiram nessa época jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões pois, segundo Leite (1991), a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa, que divulgasse informações que não apareciam em outros veículos. Para Fernandes (1978), esses jornais focalizavam as problemáticas que atingiam a população negra em relação ao trabalho, à habitação, à educação e à saúde, tornando-se um palco importante para refletir saídas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, suas páginas constituíram caminhos de denúncia da segregação racial.

Na década de 1930, Moreira (s/d), ressalta que o Movimento Negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, na cidade de São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), a mais importante entidade negra do país na primeira metade do século XX. A entidade relatada por Lucrécio (1998), desenvolveu um considerável nível de organização, com participação efetiva das mulheres, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*.

Em 1936, de acordo com Domingues (2007), a FNB transformou-se em partido político e almejava participar das eleições, com intuito de capitalizar o voto do negro brasileiro. Mas a

instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira foi extinta e o movimento negro foi esvaziado.

A segunda etapa do Movimento Negro ocorre entre 1945 e 1978. Nesse período, os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por repressão e violência política, impedindo movimentos sociais de reivindicação. Com o fim da ditadura, o Movimento Negro organizado volta em 1946 estendendo seu raio de ação, segundo Guimarães (2002), porque a discriminação racial se tornava mais latente, à medida que se ampliavam os mercados e a competição; devido aos preconceitos e aos estereótipos que perseguiam a população negra; e também pelo fato que uma parte significativa dessa população se manter marginalizada em favelas e no subemprego.

Segundo Pinto (1953), nesse corte temporal, um dos principais agrupamentos sociais de negros foi a União dos Homens de Cor – UHC - fundada em 1943. Outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, tendo Abdias do Nascimento como sua principal liderança. *"A intençãoera formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo"* (Nascimento, 1968, p.198). Entre outras coisas, conseguiu lançar um jornal: *O Quilombo*; ofereceu alfabetização; cursos profissionalizantes; fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro, propunha a criação de legislação federal contra a discriminação, entre muitas outras coisas, defendendo sempre os direitos civis dos negros.

A UHC e o TEN foram os movimentos negros que adquiriram mais visibilidade ao longo de todo o segundo período. Com a instauração da ditadura militar em 1964, foram silenciados e praticamente desapareceram.

A terceira etapa se inicia no final dos anos de 1970, com o processo de redemocratização do país, após o desenrolar do revés imposto ao Movimento Negro, ainda que temporário, durante a ditadura militar, pois a luta política dos negros foi desarticulada, desmobilizando as lideranças e sufocando os que lutavam contra o preconceito racial no país, colocando-os, segundo Gonzales (1982), na clandestinidade. Para Skidmore (1994, p.194), "*o resultado foi o esvaziamento do Movimento Negro organizado, já que militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil."*Enquanto isso a elite brasileira defendia e reproduzia a imagem da democracia racial no país e, como afirma Cunha (1992) a discussão da questão racial foi praticamente extirpada.

Segundo Nascimento (1989), a reorganização política contra o racismo aconteceu no final da década de 1970, junto aos movimentos populares, sindical e estudantil. O ano de 1978 é emblemático, pois é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), e ocorre a volta à cena política do país do movimento negro organizado.

Uma Carta Aberta do MNU, citada por Domingues (2007) foi divulgada para toda a população, estimulava os negros a formarem Centros de Luta em seus espaços de vida, a fim

de organizar a ação contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra.

> *O movimento defendia a desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; a formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.*
> *(DOMINGUES, 2008, p.523)*

O surgimento do MNU representou um marco na história do protesto negro no Brasil, porque desenvolveu, na visão deGonzales (1982), a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações contra o racismo em todo o país. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento e, segundo Fernandes (1989), a estratégia dominante no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os demais oprimidos da sociedade num período gradual de abertura política a aceleração da crise econômica nos anos de 1980, contestando a ordem e denunciando o racismo.

Dentre as ações efetivas do MNU, relata Silveira (2003), o dia 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data dessa celebração do Movimento passou a ser o dia 20 de Novembro, em referência ao possível dia da morte de Zumbi dos Palmares, data essa eleita como Dia Nacional de Consciência Negra, tornando-se feriado em muitas cidades do país. Além disso, o movimento negro passou a reivindicar seus direitos no campo educacional. Borges (1982) expõe proposições do MNU fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, bem antes da criação do PNLD; na capacitação dos docentes para desenvolver uma pedagogia multiétnica; na reconstrução da imagem e do papel do negro na história do Brasil e, também, levantou-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares, antes mesmo da homologação da nova LDB de 1996, constituindo a semente embrionária da Lei 10.639/2003 que alterou posteriormente essa mesma LDB.

Por fim, segundo Domingues (2007), para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU adotou o termo NEGRO oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado pejorativo e passou a ser usado com orgulho. O termo homem de cor foi abandonado. Para Maues (1991, p.125), o Movimento "*africanizou-se com a incorporação e valorização, ente outras coisas, do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana"*. Na opinião de Cardoso (1987, p.101), dois aspectos distintivos dessa fase foram: *"a introdução pelo movimento negro, no ideário político de reivindicações antirracistas e, a crescente consolidação de uma nova identidade racial e cultural para o negro no país."*

Capítulo II - O Negro no Exame Nacional do Ensino Médio

O presente capítulo se divide em duas partes. Na primeira, objetivou-se estabelecer a hipótese que se deseja comprovar e os objetivos gerais e específicos que permearam essa dissertação. Estabelecidos esses parâmetros, levantou-se alguns questionamentos no campo experimental na busca de comprovar a hipótese.Mediante isso foi descrita a operacionalização do trabalho, ou seja, os meios pelos quais levantamos e tratamos as informações. Na segunda parte, foi concebida a análise quantitativa dos dados, representados pela abordagem do Negro nos itens do ENEM no espaço temporal definido nas categorias elencadas entre itens tradicionais e itens que contemplam a nova Legislação educacional vigente.

II.1 – A construção de uma prisma metodológico quantitativoe qualitativo

A hipótese fundamental deste trabalho baseia-se na possibilidade de existir uma mudança ou uma adequação nos conteúdos abordados nos itens do Exame Nacional do Ensino Médio, com a introdução de políticas afirmativas homologadas pelo Parecer CNE/CP 003/2004, que buscou a introdução do ensino de aspectos valorizadores das culturas negra e indígena, estimulado pela promulgação da Lei nº 10.639/2003. Assim, de acordo comSeverino (2007), verificamos se, e por que tais mudanças ocorreram, a partir de quando e de que maneira, confirmando nossa hipótese.De acordo com o pensamento de Good (2007), a hipótese constitui uma proposição que foi verificada, nesse caso, por meio de análise dos itens da prova, relacionando-os com conteúdos do Ensino Médio e aspectos da LDB, PCNs e da lei nº 10.639/2003.

Com a entrada em vigor dessa lei e com a valorização de políticas afirmativas - entendidas como o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente e que tentam corrigir injustiças e distorções sociais históricas sofridas por esses povos - esperou-se que itens que valorizavam a cultura e a participação do povo negro na formação do povo brasileiro fossem levados em consideração e abordados no Exame Nacional do Ensino Médio. Para o contendo desse trabalho, devido à grande magnitude de informações, seu objetivo foi traçado apenas em consideração à Lei nº 10.639/2003.

Numa abordagem de pesquisa, segundo Moraes (1999), a definição dos objetivos pode assumir dois caminhos distintos: um quantitativo, dedutivo, e com verificação de hipóteses, no qual os objetivos são definidos previamente; e outro qualitativo, construtivo, no qual a construção, bem como suas orientações podem se delinear ao longo do estudo.

Considerando-se que a Lei 10.639/2003 foi criada num contexto de busca por parte do Estado brasileiro de promoção e incentivo a políticas de reparações que atendessem ao artigo

Art.205[17], disposto na Constituição Federal (Parecer nº CNE/CP 003/2004), a presente dissertação tem como objetivo geral verificar como foi a abordagem,no exame aplicado anualmente pelo INEP, dos requisitos previstos nessa lei, avaliando-se o grau de importância da prova enquanto uma ferramenta para consolidação de politicas afirmativas.

O objetivo específico foi verificar se o ENEM está sendo utilizado como uma avaliação ambivalente na qual disciplinas, conteúdos, matrizes, competências e habilidades[18] produzam o aprendizado que valorize, dentro da formação do povo brasileiro, a figura do negro. Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, é importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o Ensino Fundamental e Médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articuladas para cada área de conhecimento.

A partir daí, outros objetivos complementares apresentaram-se como fundamentais e ajudaram a nortear os estudos que foram realizados. Classificamos as formas de abordagens em que esses temas foram utilizados, tanto para o contexto acadêmico, como para o contexto político, na esteira de incorporação do tema na agenda pública e nas discussões sobre políticas afirmativas para esses grupos e o seu cumprimento. Além disso, também analisamos até que ponto os itens que fizeram parte da prova do Exame Nacional do Ensino Médio abordaram temas sobre os negros previstos e recomendados pela Lei aqui retrocitadas, realmente contemplando o que foi estabelecido na legislação recente, contemporânea à avaliação, valorizando a cultura e a participação desses povos na história do nosso país, ou apenas citaram negros na forma convencional a que estamos condicionados a vê-los: submissos, cativos, escravos, catequizados, bárbaros etc, ou ainda, se ocorreu uma abordagem diferente do senso comum ao qual aqui se questiona.

A partir dos objetivos construídos, delinearam-se algumas questões complementares. A elucidação destas questões forneceu informações essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, colaborando em especial para compreensão do caso particular de verificação da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio frente à sua factível adequação às leis e políticas afirmativas vigentes no território nacional. Foram as seguintes questões que elucidamos:

---

[17] CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO - Seção I- DA EDUCAÇÃO - Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

[18] A Matriz de Referência consubstancia evolução importante na forma de avaliação dos estudantes e orientação sobre os conteúdos cujo aprendizado se espera no Ensino Médio. Ela se pauta por habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino presentes em eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento: 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.

- A partir da nova característica do exame após 2009, denominado de NOVO ENEM, as leis pró-grupos raciais discriminados, que já estavam em vigor, passaram a ser mais valorizadas nos itens que integram a avalição?

- A avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio se “apropriou” das leis pró-grupos raciais discriminados? Como essas novas leis pró-grupos raciais discriminados influenciaram a avaliação?

- Existiam legislações anteriores à Lei nº 10.639/2003 pró-grupos raciais discriminados? Elas eram consideradas nas abordagens dos itens nas provas de Ciências Humanas do ENEM?

- Quantas questões e quais temas de relevância que contemplam a Lei nº 10.639/2003, bem como o parecer do CNE/ 2004 fizeram parte desse exame antes e depois da promulgação da referida legislação?

- Quantas questões que caracterizam o negro como escravos, submissos, incivilizados etc, fizeram parte das avaliações entre 1998 e 2008?

- Quantas questões que caracterizam o negro como escravos, submissos, incivilizados etc fizeram parte das avaliações após 2008?

- A abordagem dos temas referentes à Lei nº 10.639/2003 foi camuflada com a inserção de assuntos sobre negros que não ressaltassem características positivas ou não promovessem o rompimento de imagens negativas ou de censo comum, deixando de abordar e valorizar suas contribuições?

- A partir de 2009 houve uma tendência de resgate da importância dos estudos da cultura afro-brasileira, acarretando possíveis mudanças no tratamento étnico-racial no processo de elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio em sua reestruturação e em suas novas funções?

A partir da problemática e das questões estabelecidas, buscamos identificar como as questões que lidaram com temas sobre a população negra e indígena foram abordadas, buscando verificar a mudança de contextualização na produção desses itens antes e depois da promulgação da legislação específica e das políticas afirmativas.

É importante perceber ainda onde estão as diferenças entre a abordagem tradicional ou de senso comum que retrata o negro como escravo ou bárbaro, da abordagem que cumpre a legislação, bem como da abordagem que se camufla na Lei, não promovendo a afirmação desses povos.

Este tipo de questionamento se justifica pela importância simbólica do Exame enquanto uma ferramenta capaz de contribuir para o entendimento da importância das políticas afirmativas que busquem diminuir injustiças históricas, realizadas contra determinados grupos étnicos raciais, podendo representar um mecanismo para o cumprimento efetivo de tais políticas, já que ao avaliar o Ensino Médio no Brasil, os itens do ENEM acabam por criar tendências que colaboram para a adequação da grade curricular das disciplinas das Ciências

Humanas e até mesmo a reformulação de livros didáticos que passam a contemplar um espaço para debater temas ligados à participação e às necessidades do negro e do índio no nosso país. Sobre esse aspecto, Oliva (2009) afirma que um ponto necessário para se refletir sobre a questão do negro na educação brasileira é a qualidade do conteúdo abordado no material didático sobre África, pois em quase todos os livros, independente do tratamento concedido, as imprecisões e equívocos acabam por predominar, por razões que talvez espelhem a pequena intimidade com a bibliografia especializada e as circunstâncias específicas da elaboração de um livro didático. A partir desse prisma, consideramos que isso gera um problema na produção de itens que valorizem essa população na prova do ENEM, pois existe uma lacuna entre o conhecimento específico, o conteúdo dos livros, o que se trabalha em sala ou se deixa de trabalhar, o conhecimento dos professores dentro desse processo e as necessidades reais que esse assunto nos impõe.

Este estudo, portanto, ofereceu uma visão diferenciada da abordagem de temas sobre o negro nas questões do ENEM, relacionando-as às leis vigentes, contribuindo com a abordagem temporal, sendo ela indispensável para se chegar a conclusões que pudessem colaborar para um melhor entendimento do assunto.

Propõe-se, portanto, com essa pesquisa, estabelecer a relação entre o Exame Nacional do Ensino Médio com políticas afirmativas e legislações vigentes no âmbito de uma educação contemporânea, que nos permita um melhor entendimento dessa legislação e do seu cumprimento pela prova que avalia a Educação Nacional, nos ajudando a pensar em desafios que o Estado hoje enfrenta para diminuir determinadas desigualdades e injustiças sociais históricas de cunho meritocrático.

O método científico é formado por dois períodos distintos: um experimental e outro matemático. No primeiro momento chamado de experimental está em curso uma fase que denominamos de indutiva do método e no segundo momento, chamado de matemático, está em curso uma fase onde a ciência é construída de forma dedutiva do método. Denominamos esse método de experimental-matemático, que, segundo Severino (2007, p. 107), consiste numa “utilização de técnicas operacionais que complementam e aprimoram as condições de observação, de experimentação e de mensuração, procedimentos que precisam ser realizados de forma objetiva, sem influências deturpantes decorrentes de subjetividade”

No caso do raciocínio indutivo generalizamos os fatos, de uma escala particular para o geral. Selecionamos um assunto que consideramos relevante: o negro, com um foco temático específico: aspectos tradicionais de abordagem e aspectos culturais revalorizadores, e mantendo a homogeneidade da fonte de analise constituída pelas questões do ENEM, antes da promulgação das Leis que serviram para reparação de injustiças históricas, inferimos que os negros foram ignorados ou abordados da mesma forma tradicional: escravidão, submissão e barbárie. Após a promulgação das Leis e do novo ENEM esse quadro pouco a pouco se modificou. É nesse tipo de raciocínio, segundo Severino (2007a), que o que se constata de

uma amostra, pode ser estendido para toda a população, pois, como afirma Bauer (2002), essa amostra possui representatividade, garantindo a eficiência da pesquisa.

Em contrapartida, já em função do prognóstico de que um percentual significativo das questões abordaram o negro da forma tradicional durante um longo período, ignorando outros tipos de contribuições, conclui-se por dedução,a necessidade de uma mudança ou realinhamento de enfoques, já que existe um leque cultural de informações e contribuições desse povo na formação do nosso país e na própria história dos continentes africano e americano. Trata-se, segundo Severino (2007), de uma passagem do censo geral para o particular e para o singular.

A criação de legislação específica, de novas abordagens em livros didáticos bem como a instituição do NOVO ENEM e da comissão de especialistas DAEB/CGIM serviram como mecanismo para concretização dos termos da Lei 10.639/2003, evidenciando a pertinência da mesma. Esse quadroé considerado pelo que Bauer (2002 p. 56), chama de *"interseção da história dentro de um ciclo de mudanças"* no período estabelecido entre 1998 a 2013. Sendo assim, a partir das ideias expostas por Severino (2007, p.105),*"a ciência trabalha com raciocínios indutivos e com raciocínios dedutivos. Quando passa dos fatos às leis, mediante hipóteses, está trabalhando com a indução; quando passa das leis às teorias ou destas aos fatos, está trabalhando com a dedução",* inferimos que nossa pesquisa está pautada da utilização de ambos os métodos, indutivo[19] e dedutivo[20], pois, como afirma Bourdier (1989), "é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de proposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova".

Exploramos ao longo desse trabalho um conjunto de informações sobre a natureza e as características da análise de conteúdo, usando os itens da prova do ENEM referentes direta ou indiretamente as leis e políticas afirmativas criadas a partir dos anos de 1990.

A análise do conteúdo, segundo Moraes (1999), constitui uma metodologia de pesquisa que pode ser usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos. Essa análise dirige a descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas dos itens do ENEM que abordaram o negro e o índio, ajudando a reinterpretar as mensagens e a alcançar um entendimento de seus significados num coeficiente que vai além da leitura ordinária. A matéria prima da análise do nosso conteúdo foram os temas ligados à população negra no Exame do ENEM e esses dados brutos foram processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise do conteúdo, servindo de suporte para captar seus sentidos simbólicos, que nem sempre se manifestam e também não têm um significado único. Por exemplo, a persistência de questões sobre escravidão justificaram conteúdos

---

[19] Indução: procedimento lógico pelo qual se passa de alguns fatos particulares a um principio geral. Trata-se de um processo de generalização, fundado no pressuposto filosófico do determinismo. Pela indução, estabelece-se uma lei geral a partir da repetição constatada de regularidades em vários casos particulares; da observação de reiteradas incidências de uma determinada regularidade, conclui-se pela sua ocorrência em todos os casos possíveis.

[20]Dedução: procedimento lógico, raciocínio, pelo qual se pode tirar de uma ou de várias proposições premissas) uma conclusão que delas decorre por força puramente lógica. A conclusão segue-se necessariamente das premissas.

históricos e geográficos como a colonização de exploração e a divisão do trabalho na colônia, mas também justificaram a ignorância, no sentido de não considerar a existência de elementos que valorizem essa população, suas culturas e sua participação na formação do nosso povo.

> *"Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias" (MORAES, 1999, p.8)*

A validade do conhecimento científico depende da credibilidade do método empregado, através da estrutura lógica do mesmo, possibilitando na visão de GOMES (2012), a transmissão da verdade dos questionamentos observáveis às hipóteses.

Para a execução do trabalho foi necessário o levantamento de 16 anos de dados levantados do Exame Nacional do Ensino Médio, num total de 918 itens que foram analisados, caracterizando uma análise de conteúdo, método que, segundo Cappelle (2003), *é "utilizado no diagnóstico de comunicações nas Ciências Humanas e Sociais, sendo comumente adotada no tratamento de dados de pesquisa qualitativa e quantitativa"*. A contagem dos elementos textuais encontrados no exame serviu para a organização e sistematização dos dados, e a fase analítica posterior permitiu apreender a visão social evidenciada a partir dos itens desse material de analisado, pois:

> *"A pesquisa é um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsicamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que está apresenta uma carga histórica e reflete posições frente a realidade" (Minayo, 1994, p. 38)*

Ao considerar também nossa pesquisa qualitativa, o nosso objeto de estudo, apresentou determinadas especificidades, pois segundo Lima (2007), o objeto pode ser histórico, estando representado temporalmente entre 1998 e 2013, além de carregar conteúdos de mais de 500 anos de história do nosso país; possui consciência histórica, pois não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas toda a população nas suas relações sociais, conferindo significados e intencionalidades em suas ações e construções teóricas, que verificamos nos itens do ENEM sobre os negros; apresenta uma identidade com o sujeito, pois ao investigar as relações humanas o pesquisador pode se identificar com ele; é ideológico, porque veiculou interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submeteu e resistiu aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes, que no nosso caso vincularam a imagem do negro à escravidão e à submissão; e é qualitativo, já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém, isso não descarta o uso de dados quantitativos necessários a mensurar para fazer a análise do nosso problema.

Em relação à compreensão do conceito de ideologia, Chauí (2008) diz que ela surge no século XIX como uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente.

Representa uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação das ideias: vontade, razão, percepção e memória. É empregado por Augusto Comte com dois significados: atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; e passa a significar também o conjunto de ideias de uma época, como opinião geral e no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época.

A concepção positivista da ideologia como conjunto de conhecimentos teóricos possui três consequências principais: a primeira define a teoria de tal modo que a reduz à simples organização sistemática e hierárquica de ideias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real. Para o positivista, essa interpretação é tida como metafísica ou teológica, contrária ao espírito positivo ou científico; a segunda estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as ideias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem e a terceira consequência concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria.

Para Dias (1990), Durkheim caracteriza a ideologia como todo conhecimento da sociedade que não respeita uma regra fundamental da objetividade científica: a da separação entre o sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento, separação que garante a objetividade porque garante a neutralidade do cientista em relação ao fato social.

Segundo Chauí (2000, p.217), o princípio metodológico que consente tratar o fato social como coisa e liberar o cientista da ideologia é: *"tomar sempre para objeto da investigação um grupo de fenômenos previamente isolados e definidos por características exteriores que lhe sejam comuns e incluir na mesma investigação todos os que correspondem a essa definição".* Assim, o fato social, convertido em coisa científica, se torna um dado isolado, classificado e relacionado com outros. A ideologia é um fato social porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de ideias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira de produção das ideias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais, indo ao encontro das ideias de GRAMSCI (1989, p.16), quando afirma que representa "uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações devida individuais e coletivas."

O sentimento de pertencimento a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos, com os quais pôde se relacionar ou confrontar. Podemos também associar a noção de parentesco ao território, pois:

> *"Juntos, constituem identidade, na medida em que os indivíduos estão estruturalmente localizados a partir de sua pertença a grupos familiares que se relacionam a lugares dentro de um território maior. Se, por um lado, temos território constituindo identidade de uma forma bastante estrutural, apoiando-se*

> *em estruturas de parentesco, podemos ver que território também constitui identidade de uma forma bastante fluída, levando em conta a concepção de F.Barth (1976) de flexibilidade dos grupos Étnicos e, sobretudo, a ideia de que um grupo, confrontado por uma situação histórica peculiar, realça determinados traços culturais que julga relevantes em tal ocasião. É o da identidade quilombola, construída a partir da necessidade de lutar pela terra ao longo das últimas décadas." (Schimidtt, 2002, p.4).*

Esse fato representa uma incorporação de identidades que, devido a eventos históricos, inserem novas relações de diferença, as quais passam a ser fundamentais na luta dessas populações negras pelos seus direitos. Segundo Lima (2002), no Brasil tem sido fortalecida no contexto dos estudos etnicorraciais a perspectiva teórica do uso do conceito de identidade negra, sem perder de vista o conceito de raça como categoria historicamente implicada com essa afrodescendência e de racismo como instrumento de desigualdade nos espaços dessa sociedade.

Segundo Cano (2012), os dados quantitativos referentes ao negro nas provas do ENEM de 1998 a 2013 que foram levantadosindicaram se existiu um problema e estão ligados a uma causa.Na concepção de Bauer (2012), os dados qualitativos devem ser relacionados à ação que está sendo empregada na solução do problema através da observação sistemática do mesmo, conferindo sentido a esses acontecimentos a partir das observações dos atores, com a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados. Portanto, nossa pesquisa foi quantitativa e qualitativa, pois, como afirma Silva (2005), o homem é um agente social que influencia e é influenciado pela estrutura social, dotado de percepções peculiares da realidade que permitem uma interpretação própria da sua realidade e, sendo assim, visa compreender os significados que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares.

Na concepção de Severino (2007), estabelecido o método e formulada a hipótese, o pesquisador retornou ao campo experimental com o intuito de verificá-la. Com a finalidade de atingir os objetivos propostos e a hipótese levantada, foi imprescindível estabelecer uma metodologia que auxiliasse no processo de aquisição de informações e de análise. Se confirmada a hipótese, então tem-se a lei. Desta forma, alguns passos importantes foram tomados:

1. A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade de busca de soluções para o seu problema de pesquisa, constituindo um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA 2007). Desse modo, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica necessária à *discussão teórico-conceptual*. Conceitos fundamentais para o trabalho, como temas da história africana, características do ENEM; tipos de avaliação a nível nacional; políticas afirmativas; legislação específica sobre conteúdos e currículos; racismo e meritocracia serão devidamente debatidos, assim como temas relevantes para a o trabalho de África nos Livros didáticos. Consideramos

as ideias de LIMA (2007), quando coloca que a pesquisa bibliográfica implica x um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatória. Assim, o estudo e a discussão em torno das leis, de políticas afirmativas e da proposta do NOVO ENEM forneceram material valioso para o referencial teórico deste trabalho,

2 - Em seguida foi feita uma *pesquisa nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio entre 1998 e 2013 buscando* quantitativamente *questões que abordassem temas relativos* a contribuição das populações negras para a cultura nacional*. As questões foram agrupadas em conjuntos:* as que contemplaram a Lei nº 10.639/2003, antes e depois da promulgação da mesma; e as que usaram o tema na forma do censo comum em que esses povos foram tratados na bibliografia escolar durante décadas: escravos e submissos a catequização;

3 – O recorte temporal foi importante para a investigação proposta. Para tornar a apuração algo crível de ser realizado neste trabalho, foram estabelecidos recortes temporais de acordo com as datas das Leis e revalorização do exame. Foi necessário definir dentro do período de aplicação da prova – 1998 a 2013 - a separação de subperíodos para a análise dos conteúdos dos itens, anteriores e posteriores a promulgação das novas Leis e a partir do Novo ENEM em 2009, pois esse representou um marco para o fortalecimento da importância dessa avaliação.

O primeiro período destacado se inicia em 1998, datou da criação do Exame Nacional do Ensino Médio e foi até 2002, ano anterior a promulgação a Lei nº 10.639/2003. Nesse período será analisada a questão do negro antes da Lei criada para a valorização da sua história.

O segundo período destacado vai de 2003 até 2008, sendo importante, pois, é subsequente à aprovação da referida lei e termina em 2008, quando o exame passa por uma valorização e remodelação. Nesse período será analisado se houve algum impacto positivo na abordagem de temas que valorizem esse grupo após a criação de legislação específica com essa finalidade.

Um terceiro período foi representado entre os anos de 2009 e 2013, caracterizado pelo Novo ENEM e serviu de análise para a abordagem da Lei nº 10.639/2003 dentro das novas perspectivas do exame.

4 – Segundo SILVA (2005), a partir desse recorte, e com a posse dos dados levantados o pesquisador partiu para a interpretação das informações colhidas para em seguida, chegar à etapa da conclusão. Nesse processo foi feita a análise dos dados nos referidos períodos onde o tipo de questão sobre os negros foi classificada a partir de palavras-chave que contextualizaram o tipo de abordagem e as disciplinas das Ciências Humanas que foram utilizadas para a construção dos itens. Foi verificada se a criação de legislação específica foi necessária, se houve o cumprimento do que está estabelecido nessa legislação, e a partir de quando essa abordagem passou a ser realizada, ou seja, tentamos estabelecer os limites entre

o exclusivo e o misturado, pois, segundo Fiorin (2009, p.122) *"há, de um lado, o puro, que é o exclusivo, e, de outro, o negro ou o misturado, que é excluído".*

Sabemos que a importância de uma lei pode ser encarada como algo muito subjetivo de ser classificado, porém, em muitos casos, leis são criadas e claramente possuem pouca utilidade ou impacto na vida do cidadão, como a mudança no nome de uma rua e a criação de datas comemorativas. Comprovamos não ser esse o caso da Lei nº 10.639/2003 na prova do ENEM, pois essa lei foi um instrumento útil, constituindo políticas afirmativas direcionadas às reais necessidades sociais da população brasileira.

II.2 – Abordagem quantitativa sobre o Negro no período integral de análises das questões do ENEM – 1998 a 2013

Dedicamo-nos nessa parte a fazer a análise temporal quantitativa dos dados coletados classificando-os através de gráficos, obtendo respostas para os questionamentos propostos. Foi elaborada uma tabela classificando as questões do ENEM que abordam o negro em todo o seu período de aplicação com dois critérios de separação: aquelas que contemplaram a Lei nº 10.639/2003 privilegiando uma abordagem cultural revalorizante, e aquelas que abordaram o negro da forma tradicional que estamos acostumados a ver em bibliografias dos Ensinos Fundamental e Médio, e em itens e questões de diversas provas de acesso a escolas federais e universidades nacionais, desconsiderando a legislação atual. Depois, respeitando os períodos temporais selecionados, foram produzidas tabelas e gráficos com recortes menores, pontuando esses conteúdos na prova.

Ao todo foram classificadas31 questões sobre o negro, que fizeram parte do ENEM até 2013, e separadas emdois grupos: as tradicionais e as renovadoras, que contemplaram a nova legislação (tabela II.1).

Tabela II.1 – Distribuição de questões sobre a cultura Negro no ENEM, renovada pela visão da Lei nº 10.639 - abordagem de 1998 a 2013.

ANO	QUESTÕES COM VISÃO RENOVADA SOBRE O NEGRO CONTEMPLANDO A LEI 10.639	QUESTÕES COM VISÃO TRADICIONAL SOBRE O NEGRO NO BRASIL
1998	0	1
1999	0	0
2000	0	0
2001	0	0
2002	0	0
2003	0	1
2004	1	0
2005	0	2
2006	0	1
2007	0	3
2008	0	2
2009	0	1
2010 (1)	0	4
2010 (2)	0	4
2011	1	1
2012	2	1
2013	4	2
TOTAL	8	23

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Assim, verificou-se que em 16 anos de execução dessa avaliação, foram aplicados 17 exames (em 2010 o primeiro exame foi anulado, mas para fins de estudos para essa dissertação consideramos seus itens). A partir da análise de todos os itens entre 1998 e 2008 - quando a prova era única, com 64 questões de todas as disciplinas - e da análise das provas de Ciências Humanas entre 2009 e 2013, período em que ocorre a separação da avaliação em áreas de conhecimento, foi observado que itens com visões positivas que ressaltavam a cultura e a contribuição do negro na formação do nosso país foram incluídos na prova em 8 oportunidades.

A presença de itens tradicionais foi contemplada em 23 oportunidades (tabela II.1). Um fato observado que chamou a atenção é que até 2003, quando a Lei nº 10.639/2003 foi promulgada, assuntos sobre a população negra no Brasil foram praticamente ignorados, aparecendo apenas uma vez.

Somente após a entrada em vigor da lei 10.639/2003 é que o negro passa a ser retratado através de conteúdos a partir das habilidades e competências nos itens das provas do ENEM com mais frequência (figura II.1).

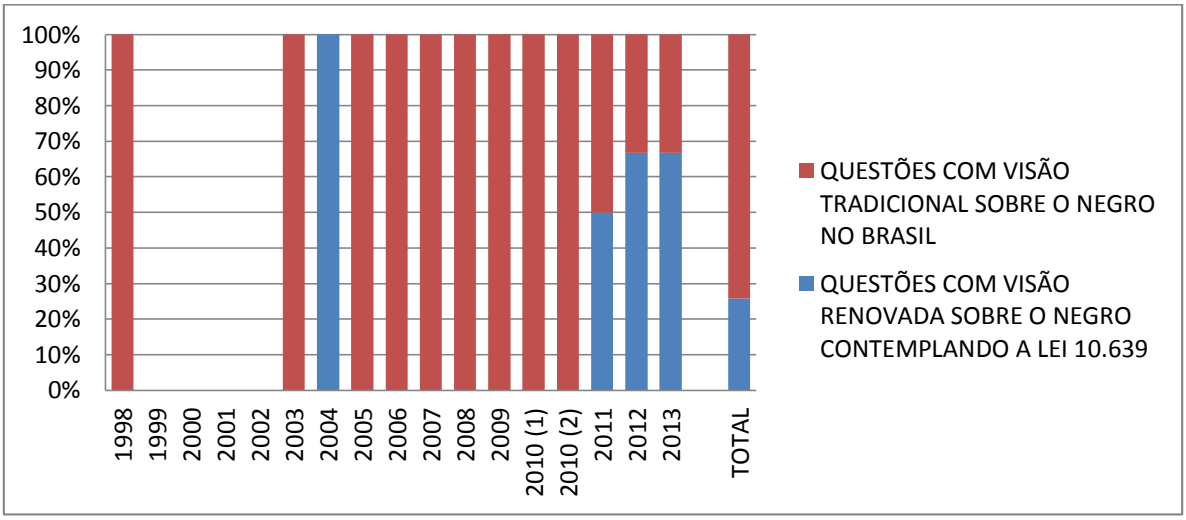


Figura II.1 – Abordagem do Negro no ENEM de 1998 a 2013

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Antes de 2003, ano de homologação dessa Lei, a única referência ao negro foi no primeiro ano de aplicação da prova, num item tradicional, sobre a escravidão. Depois disso foram quatro exames de silêncio em relação a qualquer aspecto sobre a população negra. A primeira questão sobre aspectos revalorizadores ocorre em 2004, seis anos depois da entrada em vigor do exame. Após esse ano, uma ausência de aspectos positivos ocorre por mais 7 anos, sendo o negro representado nos itens apenas sob o prisma da escravidão, mesmo com a reformulação da LDB, através da legislação citada, com intuito de modificar essa prática.

Inferimos assim que a Lei, durante um período significativo, foi desconsiderada e também mal interpretada, pois abordar o negro como escravo não cumpria as determinações da legislação.

A partir de 2011 quando é formada uma nova comissão DAEB/CGIM (Diretoria de Avaliação da Educação Básica/ Coordenadoria-Geral de Instrumentos e Medidas) que colabora pedagogicamente com a instituição, o INEP tem sucesso no objetivo de elencar aspectos que valorizam a cultura e a contribuição do negro (figura II.1), pois a partir desse ano, questões sobre os negros ocupam espaço de forma mais significativa destacando o reconhecimento de sua importância e de uma revalorização cultural. Esses conteúdos abordados nas habilidades e competências voltaram a integrar os itens do exame para não mais sair, desde então.

Ainda hoje, em números absolutos,as abordagens que reconhecem a valorização da população negra nos itens do ENEM são minoria na prova (tabela II.2), porém, esse conjunto vem se transformando nos últimos anos, dando um novo caráter à avaliação, pois ano a ano ganham mais espaço na prova.

Tabela II.2 – Quantitativos da representação ou ausência do negro no ENEM

TOTAL	OLHAR RENOVADOR	OLHAR TRADICIONAL	Nº VEZES QUE O TEMA FOI IGNORADO
18 PROVAS	8	23	4

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Fica clara a desproporção entre os aspectos positivos e conservadores (figura II. 2), mas o importante de ser mencionado é que esses itens que cumprem os pressupostos da legislação vigente começaram a ocupar seu espaço e, sobretudoa partir de 2011, como mostrou a figura II.1, são a maioria ou no mínimo representam 50% dos itens sobre negros.

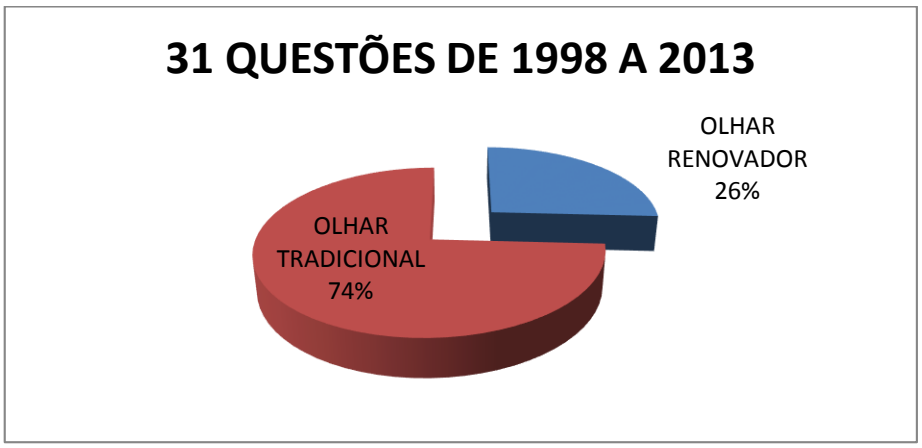


Figura II.2 – Percentual de Representação dos Aspectos Renovadores e Tradicionais nas Abordagens de 1998 a 2013.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Destaca-se que nas 31 oportunidades em que assuntos e visões sobre o negro apareceram na prova do ENEM, 26% ocorreram de forma inovadora, um percentual ainda pequeno, mas significativo em relação ao passado da prova. A representação tradicional vence com larga margem de vantagem (figura II. 2), aparecendo em 74% das oportunidades com 23 itens, mantendo uma visão clássica e bastante comum nos livros didáticos desde os anos de 1990 e presentes até hoje, porém gradativamente vem perdendo lugar. Esse é outro elemento importante de ser mencionado, pois o fato de visões revalorizadoras terem representado novas caracterizações do negro não significa que aspectos e abordagens tradicionais comuns não mais venham a ocorrer, contudo, perdem espaço dividindo-o com outro tipo de abordagem cultural.

A figura II.3, mostra a tendência predominante até o ano de 2010 do tipo de item com tratamentos referentes ao negro.

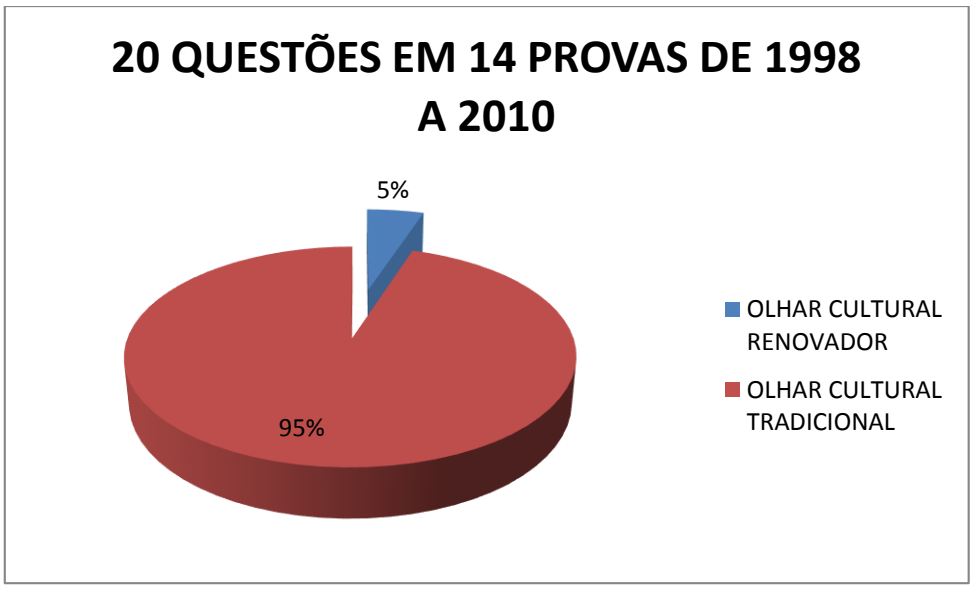


Figura II.3 – Percentual de Representação dos Aspectos Renovadores e Tradicionais nas Abordagens de 1998 a 2010.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Levando-se em conta dados desse levantamento somente até 2010, ano anterior à formação da nova Comissão DAEB/CGIM pelo INEP, nota-se que o percentual de abordagens tradicionais, sem levar em conta um viés cultural, foi muito mais significativo, representando 95% dos itens.Esse quadro mostra que era necessária uma mudança de postura por parte do INEP na montagem da prova, fato que veio a acontecer no período seguinte, de 2011 a 2013, indicando um papel fundamentaldesse órgão na aplicação da Lei 10.639/2003 e na valorização da cultura negra e africana.

Além disso, é interessante frisar que no período de 1998 até 2013 assuntos sobre a cultura do negro e da África estiveram ausentes em 22% das provas do ENEM, percentual que corresponde ao total de 4 exames(figura II.4), todos anteriores à Lei nº 10.639/2003, o que implica na relevância da criação da legislação. Endossando essa evolução, se apenas os anos de 2011 a 2013 fossem analisados, teríamos um percentual 0% de ausência.

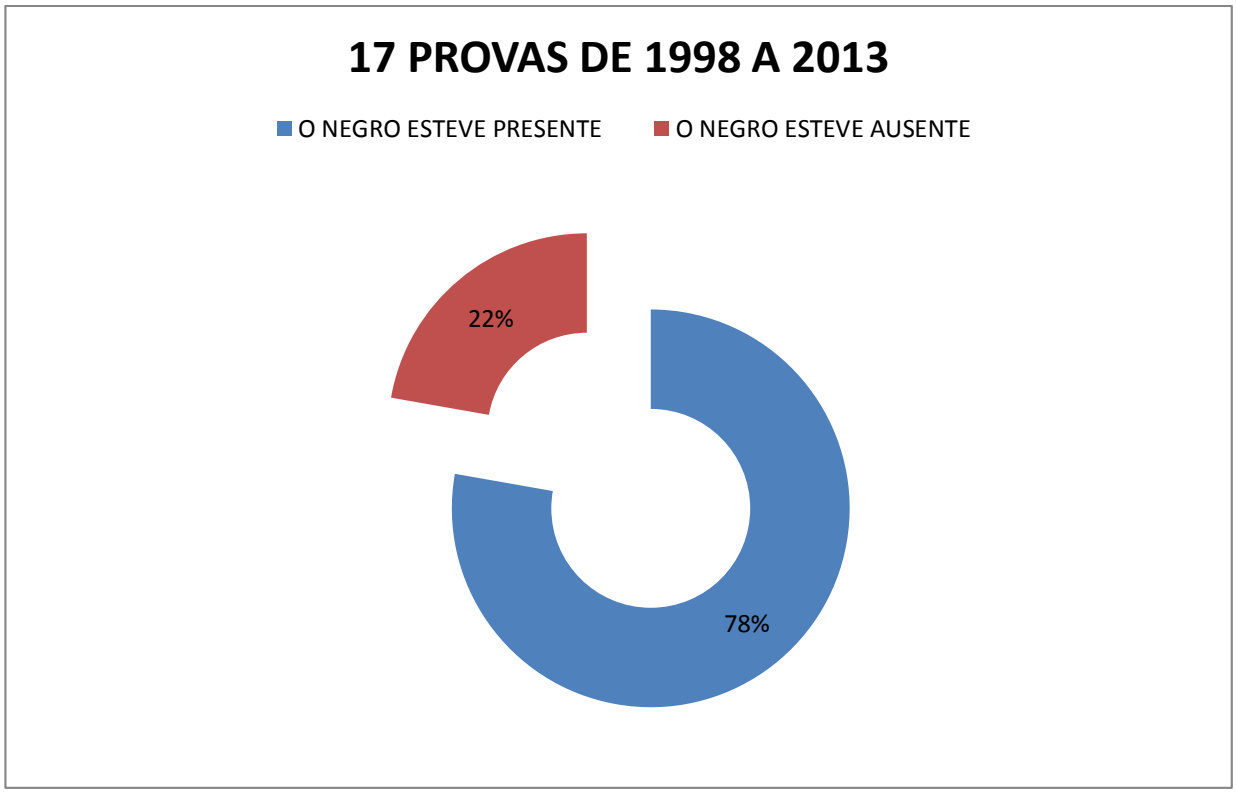


Figura II.4 – Percentual de Presença do Negro na Prova de 1998 a 2013.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

II.2.1 – Abordagem Quantitativa sobre o Negro nos Períodos Selecionados de Análises das Questões do ENEM

Nessa etapa buscou-se separar temporalmente os dados dentro dos períodos retratados na metodologia. Foram elaboradas tabelas classificando as questões do ENEM de 1998 a 2002, de 2003 a 2008 e a partir de 2009, de acordo com os períodos anteriores e posteriores à Lei 10.639, e do Novo ENEM.

II.2.1.1 – Abordagem sobre o Negro no ENEM no Período de Análise Anterior a Lei 10.638/2003, de 1998 a 2002

A tabela II.3 foi desenvolvida a partir da análise de dados das questões do ENEM de 1998 a 2002, período que antecedeu a criação de nova legislação educacional no Brasil, e visa mostrar como era a participação do Negro antes da homologação da mesma.

Tabela II.3 – Lei 10639 - Abordagem de 1998 a 2002 – Velho ENEM

ANO	VISÃO RENOVADA DO NEGRO CONTEMPLANDO A LEI Nº 10.639	VISÃO TRADICIONAL DO NEGRO NO BRASIL
1998	0	1
1999	0	0
2000	0	0
2001	0	0
2002	0	0
TOTAL	0	1

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Podemos observar que antes da entrada em vigor da Lei Nº 10.639/2003 o tema foi abordado uma única vez, implementando uma grande lacuna recheada pela ausência de assuntos pertencentes aos afro-brasileiros entre 1999 e 2002, numa prova a nível nacional em um país miscigenado de quase duzentos milhões de pessoas. Um fato que no mínimo merece questionamento.

Mesmo com a LDB em vigor desde 1996, a forma como os assuntos relativos à África e à população negra no Brasil eram tratados em sala de aula, livros e manuais - ou não eram tratados - dava continuidade a uma falta de informações e contextualização sobre esses temas, pois livros e professores continuavam reproduzindo o ensino que haviam recebido no passado. Havia, portanto, a necessidade de implementação de uma legislação específica que atentasse para a garantia mais aprofundada e renovada sobre o ensino desses objetos de estudo no Brasil, e para as demandas oriundas deles. A falta dessetópico é marcante na interpretação da figura II.5.

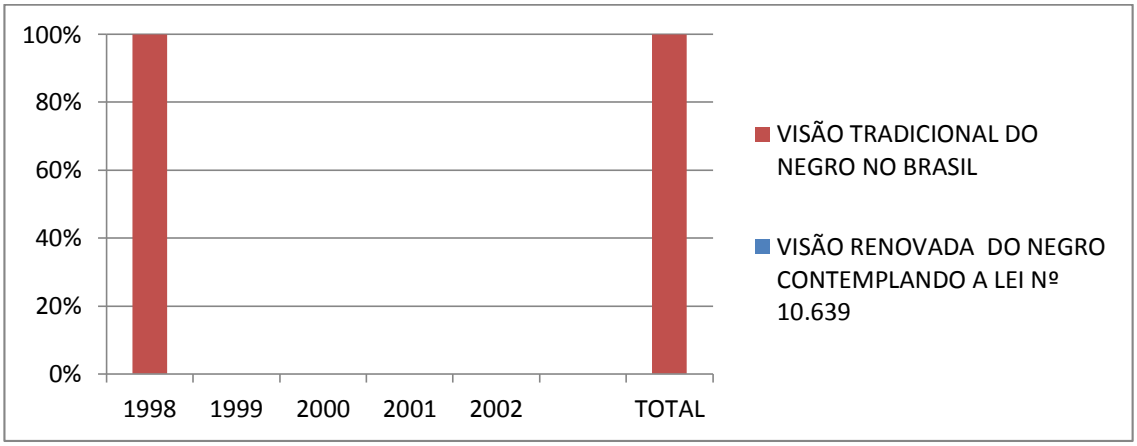


Figura II.5 – Forma Abordagem Tradicional do Negro no ENEM de1998 2002

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

A África e o negro estiveram fora do exame durante quatro aplicações seguidas, em um país construído pela força de uma mão de obra forçada, e que até hoje tanto enriquece a nossa

cultura. Sendo assim, considera-se que a nova Lei criada em 2003, foi de fundamental importância para a construção de uma imagem renovadora que estimula o retrato e as contribuições da população negra para o nosso país.

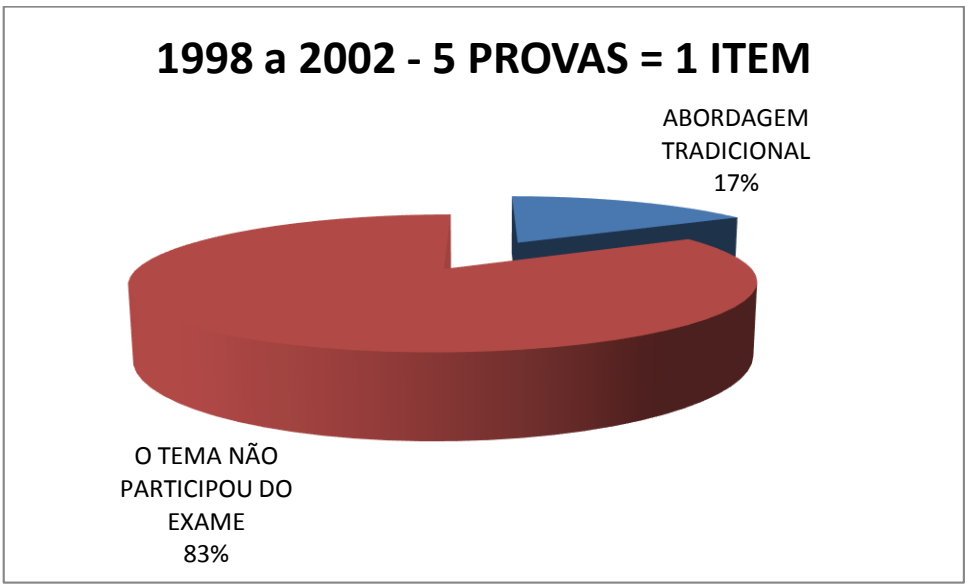


Figura II.6 – Forma Abordagem Geral do Negro no ENEM de 1998 A 2002

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

O silêncio em relação a esse grupo após 1998, primeiro ano de aplicação da prova, ocorreu em 83% das oportunidades nos cinco primeiros ano da avalição (figura II.6), vindo a destoar dos anos subsequentes (figura II.1), onde inicialmente, na forma mais conservadora, passou a permear os conteúdos balizados para a avalição e depois, dividindo espaço com temas ligados à nova legislação vigente e à valorização cultural, ocupa novos espaços nas páginas da prova de Ciências Humanas.

Existiam legislações anteriores[21] à Lei nº 10.639/2003 que visavam assegurar os direitos a grupos discriminados. Nenhuma dessas leis foi citada ou abordada diretamente nos itens do ENEM, porém, consideramos que elas representaram um caminho que foi percorrido e conquistado gradativamente pelo negro, no que diz respeito aos seus direitos em diversos meandros sociais, inclusive na educação, sendo a Lei nº 10.639/2003 fundamental para esse processo acontecer de forma mais consistente na educação brasileira.

O NOVO ENEM pode ser considerado um marco dentro dessa caminhada, pois a partir da sua instituição em 2009, houve uma tendência de resgate da importância dos estudos da cultura afro-brasileira, acarretando mudanças quantitativas e qualitativas no tratamento étnico-racial no processo de elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio e criando parâmetros

[21] As Leis nº 1.390 de 03/07/1951, que incluía entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou cor, ou ainda, o Decreto Legislativo nº 104, de 24/1/1964, que aprovava a convecção concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão.

de avalição da educação a nível nacional, pois a prova passa a ser um exemplo a ser seguido e influencia a elaboração de currículos e planos de aula que contemplem demandas específicas para esses atores em cada parte do nosso país.

II.2.1.2 – Abordagem sobre o Negro no ENEM no Período de Análise de 2003 a 2008

A partir da promulgação da Lei nº 10639/2003 se esperava que houvesse um reflexo na abordagem do negro no ENEM. Esse processo começa a ser modificado quando há uma mudança no governo do país no final de 2002,e esse tema na educação começa a ser tratado de outra forma a partir da entrada do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003.

Inicialmente esse reflexo foi tímido, mas de certa forma, de 2003 a 2008percebe-se que o negro, a cultura africana, suas práticas oriundas de locais diferentes do continente,bem como as adaptações e integrações dentro do Brasillentamente deixaram de ser ignoradase passaram a ser mais valorizadas na principal avaliação da educação brasileira, pois temas pertinentes à sua participação na nossa sociedade foram mais incisivos na prova (tabela II.4).

Tabela II.4 – Lei 10639 - Abordagem de 2003 a 2008 – Velho ENEM

ANO	VISÃO RENOVADA DO NEGRO CONTEMPLANDO A LEI Nº 10.639	VISÃO TRADICIONAL DO NEGRO NO BRASIL
2003	0	1
2004	1	0
2005	0	2
2006	0	1
2007	0	3
2008	0	2
TOTAL	1	9

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Houve uma evolução positiva, mesmo que pequena em relação aos assuntos que valorizam e ressignificam o negro no nosso país, e mesmo em prismas tradicionais que sempre foram trabalhados em sala de aula houve um aumento da abordagem, ocupando um espaço dentro da prova, fato esse que fica claro quando observamos as perspectivas do período 2003 a 2008, tendo havido uma elevação de um para dez itens abordados, embora 90% deles num viés tradicional. (tabela II. 4 e figura II. 7).

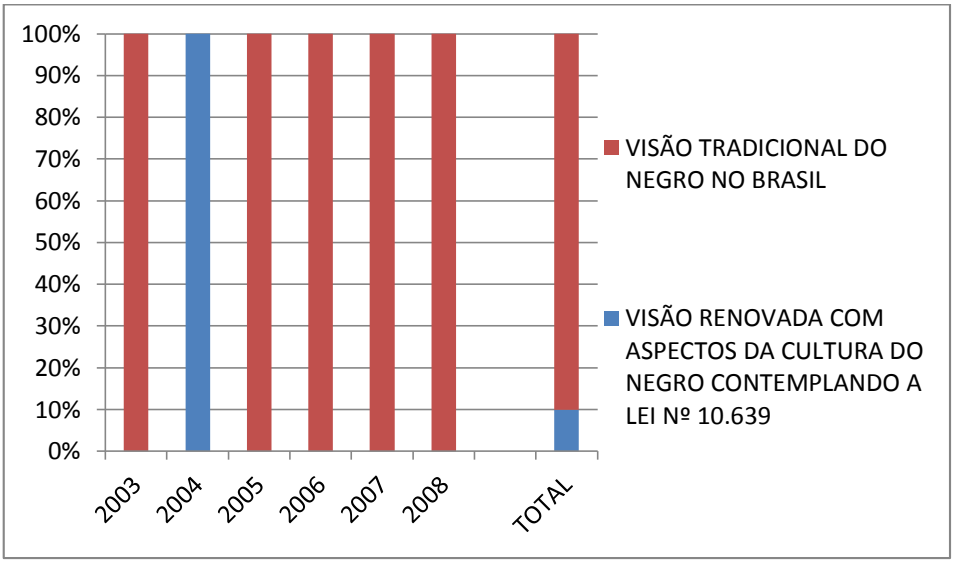


Figura II.7 – Forma Abordagem Tradicional do Negro no ENEM de 2003a 2008

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Em seis exames aplicados no período descrito, o negro foi abordado de forma revalorizadora apenas uma vez, justamente no ano seguinte à entrada em vigor da distinta Lei 10.639/2003, o que a princípio, é muito pouco.

Contudo, temas sobre a sua presença em nossa sociedade foram constantes e representativos apontando para um realinhamento em aspectos da presença e do seu enfoque. Por exemplo: só ano de 2007 fizeram parte da prova três itens pertinentes ao nosso objeto de estudo.

Essa forma de abordagem tradicional,mais representativa e contínua nesse período, fica clara na figura II.8, que descreve essa presença de itens tradicionais e renovadores de 2003 a 2008 em termos percentuais.

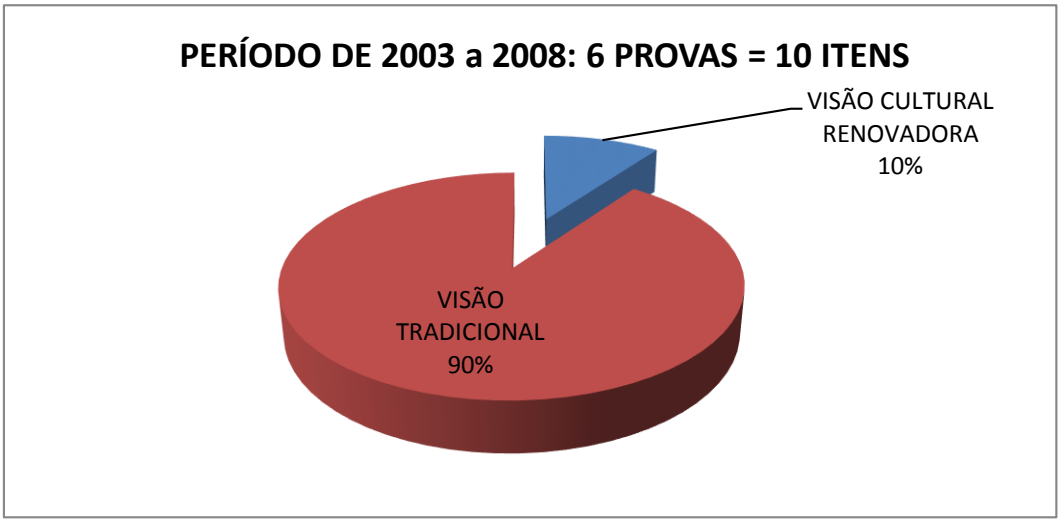


Figura II.8 – Forma Abordagem Geral do Negro no ENEM de 2003 a 2008

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014

Nesse período, em 90% dos itens, o negro foi abordado na forma tradicional como se habituou a caracterizá-lo nos livros didáticos e nas escolas ao longo do século XX, fruto da construção de uma imagem conservadora,destacando a importância da escravidão para o crescimento econômico do país e, também, pela falta de conhecimentos aprofundados sobre sua história e sobre as diferentes origens africanas, pela formação deficiente de professores e pela própria interpretação equivocada da Lei, que não priorizava o enfoque da escravidão, mas sim de aspectos históricos e culturais relevantes que pudessem resgatar a importância do seu passado.

Ressalta-se também que a falta de uma leitura mais contextualizada dos PCNs e da LDB, que oferecem ampla liberdade aos professores e elaboradores de currículos escolares, é um fato que possibilitou a maximização desse problema, com a reprodução de práticas docentes tradicionais as quaismuitos profissionais tiveram a formação ligada.

Esse conjunto de elementos configura situações onde os conteúdos tradicionais situados nos itens da provapodem ter se confundido na intenção de quem os elaborou, com o cumprimento do que prega a nova legislação, colaborando com o mito da democracia racial, seja pela falta de uma formação mais atualizada dos docentes, seja pela falta de informações sobre o assunto mais aprofundadas e de qualidade ou ainda pela necessidade e justiça de se enaltecer um passado de trabalho na construção do país, ignorando diversos aspectos culturais relevantes.

.

II.2.1.3 – Abordagem sobre o Negro no ENEM no Período de Análise de 2009 a 2013

Nessa etapa foi elaborada uma tabela discriminando a distribuição das questões do ENEM entre 2009 e 2013 (tabela II.5), separada em aspectos revalorizadores e tradicionais de abordagem do negro e da cultura de origem africana na avaliação do NOVO ENEM, bem como gráficos mostrando na forma percentual a diferenciaçãoentre essas abordagens.

Tabela II.5 – Abordagem do Negro de 2009 a 2013 – Novo ENEM

ANO	VISÃO RENOVADORA DA CULTURA DO NEGRO CONTEMPLANDO A LEI Nº 10.639	VISÃO TRADICIONAL DO NEGRO NO BRASIL
2009	0	1
2010 (1)	0	4
2010 (2)	0	4
2011	1	1
2012	2	1
2013	4	2
TOTAL	7	13

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

A partir da nova característica do exame após 2009, a Lei nº 10.639/2003 que já estava em vigor, pró-grupo racial discriminado historicamente, passou a ser mais valorizada nos itens que integram a avalição,sobretudo a partir do ano de 2011.

Nesse período, houve 20 itens que fizeram parte de 6 avaliações em 5 anos de aplicação da prova, sendo que 7 de forma inovadora a contemplar a Lei, numa demonstração de revalorização da cultura e a da contribuição do povo negro pelo instituto que promove o exame e pelos seus elaboradores.

O percentual de inserção de temas afro-brasileiros nesses exames do Novo ENEM é 50% superior ao período anterior, caracterizado como Velho ENEM. São 20 itens que abordam o negro e a África entre temas tradicionais e renovadores, contra apenas 10 no período anterior entre 2003 e 2008 (tabela II. 4 e 5), sendo o número de exames aplicados o mesmo, o que demonstra que o período atual oferece uma representatividade e um reconhecimento maior à população negra, representando uma evolução em termos educacionais para a avaliação. Nesse espaço temporal, em todos os anos, temas pertinentes ao Negro ou a África foram inseridos no exame, em ambas as perspectivas.

A figura II.9 mostra a nova tendência dos itens do NOVO ENEM a partir do exame de 2011.

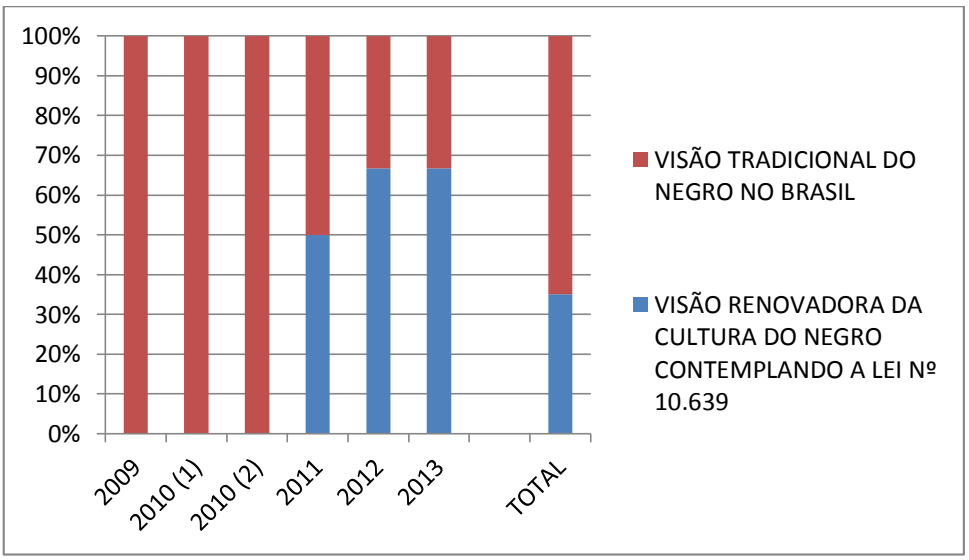


Figura II.9 – Forma Abordagem Tradicional do Negro no ENEM de 2009 a 2013

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Esse período de 2009 a 2013 representa um marco para a prova por dois motivos: o primeiro é a sua importância como certificação do Ensino Médio, além da sua reestruturação em áreas de conhecimento que avaliam o Ensino Médio e passam a servir como porta de entrada para um número significativo de universidades brasileiras; e em segundo lugar é nesse espaço temporal que o negro passa a ter um verdadeiro reconhecimento e valorização sobre seus aspectos culturais na construção do nosso país, sendo o tema abordado num percentual considerável a partir de 2011, sempre igual ou superior a 50% dos itens sobre o tema.

A figura II.10 analisa os dados de forma percentual e mostra que mais de um terço dos itens sobre África e sobre o negro são representados com uma visão mais oxigenada e menos tradicional que aquela da história, agora abordando vários tipos de aspectos culturais, de memória e de cidadania.

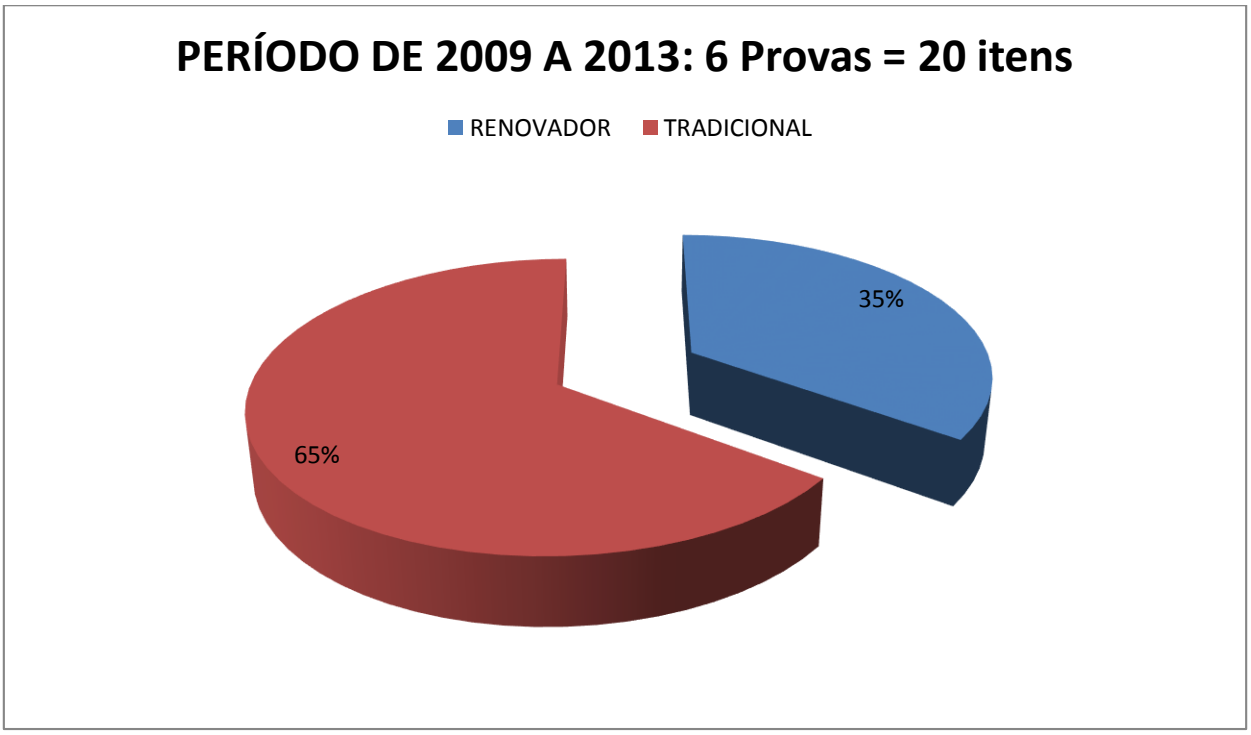


Figura II.10 – Forma Abordagem Geral do Negro no ENEM de 2009 a 2013

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Temas relevantes e valorizadores foram abordados nos itens prova em 7 oportunidades, o que representa 35% dos itens que se referem a assuntos sobre a população negra. Se levarmos em consideração que houve anos em que o negro e a África foram simplesmente ignorados, essa mudança nos padrões pode ser considerada como muito significativa. Embora em 65% das vezes os itens tenham ressaltado o negro de forma tradicional (figura II.10), notamos que essa abordagem, além de se consolidar na avaliação e na educação brasileira, passou a dividir seu espaço com uma representação positiva do negro na nossa história, espaço, território e sociedade, exaltando-o e reconhecendo-o, constituindo um novo tipo de repertório (Aragaki, 2014).

Agora, quando estreitamos o campo de análise, para os anos de 2011, 2012 e 2013, como exposto na figura II.11, observamos que os aspectos revalorizadores além de mais presentes, superam pela primeira vez as abordagens tradicionais sobre a participação do negro em nossa sociedade de forma muito mais significativa.

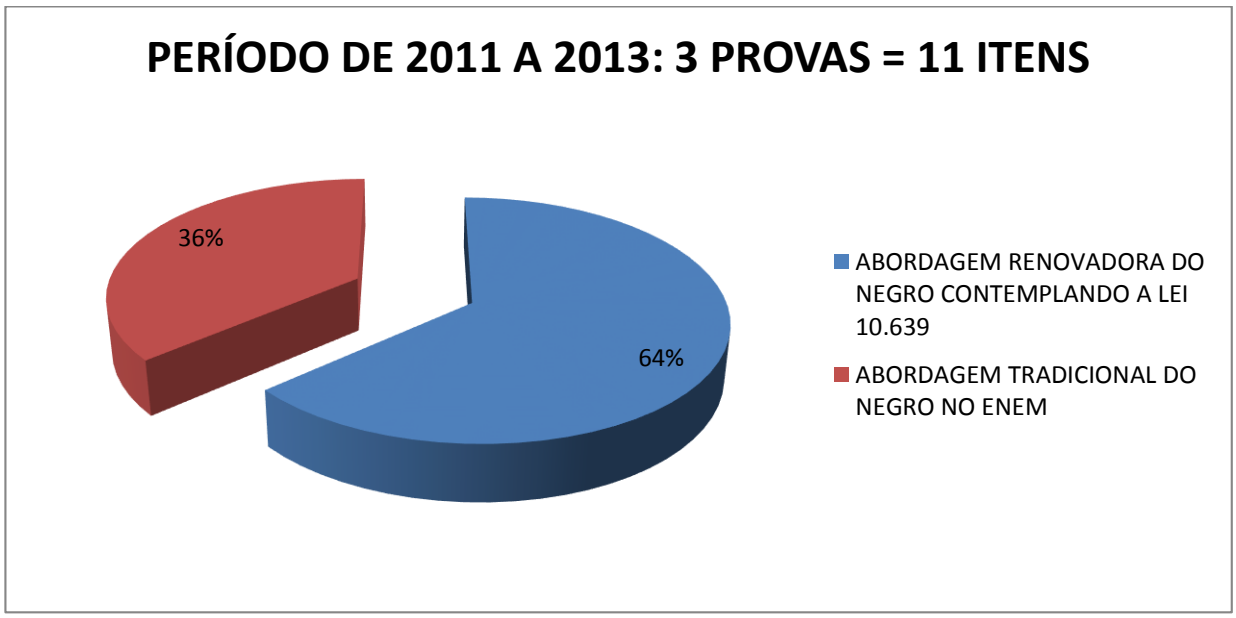


Figura II.11 – Abordagem do Negro no ENEM de 2011 a 2013

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 25 de julho de 2014.

Temas renovadores que valorizam a memória e a participação cultural do negro na sociedade representaram, nesse corte de tempo, 64% das abordagens, fato esse que satisfaz plenamente o que prega a Lei 10.639/2003sobre esse tipo de demanda.

Associamos essa expressiva representação ao papel do INEP na valorização da legislação dentro das quatro áreas das Ciências Humanas,elencando assuntos pertinentes à importância do cumprimento da nova legislação, à criação pelo órgão de uma Comissão de Especialistas com professores de todas as subáreas eà obrigatoriedade do ensino da sociologia no Ensino Médio a partir de 2009, fato que colaborou para uma valorização da disciplina dentro da respectiva área do conhecimento e que pode ter contribuído para a mudança qualitativa e quantitativa do quadro exposto.

Consideramos assim, que a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio se “apropriou” de uma Lei pró-grupos raciais discriminados e passou a cobrar no exame aspectos culturais considerados relevantes sobre África e os afro-brasileiros, sendo um incentivador para que esses temas fossem abordados e debatidos em todas as escolas brasileiras, dentro das disciplinas das ciências humanas.

Capítulo III - Análise Qualitativa-Temporal das Abordagens: Como se Trabalha a África e o Negro no ENEM

Nesse capitulo, diferentemente do anterior onde ressaltaram-se aspectos quantitativos gerais sobre os períodos da avaliação, será feita uma análise qualitativa dos itens do ENEM referentes à população negra e afrodescendente, através da análise de tabelas pertinentes aos momentos anteriores e posteriores à Lei 10.639/2003, ao “velho” e ao “novo” ENEM, no período entre 1998 e 2013. Foram separados itens que contemplaram a referida Lei daqueles que foram tradicionais ou conservadores. Discriminando-os em doisgrupos para cada um dos períodos elencados,citamos suas posições dentro da respectiva prova, apresentamos palavras-chave, os aspectos valorizadores ou tradicionais, uma breve descrição dosseus contextos, bem como a suas origens dentro das ciências humanas. O intuito é mapear os assuntos que foram trabalhados pelo exame, caracterizando as diferenças de tratamento para a população negra a partir da implementação das políticas afirmativas.

III.1. - Contemplamento da Lei Nº 10639/2003 no ENEM entre 2003 e 2008

Iniciamos por esseperíodo devido ao fato de que entre os anos de 1998 e 2002 os assuntos pertinentes a aspectos de valorização da população negra ficaram silenciados e não fizeram parte das questões da avaliação do ENEM, nosexames que antecederam a LEI 10.639/2003, como já foi demonstrado.

Os dados subsequentes da tabela III.6 foram produzidos através da análise das questões de Ciências Humanas no ENEM entre 2003 e 2008, período selecionado a partir da entrada em vigor da LEI 10.639/2003 e a última aplicação do “velho ENEM”, em 2008.

Foram analisados nesse período seis exames aplicados, cada um com 64 questões misturadas entre todas as disciplinas e apenas um item foi identificado como contemplador dos pressupostos e objetivos da Lei nº 10.639/2003, entre o ano da sua promulgação e o último ano da avaliação antes do novo ENEM.

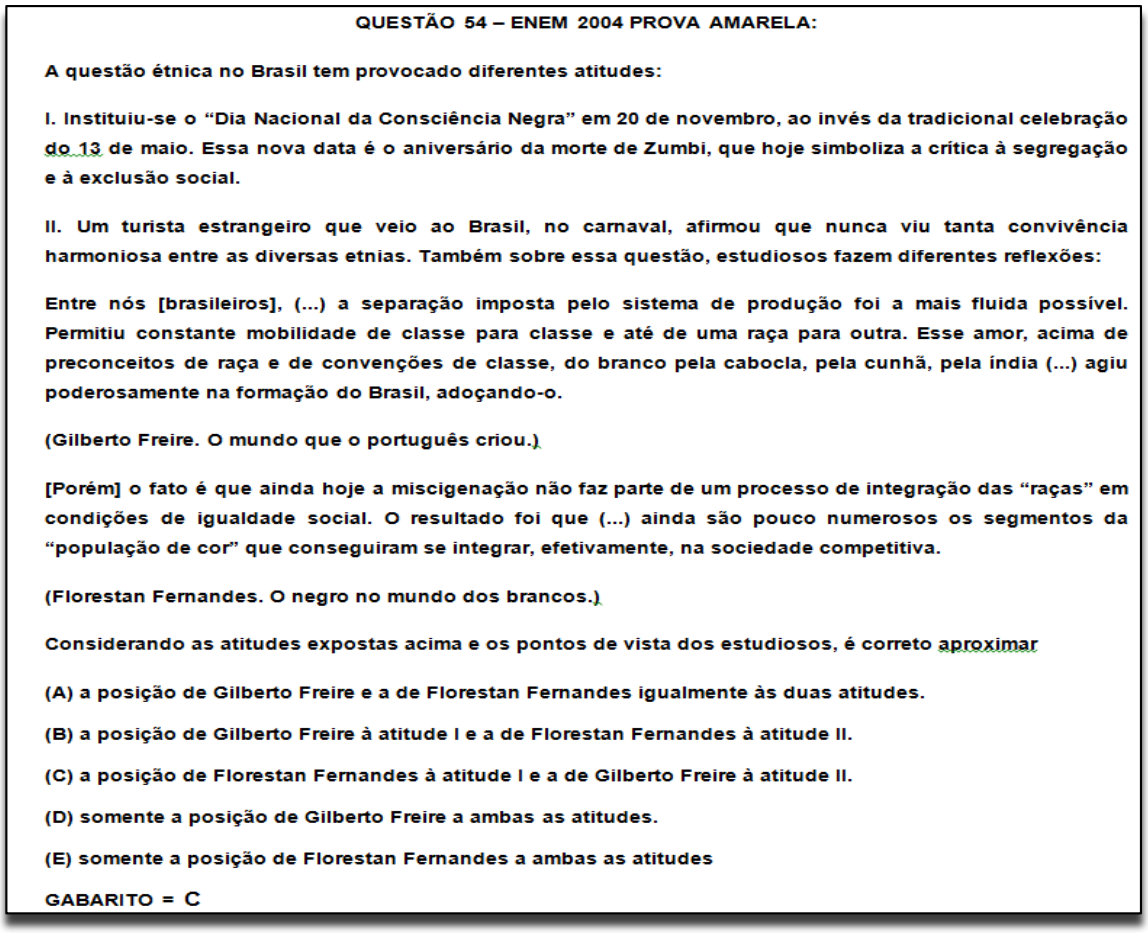
Tabela III.1 – Análise de Questões que Contemplaram a Lei 10639/2003 no ENEM de 2003 a 2008

ANO DA AVALIAÇÃO	Nº de questões que contemplam a lei 10639/2003	Posição do Item dentro da prova	Aspectos da valorização	Palavras chaves	Descrição do item	Área das Ciências humanas
2004 / AMARELA	1	54	Dia da Consciência Negra / mito da democracia racial	Legislação /Crítica a segregação	Tradição, celebração e convivência	Sociologia

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

O tema foi abordado em um item no ano seguinte ao da promulgação da Lei, na prova de 2004, na posição 54 do caderno amarelo(figura III.1), abordando a criação do Dia da

Consciência Negra no mesmo dia da morte de Zumbi dos Palmares, pela relevância e identificação maior dessa data com as lutas e necessidades do afrodescendente.



QUESTÃO 54 – ENEM 2004 PROVA AMARELA:

A questão étnica no Brasil tem provocado diferentes atitudes:

I. Instituiu-se o "Dia Nacional da Consciência Negra" em 20 de novembro, ao invés da tradicional celebração do 13 de maio. Essa nova data é o aniversário da morte de Zumbi, que hoje simboliza a crítica à segregação e à exclusão social.

II. Um turista estrangeiro que veio ao Brasil, no carnaval, afirmou que nunca viu tanta convivência harmoniosa entre as diversas etnias. Também sobre essa questão, estudiosos fazem diferentes reflexões:

Entre nós [brasileiros], (...) a separação imposta pelo sistema de produção foi a mais fluida possível. Permitiu constante mobilidade de classe para classe e até de uma raça para outra. Esse amor, acima de preconceitos de raça e de convenções de classe, do branco pela cabocla, pela cunhã, pela índia (...) agiu poderosamente na formação do Brasil, adoçando-o.

(Gilberto Freire. O mundo que o português criou.)

[Porém] o fato é que ainda hoje a miscigenação não faz parte de um processo de integração das "raças" em condições de igualdade social. O resultado foi que (...) ainda são pouco numerosos os segmentos da "população de cor" que conseguiram se integrar, efetivamente, na sociedade competitiva.

(Florestan Fernandes. O negro no mundo dos brancos.)

Considerando as atitudes expostas acima e os pontos de vista dos estudiosos, é correto aproximar

(A) a posição de Gilberto Freire e a de Florestan Fernandes igualmente às duas atitudes.

(B) a posição de Gilberto Freire à atitude I e a de Florestan Fernandes à atitude II.

(C) a posição de Florestan Fernandes à atitude I e a de Gilberto Freire à atitude II.

(D) somente a posição de Gilberto Freire a ambas as atitudes.

(E) somente a posição de Florestan Fernandes a ambas as atitudes

GABARITO = C

Figura III.1 – Questão 54 – ENEM 2004 – Prova amarela

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

O item faz a comparação com a visão de um estrangeiro sobre a integração que há entre o povo brasileiro na festa do carnaval, contrapondo essa concepção com o mito da democracia racial no país e com a própria criação de um dia específico de reflexão sobre as mazelas impostas à população negra em nossa história. De um modo geral, o tema contesta omito que apresenta a ideia de que no Brasil as relações inter-raciais são harmônicas, criado e difundido, entre outras maneiras, a partir da famosa obra Casa-Grande & Senzala de Gilberto Freyre, e que rapidamente ganhou o imaginário do senso comum brasileiro, principalmente das elites.

No texto do item, Florestan Fernandes cita o conceito de raça e miscigenação, afirmando que a segunda é consequência da integração dos diversos tipos de raça, porém, ressaltando as dificuldades passadas pelos negros, denominados "população de cor" ao não terem as mesmas condições de igualdade.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que *"o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira"* (CNE, 2004 p.5). Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que em várias situações o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Em relação à miscigenação, a população branca era minoria em relação ao número de índios, negros e mestiços, porém, politicamente dominante. É essa população branca que se miscigenará com as etnias não-brancas, majoritárias e dominadas. Para Moura (2014), a sua posição de domínio nos setores administrativos, militar, econômico, patrimonial ou social, formava um alicerce de poder, exercendo dominação, criando obstáculos étnicos, estabelecendo formas de julgamento de brancos e não brancos, de homens livres e escravos, e conseguiu evitar que houvesse formas significativas de ascensão da população negra que não fosse ilegal. Sendo assim, constitui grande importância o esforço de superar as consequências desses atos e o monopólio da visão conservadora sobre o negro no Brasil, bem como combater o racismo e lançar os fundamentos materiais para a compreensão de um papel contextualizado do negro na formação do povo brasileiro. Considerou-se que a questão colaborou para essa reflexão.

O item representa um marco para a avaliação, pois foi o primeiro a contemplar a Lei 10.639 e a LDB em toda a história da prova, e também o primeiro a reconhecer o que reza a Constituição Brasileira de 1988: o novo texto "*inaugurou na tradição constitucional o reconhecimento da condição de desigualdade material vivida por alguns setores e propõe medidas de proteção que implicam a presença positiva do Estado* (Martins,1996, p.206)*."*

III.1.1 – Contemplamento da Lei Nº 10639/2003 no ENEM de 2009 a 2013

Os dados analisados referem-se aos itens da prova de Ciências Humanas do ENEM entre os anos de 2009 e 2013, selecionados a partir da abordagem étnica referente ao negro de forma diferenciada, usando aspectos que estimem a identidade dessa população ou reflexões que garantam a revalorização dos seus direitos como cidadão (tabela III.2). É

interessante ressaltar que depois do ano de 2004, somente no ano de 2011, um item de cunho revalorizante voltou a fazer parte da avaliação.[22]

Tabela III.2 – Analise de Questões que Inovadoras que Contemplaram a Lei 10639/2003 no ENEM de 2009 a 2013 – Novo ENEM

ANO DA AVALIAÇÃO	Nº de questões que contemplam a lei 10639/2004	Posição do Item dentro da prova	Aspectos da valorização	Palavras chaves	Descrição do item	Área das Ciências humanas
2009	Não houve	-	-	-	-	-
2010/1	Não Houve	-	-	-	-	-
2010/2	Não houve	-	-	-	-	-
2011/ AMARELA	1	32	Pluralidade cultural	Legislação	Objetivo da lei 10.639	Sociologia
2012/ AMARELA	2	1	Direitos culturais	Cultura	Justiça e direito cultural em democracias contemporâneas	História/ Sociologia
		9	Identidade cultural, língua e religião	Miscigenação	Elos culturais africanos no Brasil a partir de povos escravizados	História/ Sociologia/ Filosofia
2013/ BRANCA	4	2	Carnaval	Entrudo	Manifestações populares ignoram o negro	História/ Sociologia
		19	Coroação do Rei do Congo	Símbolos	Manifestações e festas: ressignificação cultural	História/ Sociologia
		24	África: memória, natureza e habitantes	Memória	Estereótipo do povo e da natureza	História/Geografia/ Sociologia
		42	Capoeira e candomblé	Cultura	Valorização do negro na formação do povo e da cultura	História/ Sociologia

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

No final da primeira década desse novo século, debates sobre questões de diversos tipos de desigualdade têm permeado a nossa sociedade, quanto ao credo, cor, raça, gênero, opção sexual entre outras. Percebeu-se que, por meio da análise da tabela III.2, a questão étnico-racial teve outro tratamento nesse período, nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio, diferente daquela dos anos anteriores, abordando temas como cultura, miscigenação, tradição, língua, identidade, religião, memória etc, não só com um cunho histórico, mas também comprovadamente com uma intensa participação da sociologia e até mesmo da filosofia, disciplinas que há pouco tempo passaram a ter obrigatoriedade de participação no ensino médio e no exame do ENEM.

{[22]} Em 2010 a prova deixa de ser produzida pela CEGRANRIO e professores do Ensino médio passam a fazer parte do processo de elaboração. Em 2011 Nova comissão CGIM/DAEB é formada pelo INEP

Essa foi uma premissa, que contribuiu para reduzir visões tradicionais do negro na educação, contextualizando sua participação histórica no país e colaborando para aumentar o combate ao racismo e ao preconceito presentes na sociedade, pois ressaltam aspectos diferentes daqueles que estávamos acostumados a ver, agora destacandoa sua participação cultural na formação do nosso país, sobre aspectos da sua memória e de seus sentidos.

Esses dados caracterizam um amadurecimento e uma transformação na discussão sobre a questão do negro no país, fortalecendo sua identidade através da educação e da cultura, e divulgando e fortalecendo a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003.

Fica claro a partir da análise dos dados da tabela que foi a partir do ano de 2011 que se estabeleceu um rompimento com a forma tradicional de pensar a agir sobre o negro dentro dos itens do ENEM. Esse fato maximiza importância desse exame nacional, pois a educaçãoé a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo, e sendo assim, segundo Junior (2010), o rompimento dos meios oficiais de educação com o paradigma do negro escravizado colabora para o questionamento dessa visão e mostrao outro lado da sua importância na formação social brasileira.

Nos últimos exames do ENEM, entre 2011 e 2013, diversos aspectos que valorizam a participação do negro em nossa história e colaboram para a construção da sua identidade foram trazidos à reflexão para milhões de alunos e professores em todo o país, tornando o Exame um parâmetro a ser seguido por educadores e educandos que serão avaliados por ele.

O primeiro item que faz parte desse grupo abordou aspectos da legislação apreciando a população negra no Brasil, sendo abordado na prova de 2011, na questão 32 da prova amarela, ressaltando a necessidade de uma revalorização desses brasileiros na nossa sociedade, citando a criação da legislação que modifica a LDB: a Lei nº 10.639/2003 (figura III.2).

QUESTÃO 32 – ENEM 2011 - PROVA AMARELA:

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e determina que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além de instituir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como data comemorativa do "Dia da Consciência Negra".

Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).

A referida lei representa um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque

A) legitima o ensino das Ciências Humanas nas escolas.

B) divulga conhecimentos para a população afro-brasileira.

C) reforça a concepção etnocêntrica sobre a África e sua cultura.

D) garante aos afrodescendentes a igualdade no acesso à educação.

E) impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país

GABARITO = E

Figura III.2 – Questão 32 – ENEM 2011 – Prova amarela

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Essa nova Lei representou um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque impulsionou o reconhecimento da pluralidade étnico-racial e do multiculturalismo no país, mostrando uma tendência de reconhecimento de sua importância e da sua utilização pela Instituição que elabora a avaliação, sendo decorrente da demanda da comunidade afro-brasileira por valorização e afirmação dos seus direitos, no que diz respeito à educação.

Esse multiculturalismo pode ser aceito como um indício de alterações sociais básicas, ocorridas na segunda metade do século XX, após a segunda Guerra Mundial. Segundo Chiappini (2001), também pode ser encarado como aspiração coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária no respeito às diferenças, sendo consequência de múltiplas misturas raciais e culturais provocadas pelo incremento das migrações em escala planetária, pelo desenvolvimento dos estudos antropológicos e da linguística, além das outras ciências sociais e humanas.

Visto como militância, o multiculturalismo implica em reivindicações e conquistas por parte das chamadas minorias. Reivindicações e conquistas muito concretas: legais, políticas, sociais e econômicas. Não há como negar que, cada vez mais, as identidades são plurais e as nações sempre se compuseram na diferença, mais ou menos escamoteada por uma homogeneização forçada, em grande parte artificial, fato esse que as novas legislações questionaram e tentaram evitar

Outra abordagem interessante é a da reivindicação dos direitos culturais das minorias, usando como base as ideias de Habermas, referente ao item1 da prova amarela de 2012 (figura III. 3).

QUESTÃO 1 – ENEM 2012 - PROVA AMARELA:

Na regulação de matérias culturalmente delicadas, como, por exemplo, a linguagem oficial, os currículos da educação pública, o status das Igrejas e das comunidades religiosas, as normas do direito penal (por exemplo, quanto ao aborto), mas também em assuntos menos chamativos, como, por exemplo, a posição da família e dos consórcios semelhantes ao matrimônio, a aceitação de normas de segurança ou a delimitação das esferas pública e privada — em tudo isso reflete-se amiúde apenas o autoentendimento ético-político de uma cultura majoritária, dominante por motivos históricos. Por causa de tais regras, implicitamente repressivas, mesmo dentro de uma comunidade republicana que garanta formalmente a igualdade de direitos para todos, pode eclodir um conflito cultural movido pelas minorias desprezadas contra a cultura da maioria.

HABERMAS, J. A inclusão do outro: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

A reivindicação dos direitos culturais das minorias, como exposto por Habermas, encontra amparo nas democracias contemporâneas, na medida em que se alcança

A) a secessão, pela qual a minoria discriminada obteria a igualdade de direitos na condição da sua concentração espacial, num tipo de independência nacional.

B) a reunificação da sociedade que se encontra fragmentada em grupos de diferentes comunidades étnicas, confissões religiosas e formas de vida, em torno da coesão de uma cultura política nacional

C) a coexistência das diferenças, considerando a possibilidade de os discursos de autoentendimento se submeterem ao debate público, cientes de que estarão vinculados à coerção do melhor argumento.

D) a autonomia dos indivíduos que, ao chegarem à vida adulta, tenham condições de se libertar das tradições de suas origens em nome da harmonia da política nacional

E) o desaparecimento de quaisquer limitações, tais como linguagem política ou distintas convenções de comportamento, para compor a arena política a ser compartilhada.

GABARITO = C

Figura III.3 – Questão 1 – ENEM 2012 – Prova amarela

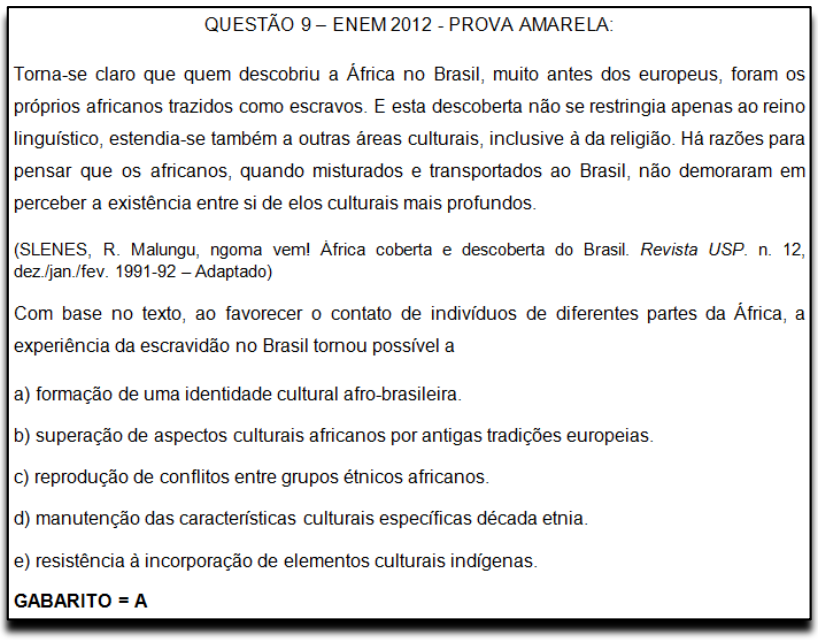
Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

A sociedade democrática contemporânea foi moldada historicamente por culturas dominantes que estabeleceram um padrão cultural em detrimento de minorias desprezadas.

Todavia, essas minorias encontram amparo no modelo democrático ao obter espaço para a coexistência e na possibilidade de exposição de seus argumentos, estando cientes de que em uma sociedade democrática se acata a proposta escolhida pela maioria. Sendo assim, constatamos que existe uma coexistência das diferenças, considerando a possibilidade dos discursos de autoentendimento se submeterem ao debate público, cientes de que estarão vinculados à coerção do melhor argumento pois, segundo Habermas (1997), oprocesso legislativo democrático deve colacionar seus participantes com as esperanças normativas das designações do bem da comunidade, porque ele próprio tem que obter sua força legitimadora do processo de um entendimento do povo sobre seu preceito de coexistência.

Não se discutiram elementos da cultura indígena ou africana e nem políticas afirmativas, mas tangenciou-se o debate, quando se tratou da reivindicação e regulamentação de direitos culturais básicos, entre outros, por minorias étnicas, fornecendo combustível para que conteúdos e reflexões sobre negros e índios entrem no debate a nível nacional, colaborando para que esses temas sejam alvo dos atores que elaboram os currículos e planejamentos em todas as esferas.

Identificamos também,na questão 9 da prova amarela de 2011, conteúdos abordados que contextualizaram e valorizaram a população afrodescendente, ressaltando a miscigenação entre esses africanos trazidos para o Brasil, o que proporcionou o surgimento de uma identidade cultural forjada por sua própria condição estabelecida no país após a migração forçada, através da mistura de elos culturais como línguas e religiões (figura III. 4).



QUESTÃO 9 – ENEM 2012 - PROVA AMARELA:

Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.

(SLENES, R. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*. n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 – Adaptado)

Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a

a) formação de uma identidade cultural afro-brasileira.

b) superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias.

c) reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos.

d) manutenção das características culturais específicas década etnia.

e) resistência à incorporação de elementos culturais indígenas.

GABARITO = A

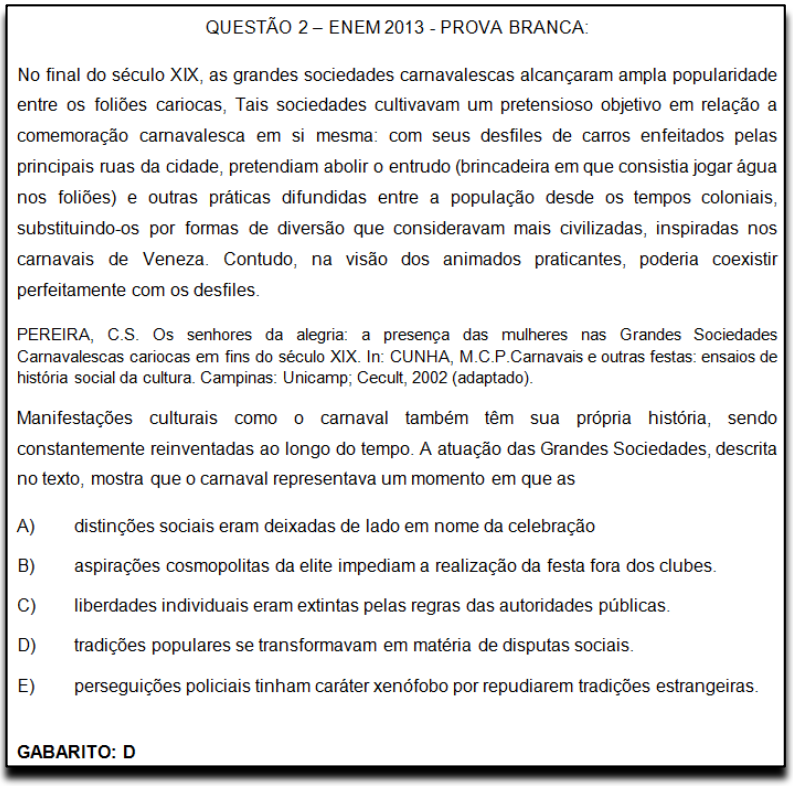
Figura III.4 – Questão 9 – ENEM 2012 – Prova amarela

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Essa unidade africana proposta na questão 9 sobrepôs-se às diferenças étnico-culturais, que não eram poucas, das diversas populações transplantadas do continente para o Brasil.

Do ponto de vista da antropologia, todas as identidades são construídas, contudo, segundo Munanga (1999), o difícil é saber como, a partir de quê, e o por quê? A elaboração de uma identidade cede seus materiais de várias fontes, como da história, da geografia, da biologia, dos arcabouços de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas individuais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e dos conjuntos culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades decodificam esses materiais e redefinem seu sentido em função de premissas sociais e de projetos culturais que penetram na sua composição social e no seu quadro espaço temporal.

A comemoração do carnaval com a análise da festa do entrudo foi um tema contextualizado pelo ENEM na questão 2 da prova branca de 2013 (figura III. 5).



QUESTÃO 2 – ENEM 2013 - PROVA BRANCA:

No final do século XIX, as grandes sociedades carnavalescas alcançaram ampla popularidade entre os foliões cariocas, Tais sociedades cultivavam um pretensioso objetivo em relação a comemoração carnavalesca em si mesma: com seus desfiles de carros enfeitados pelas principais ruas da cidade, pretendiam abolir o entrudo (brincadeira em que consistia jogar água nos foliões) e outras práticas difundidas entre a população desde os tempos coloniais, substituindo-os por formas de diversão que consideravam mais civilizadas, inspiradas nos carnavais de Veneza. Contudo, na visão dos animados praticantes, poderia coexistir perfeitamente com os desfiles.

PEREIRA, C.S. Os senhores da alegria: a presença das mulheres nas Grandes Sociedades Carnavalescas cariocas em fins do século XIX. In: CUNHA, M.C.P.Carnavais e outras festas: ensaios de história social da cultura. Campinas: Unicamp; Cecult, 2002 (adaptado).

Manifestações culturais como o carnaval também têm sua própria história, sendo constantemente reinventadas ao longo do tempo. A atuação das Grandes Sociedades, descrita no texto, mostra que o carnaval representava um momento em que as

A) distinções sociais eram deixadas de lado em nome da celebração

B) aspirações cosmopolitas da elite impediam a realização da festa fora dos clubes.

C) liberdades individuais eram extintas pelas regras das autoridades públicas.

D) tradições populares se transformavam em matéria de disputas sociais.

E) perseguições policiais tinham caráter xenófobo por repudiarem tradições estrangeiras.

GABARITO: D

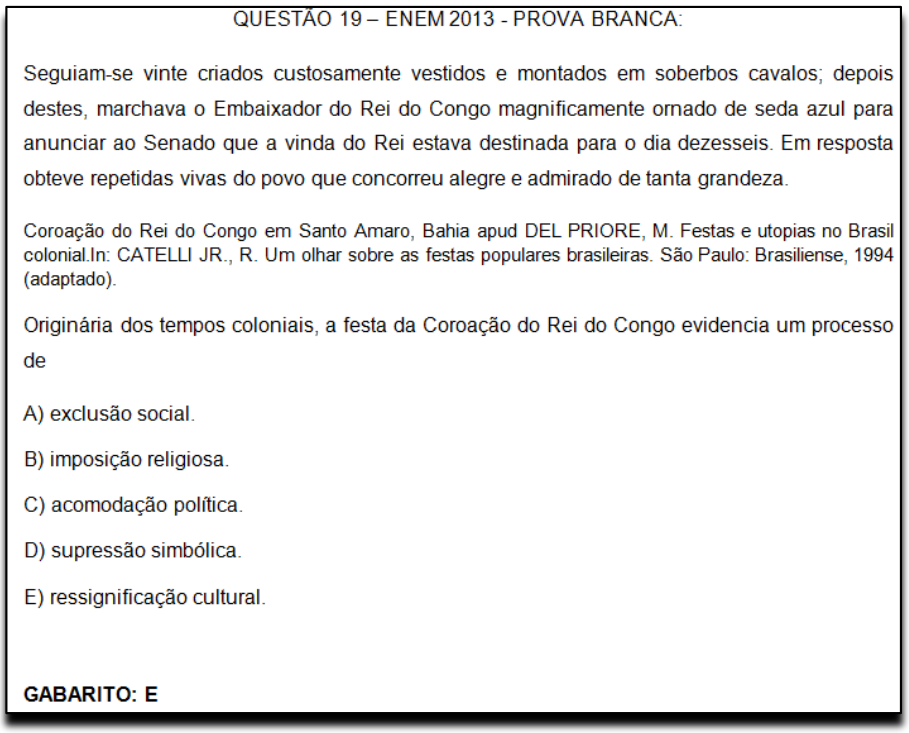
Figura III.5 – Questão 2 – ENEM 2013 – Prova branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Era nessa comemoração que as classes populares liberavam seus sentimentos ao ocuparem as ruas da cidade para realizar uma série de brincadeiras que divertiam o povo pobre, mestiço e o negro. O tema contextualizou uma tomada de opinião que originou um debate sobre direitos e práticas sociais entre diferentes classes, ressaltando o direito dos negros. É claro em Alencastro (1997),que a diferenciação do que pertencia à elite e do que era

dos escravos podia ser observada também no carnaval. Nas festas públicas ou particulares, dançavam-se ritmos semelhantes, mas com a distinção entre as festas de rua, popular e negra, das festas do salão branco. O carnaval nasce como uma nova forma de separar a elite da classe popular, pois a festa dos mais abastados baseava-se nos carnavais venezianos de máscaras.

A simbologia da coroação do Rei do Congo é outra novidade no exame,contextualizando a questão da identidade do negro, presente na questão 19 da prova branca de 2013 (figura III.6).



QUESTÃO 19 – ENEM 2013 - PROVA BRANCA:

Seguiam-se vinte criados custosamente vestidos e montados em soberbos cavalos; depois destes, marchava o Embaixador do Rei do Congo magnificamente ornado de seda azul para anunciar ao Senado que a vinda do Rei estava destinada para o dia dezesseis. Em resposta obteve repetidas vivas do povo que concorreu alegre e admirado de tanta grandeza.

Coroação do Rei do Congo em Santo Amaro, Bahia apud DEL PRIORE, M. Festas e utopias no Brasil colonial.In: CATELLI JR., R. Um olhar sobre as festas populares brasileiras. São Paulo: Brasiliense, 1994 (adaptado).

Originária dos tempos coloniais, a festa da Coroação do Rei do Congo evidencia um processo de

A) exclusão social.

B) imposição religiosa.

C) acomodação política.

D) supressão simbólica.

E) ressignificação cultural.

GABARITO: E

Figura III.6 – Questão 19 – ENEM 2013 – Prova Branca

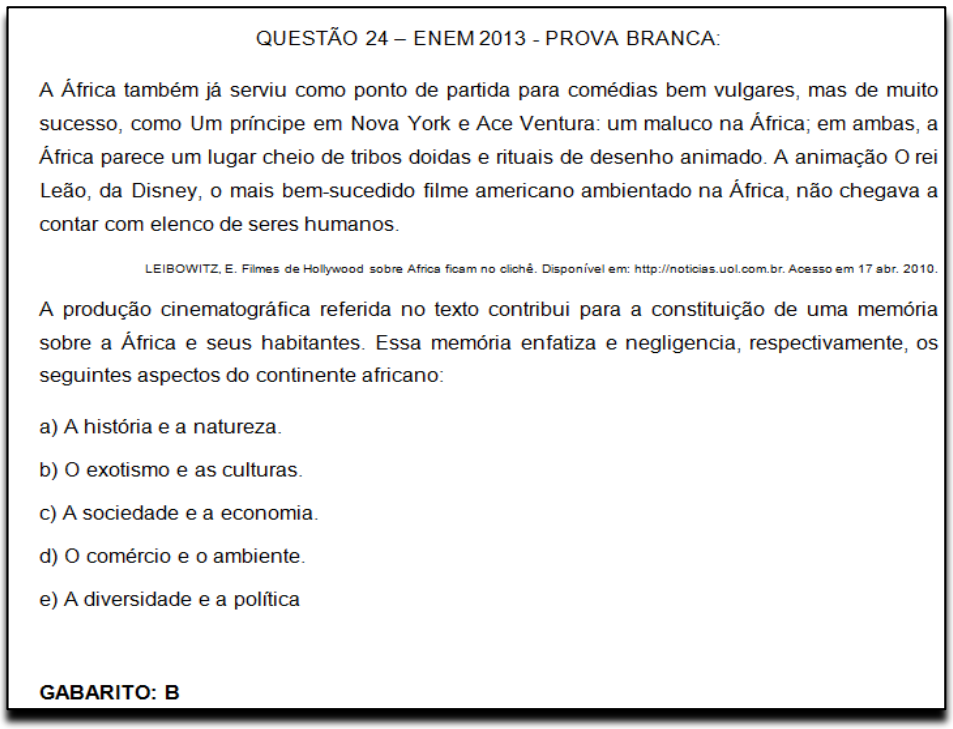
Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Em todo continente surgiram reis do Congo através de festas e manifestações religiosas, principalmente nos locais onde os africanos sofreram mais os impactos da escravidão. No Brasil, segundo KIDDY (2012), os reis do Congo desempenharam um papel importante em festejos com nomes distintos, como congados, congadas, congos, cucumbis, maracatus, moçambiques e quilombos.

Os reis do Congo simbolicamente ligam afro-brasileiros às estruturas políticas africanas e aos seus antepassados africanos. Essa relação com um passado relembrado forja uma identidade compartilhada por membros da comunidade, definindo, aprofundando e fortalecendo seus vínculos com sua ancestralidade. A ligação que os representa, todavia, é mítica, no sentido de que comunidades afro-brasileiras criaram um ritual de memória ligado a um passado africano, mas um passado distinto e unicamente brasileiro.

O item é um ótimo exemplo da contemplação da Lei 10.639, valorizando através de aspectos sociológicos a história, as necessidades e a cultura do povo negro no Brasil, poisx tal festa fazia uma representação dos reinos existentes na África sincretizados com cultos religiosos católicos europeus, contribuindo para uma ressignificação cultural de tradições africanas, misturando-a a tradições europeias para serem melhores aceitas na sociedade branca escravista.

O cinema é um testemunho da sociedade que o produziu e, portanto, uma fonte documental para a ciência histórica por excelência, e a África foi alvo de visões estereotipadas que constituíram um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção de sua realidade na questão 24 da prova branca de 2013 (figura III.7).



QUESTÃO 24 – ENEM 2013 - PROVA BRANCA:

A África também já serviu como ponto de partida para comédias bem vulgares, mas de muito sucesso, como Um príncipe em Nova York e Ace Ventura: um maluco na África; em ambas, a África parece um lugar cheio de tribos doidas e rituais de desenho animado. A animação O rei Leão, da Disney, o mais bem-sucedido filme americano ambientado na África, não chegava a contar com elenco de seres humanos.

LEIBOWITZ, E. Filmes de Hollywood sobre Africa ficam no clichê. Disponível em: http://noticias.uol.com.br. Acesso em 17 abr. 2010.

A produção cinematográfica referida no texto contribui para a constituição de uma memória sobre a África e seus habitantes. Essa memória enfatiza e negligencia, respectivamente, os seguintes aspectos do continente africano:

a) A história e a natureza.

b) O exotismo e as culturas.

c) A sociedade e a economia.

d) O comércio e o ambiente.

e) A diversidade e a política

GABARITO: B

Figura III.7 – Questão 24 – ENEM 2013 – Prova Branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

A simbologia da imagem da África e seus problemas, a partir desse prisma, foi um novo conteúdo de abordagem de temas concernentes ao continente no ENEM, e por isso interpretado nesse grupo de itens com características diferentes da escravidão, pois a produção cinematográfica contribuiu para a constituição de uma memória sobre a África e seus habitantes enfatizando e negligenciando, respectivamente, o exotismo e a diversidade cultural.

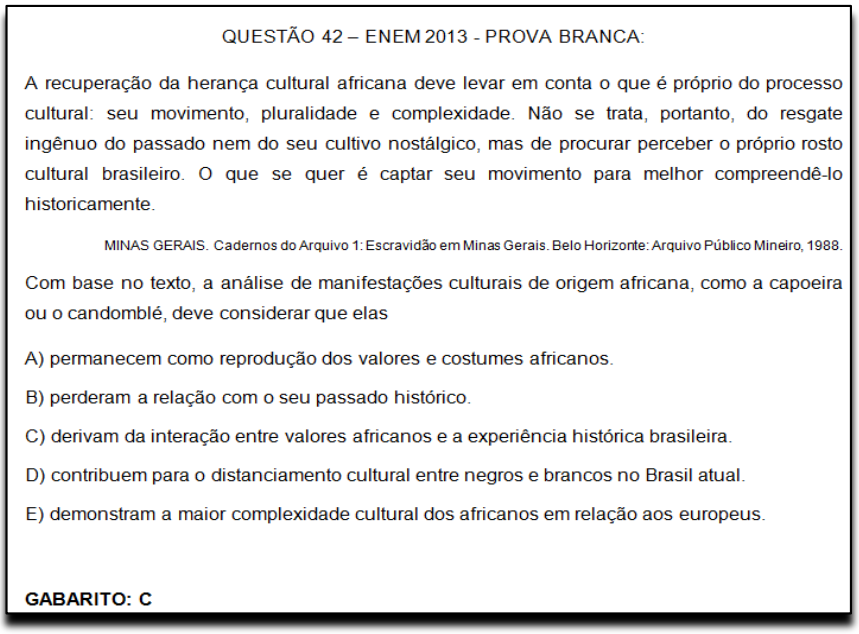
Em muitos filmes a África é vista de forma generalizada, homogênea, em uma visão simplista, onde se ressalta apenas o seu exotismo e um olhar etnocêntrico do continente. Por outro lado, tais filmes negligenciam a riqueza cultural dos povos africanos, assim como sua contribuição para a história do homem, construindo uma memória sobre a África partindo de pressupostos estereotipados e etnocêntricos.

A acepção das coisas para Foucault (1987), é resultado de produções e investimentos de poder e saber, em conjuntos múltiplos. O eurocentrismo nesse caso, implica pensar que não há um significado final ou verdadeiro, mas significados construídos e negociados que fluem, marcam posições, acondicionam comportamentos sociais.

Segundo o diagnóstico de Hall (1997), a representação é um processo pelo qual componentes de uma cultura utilizam a linguagem para estabelecer significados. Assim, as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, em si próprios, um sentido fixo ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos esse sentido às coisas. Desse modo, as representações possibilitam que nos reconheçamos em certas identidades e que possamos demarcar limites entre aquilo que somos e pensamos ser, e o que imaginamos serem os outros. E estas distinções são produzidas numa assimetria entre aqueles que estão autorizados a narrar e que ocupam a centralidade nas representações e aqueles que são narrados, e são posicionados de maneira subordinada. É o caso de narrativas eurocêntricas que, tomando como parâmetro a cultura europeia, produzem representações que subordinam as outras culturas.

O tema do item aborda características naturais de porções da África, contemplando a Geografia física e também problemas sociológicos pertinentes ao continente, levantando a bandeira de que essas questões culturais são negligenciadas e precisam ser valorizadas e discutidas.

Identificamos através da questão 42 da prova branca de 2013 que os escravos africanos introduzidos no Brasil trouxeram com eles costumes, tradições e crenças que, para sobreviverem na nova terra, foram adaptados às novas condições culturais e sociais, caracterizando um processo de sincretismo (figura III.8).



QUESTÃO 42 – ENEM 2013 - PROVA BRANCA:

A recuperação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é captar seu movimento para melhor compreendê-lo historicamente.

MINAS GERAIS. Cadernos do Arquivo 1: Escravidão em Minas Gerais. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

Com base no texto, a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé, deve considerar que elas

A) permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.

B) perderam a relação com o seu passado histórico.

C) derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.

D) contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual.

E) demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

GABARITO: C

Figura III.8 – Questão 42 – ENEM 2013 – Prova Branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Segundo Tavares (1997), a capoeira pode ser vista como modelo desse processo, pois há séculos sua presença demonstra o caráter aglutinador que esta função lúdico-corporal vem cumprindo na história. A capoeira constituiu uma brecha para os escravizados frente aos tormentos impostos por um regime escravista cruel, possibilitando uma prática de cultivo de tradições, crenças e dignidade para a população negra.

O candomblé e a capoeira derivam da integração de valores dos povos africanos com experiências da história do nosso país. A valorização dessas práticas corresponde a uma importante política afirmativa, constituindo uma transformação de procedimento na avaliação educacional.

O fato de relevante tema ter sido abordado numa prova nacional que foi feita por mais de nove milhões de alunos serve como guia para secretarias, escolas e professores adaptarem seus futuros planejamentos valorizando esse aspecto e cumprindo a lei, constituindo o ENEM um veículo que colabora para esse fim.

III.2 - Manutenção de Visão Conservadora na Abordagem do Negro no ENEM de 1998 a 2002.

A tabela III.3 foi construída pelo diagnóstico das questões de Ciências Humanas no ENEM de 1998 a 2002, período anterior à criação da Lei nº 10.639/2003 quando a prova ainda não certificava a conclusão do Ensino Médio e nem servia como exame de admissão para as universidades, mas pretendia avaliar o nível da educação brasileira e começava um percurso de amadurecimento até chegar a função e a importância que possui hoje em dia.

Tabela III.3 – Visão Tradicional na Abordagem do Negro no ENEM de 1998 a 2002

Ano da Avaliação	Nº de questões que abordam a escravidão	Posição do Item na prova	Aspectos de visão tradicional sobre o negro	Palavra chave	Descrição do item	Ciências humanas
1998/AMARELA	1	58	Dificuldade do acesso a cidadania	Cativeiro, Cultura, religião, língua, dança, música	Exclusão de cidadania e aspectos necessários para conquista dessa cidadania	História

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Nesses cinco primeiros anos do Exame foi identificado apenas um único item dentro das 320 questões que foram feitas por alunos de todo o país.

A ideia tratou a questão étnica de forma tradicional, concebendo um reflexo de como o negro era representado através da educação até então, por uma via de mão única sob o prisma da sua importância econômica resultante de um processo de colonização e de exploração, mesmo após a promulgação da nova LDB em 1996.

O primeiro exemplo de utilização de informações tradicionais em relação à participação do negro na formação do povo brasileiro ocorreu no primeiro exame do ENEM, em 1998, na questão 48 (figura III.9).

QUESTAO 48 – ENEM 1998 - PROVA AMARELA

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

Texto 1

Discurso do deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira – Brasil 1879

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

(Sem autor)

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

Texto 2

Projeto Axé, Lição de cidadania – 1998 – Brasil

Na língua africana lorubá, axé significa força mágica. Em Salvador, Bahia, o Projeto Axé conseguiu fazer, em apenas três anos, o que sucessivos governos não foram capazes: a um custo dez vezes inferior ao de projetos governamentais, ajuda meninos e meninas de rua a construírem projetos de vida, transformando-os de pivetes em cidadãos. A receita do Axé é simples: competência pedagógica, administração eficiente, respeito pelo menino, incentivo, formação e bons salários para os educadores. Criado em 1991 pelo advogado e pedagogo italiano Cesare de Florio La Rocca, o Axé atende hoje a mais de duas mil crianças e adolescentes. A cultura afro, forte presença na Bahia, dá o tom do Projeto Erê (entidade criança do candomblé), a parte cultural do Axé. Os meninos participam da banda mirim do Olodum, do Ilé Ayê e de outros blocos, jogam capoeira e têm um grupo de teatro. Todas as atividades são remuneradas. Além da bolsa semanal, as crianças têm alimentação, uniforme e vale-transporte.

(Sem autor)

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

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

GABARITO: D

Figura III.9 – Questão 48 – ENEM 1998 – Prova Amarela

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Essa representação ocorreu com a utilização de comparações de textos ressaltando consequências da pobreza e da escravidão, e também aspectos culturais através do "Projeto Axé, Lição de Cidadania", citando elementos relevantes da cultura afro-brasileira. Contudo, embora o item ressalte esse tipo de características, destaca uma iniciativa isolada de valorização e asconsequentes dificuldades ao acesso a cidadania por parte desse grupo, no passado e no presente, dando ênfase mais significativa,desse modo, a um resultado das abordagem tradicionais.

III.2.1 – Manutenção de Visão Tradicional na Abordagem do Negro no ENEM de 2003 a 2008

A tabela III.4 foi produzida pela análise das questões de Ciências Humanas no ENEM entre 2003 e 2008, período posterior à criação da Lei nº 10.639/2003, porém, anterior a remodelação pela qual o exame passou em 2009, conhecida como novo ENEM.

Ano da Avaliação	Nº de questões sobre escravidão	Posição do Item na prova	Aspectos da visão tradicional do negro	Palavra chave	Descrição do item	Ciências humanas
2003 / Amarela	1	48	Escravidão	Escravidão e economia	Crítica a escravidão e o seu fundamento moral	História/filosofia
2005 / Amarela	2	5	Desprezo da diversidade e consequências da descolonização	Fronteiras	Colonização da África	História/Geografia
		23	Pobreza	Miséria e África Subsaariana	Análise de dados	História/Geografia
2006 / Amarela	1	15	Escravidão como causadora do atraso econômico	Colonização de São Paulo e Invasão holandesa em Olinda	Economia colonial e mudança de importância entre cidades	História
2007 / Branca	2	12	Surgimento de uma identidade negra associada ao processo de colonização	Identidade	Exploração africana e expansão europeia	História
		13	Produção de matéria prima com braço escravo	Economia colonial e atraso econômico	Estrutura econômica dependente da economia europeia e industrialização tardia	História
		14	Processo de abolição da escravatura	Abolição	Análise de linha do tempo	História
2008 / Branca	2	37	Escravidão	Entrudo	Análise de tela de Debret, de 1834	História
		39	Abolição da escravatura	Escravidão	Luta que resultou na abolição da escravatura na visão de Joaquim Nabuco	História

Tabela III.4 – Visão Tradicional na Abordagem do Negro no ENEM de 2003 a 2008

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Foram selecionados itens que tratavam da questão étnica de forma tradicional, sem contemplar a lei Nº 10.639/2003 e seus objetivos após a sua homologação, possibilitando uma manutençãoe um fortalecimento histórico da imagem construída sobre a população negra alicerçada na escravidão. Nesse período, ocorreram seis avaliações e os aspectos tradicionais apareceram 9 vezes dentre os trezentos e oitenta e quatro itens distribuídos entre todas as disciplinas, lembrando que nesse período a prova era única, sem a divisão em áreas de conhecimento, o que representa um ganho em relação ao período anterior entre 1998 a 2002, quando apenas um item fora inserido na prova. [23]

{[23]} Em 2004, aspectos sobre a população negra e a África não foram abordados sob nenhum aspecto.

Com exceção do primeiro exame do ENEM ocorrido em 1998, depois de uma ausência de 4 anos, foiprecisamenteem 2003 que os temas pertinentes à população negra no Brasil, embora de caráter tradicional e muitas vezes estereotipado, começaram a ser trabalhados e inseridos na prova.

A abordagem do negro como escravo e a exploração das relações de trabalho pelo colonizador foram os temas que predominaram no contexto dessa inserção, mas não contemplaram os pressupostos das novas legislações vigentes, constituindo um aspecto mais econômico, e tal visão não colaborou para uma revalorização da identidade cultural dessa população.

O item 48 da prova amarela de 2003 compara dois textos de Montesquieu, criticando, mas também justificando a escravidão,sob ótica da necessidade econômica (figura III.10).

QUESTÃO 48 – ENEM 2003 - PROVA AMARELA

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

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

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

(Montesquieu. O espírito das leis.)

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

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

Figura III.10 – Questão 48 – ENEM 2003 – Prova Amarela

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Embora os textos sejam interessantes, a forma como foram trabalhados não contribuiu para uma contextualização sobre a questão do negro. Os dois trechos trazem pontos de vista diferentes de um mesmo autor, porém, não há uma problemática no enunciado, não se criou uma situação problema sobre os fatos discutidos, apenas solicitou ao candidato que assinalasse a alternativa correta em relação às ideias de Montesquieu referentes aos textos.

Dois anos depois, no exame de 2005, exaltaram-se diversos problemas reais vivenciados pelo continente africano, tais como tensão política devido à diversidade étnica e às fronteiras artificiais, criadas num contexto do colonialismo do século XIX, e que após a descolonização trouxeram para o continente muitas guerras civis, golpes de estado, conflitos étnicos e religiosos (figura III.11).

QUESTAO 5 – ENEM 2005 - PROVA AMARELA

Um professor apresentou os mapas ao lado numa aula sobre as implicações da formação das fronteiras no continente africano. Com base na aula e na observação dos mapas, os alunos fizeram três afirmativas:

I - A brutal diferença entre as fronteiras políticas e as fronteiras étnicas no continente africano aponta para a artificialidade em uma divisão com objetivo de atender apenas aos interesses da maior potência capitalista na época da descolonização.

II - As fronteiras políticas jogaram a África em uma situação de constante tensão ao desprezar a diversidade étnica e cultural, acirrando conflitos entre tribos rivais.

III - As fronteiras artificiais criadas no contexto do colonialismo, após os processos de Independência, fizeram da África um continente marcado por guerras civis, golpes de estado e conflitos étnicos e religiosos.



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

E verdadeiro apenas o que se afirma em

(A) I.

(B) II.

(C) III.

(D) I e II.

(E) II e III.

GABARITO = E

Figura III.11 – Questão 5 – ENEM 2005 – Prova Amarela

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

A fome e a miséria na África Subsaariana que assola um grande contingente da população negra foi outro aspecto consolidado na prova. Temas como esses, embora verdadeiros, não foram contextualizados, mas sim citados e generalizados, dando uma falsa impressão de homogeneidade, difundindo essas informações como se a África fosse um único país, sem levar em consideração as especificidades tão diversas do continente, colaborando para a consolidação um estereótipohomogeneizador.

O item não tem situação problema, consiste apenas em discernir o que é verdadeiro ou falso sobre aspectos fronteiriços contidos no texto.

O item 23 da prova amarela no ano de 2005solicitava ao candidato que fizesse uma leitura quantitativa da miséria no continente africano sofrida pela sua população, estereotipando uma imagem simplificada dos mesmos.

QUESTÃO 23 – ENEM 2005 - PROVA AMARELA

Analise o quadro acerca da distribuição da miséria no mundo, nos anos de 1987 a 1998.

Mapa da Miséria

População que vive com menos de US$ 1 por dia (em %)

Região	1987	1990	1993	1996	1998*
Extremo Oriente e Pacífico	26,6	27,6	25,2	14,9	15,3
Europa e Ásia Central	0,2	1,6	4,0	5,1	5,1
América Latina e Caribe	15,3	16,8	15,3	15,6	15,6
Oriente Médio e Norte da África	4,3	2,4	1,9	1,8	1,9
Sul da Ásia	44,9	44,0	42,4	42,3	40,0
África Subsaariana	46,6	47,7	49,7	48,5	46,3
Mundo	**28,3**	**29,0**	**28,1**	**24,5**	**24,0**

*Preliminar

(Fonte: Banco Mundial.)

(Adaptado. *Gazeta Mercantil*, 17 de outubro de 2001, p. A-6)

A leitura dos dados apresentados permite afirmar que, no período considerado,

A) no sul da Ásia e na África Subsaariana está, proporcionalmente, a maior concentração da população miserável.

B) registra-se um aumento generalizado da população pobre e miserável.

C) na África Subsaariana, o percentual de população pobre foi crescente.

D) em números absolutos a situação da Europa e da Ásia Central é a melhor dentre todas as regiões consideradas.

E) o Oriente Médio e o Norte da África mantiveram o mesmo percentual de população miserável.

GABARITO = A

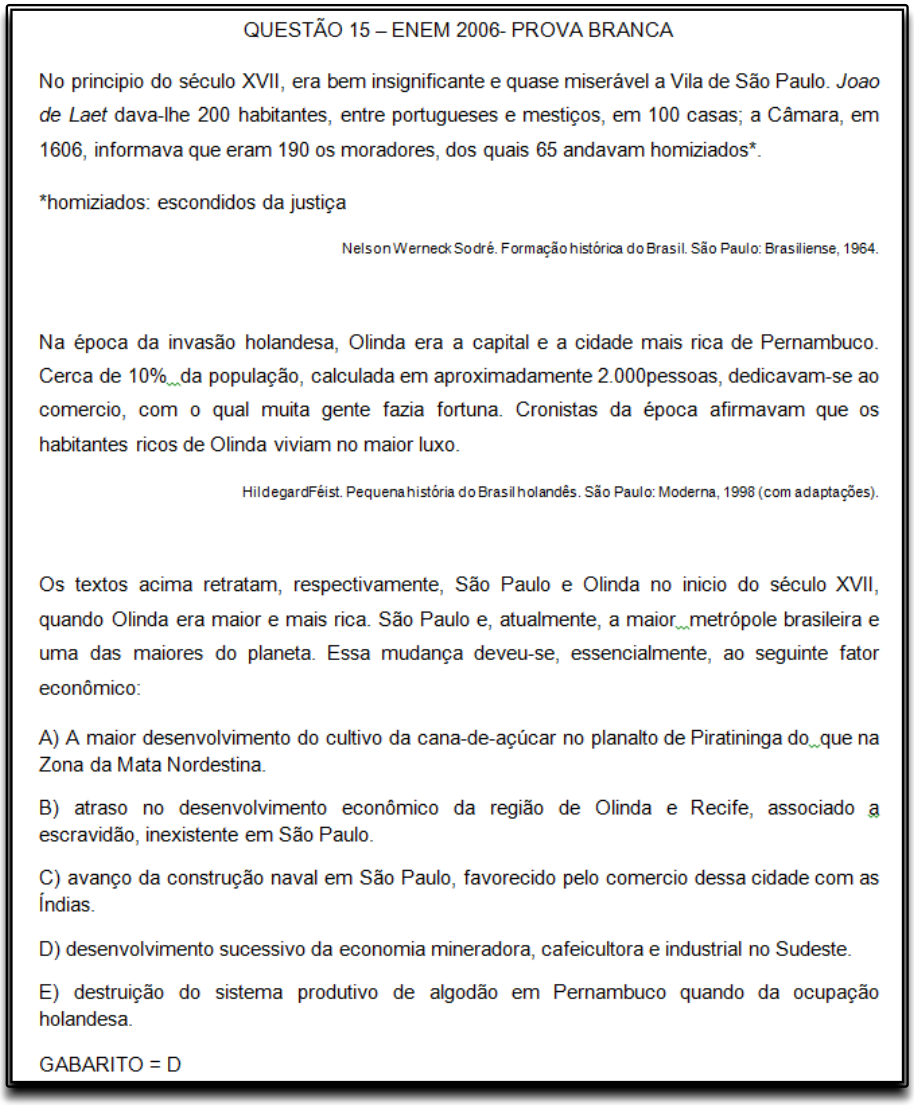
Figura III.12 – Questão 23 – ENEM 2005 – Prova Amarela

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Os maiores percentuais de população que vive com menos recurso encontram-se no sul da Ásia e na África Subsaariana, em regiões segregadas à margem do mundo globalizado, representando uma periferia econômica mundial, fonte de matérias primas e mão-de-obra barata.

É mais um item sem contextualização que explora o tema da concentração de renda e da pobreza do continente, solicitando ao candidato assinalar a alternativa correta após a análise prévia da tabela, pouco contribuindo para a obtenção de um aspecto cognitivo sobre o tema.

No exame de 2006 um item de caráter tradicional abordou a escravidão e a população negra no Brasil (figura III. 13).



QUESTÃO 15 – ENEM 2006- PROVA BRANCA

No principio do século XVII, era bem insignificante e quase miserável a Vila de São Paulo. *Joao de Laet* dava-lhe 200 habitantes, entre portugueses e mestiços, em 100 casas; a Câmara, em 1606, informava que eram 190 os moradores, dos quais 65 andavam homiziados*.

*homiziados: escondidos da justiça

Nelson Werneck Sodré. Formação histórica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1964.

Na época da invasão holandesa, Olinda era a capital e a cidade mais rica de Pernambuco. Cerca de 10% da população, calculada em aproximadamente 2.000pessoas, dedicavam-se ao comercio, com o qual muita gente fazia fortuna. Cronistas da época afirmavam que os habitantes ricos de Olinda viviam no maior luxo.

Hildegard Féist. Pequena história do Brasil holandês. São Paulo: Moderna, 1998 (com adaptações).

Os textos acima retratam, respectivamente, São Paulo e Olinda no inicio do século XVII, quando Olinda era maior e mais rica. São Paulo e, atualmente, a maior metrópole brasileira e uma das maiores do planeta. Essa mudança deveu-se, essencialmente, ao seguinte fator econômico:

A) A maior desenvolvimento do cultivo da cana-de-açúcar no planalto de Piratininga do que na Zona da Mata Nordestina.

B) atraso no desenvolvimento econômico da região de Olinda e Recife, associado a escravidão, inexistente em São Paulo.

C) avanço da construção naval em São Paulo, favorecido pelo comercio dessa cidade com as Índias.

D) desenvolvimento sucessivo da economia mineradora, cafeicultora e industrial no Sudeste.

E) destruição do sistema produtivo de algodão em Pernambuco quando da ocupação holandesa.

GABARITO = D

Figura III.13 – Questão 15 – ENEM 2006 – Prova Branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

A questão tratade fatores que transferiram o polo econômico do nordeste para o sudeste, respectivamente de Olinda, que foi uma das maiores metrópoles do planeta para São Paulo.

O item foi selecionado porque um dos seus distratores atribuía a culpa da perda de importância de Olinda ao trabalho escravo do negro, traduzindo São Paulo como um lugar sem negros e sem escravos e, por isso, promissor.

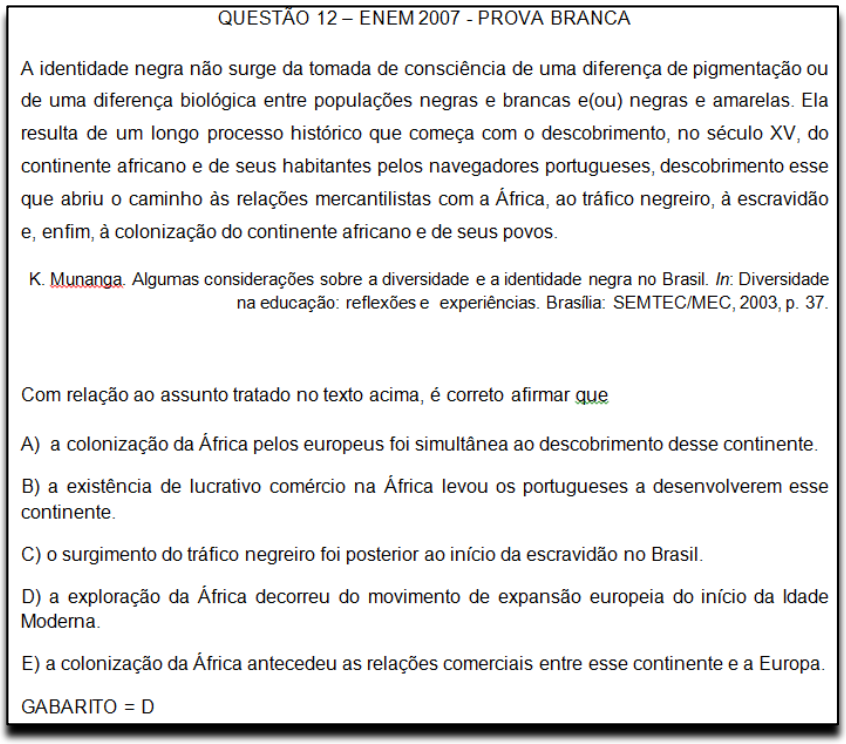
Desconsiderando que o sudeste como um todo e São Paulo também se favoreceu dessa mão-de-obra no ciclo do café e da mineração, entre outras atividades econômicas, esse distrator além de ser falso em si mesmo, induz a permanência de uma imagem tradicional do

negro e África, associando-o e culpando-o pelo atraso econômico e pela miséria de um lugar, colaborando para a permanência de um inconsciente popular bem conservador para esse grupo.

A escravidão foi um fato na história do Brasil, e culpar parte dos construtores dessa história pelo atraso econômico de uma região, em comparação a outra região, não consiste num reflexão cognitiva construtiva para os alunos que estão participando da avaliação, sobretudo os de baixa proficiência.

Se a ideia era um distrator sobre a escravidão, o ideal é que ele não fosse falso em si mesmo e trouxesse informações que contribuíssem para a formação do aluno, pelo menos numa reflexão entre a escravidão e os respectivos períodos e locais.

A prova algumas vezes disfarça a questão da revalorização do negro, como ocorreu nos exames de 1998 e 2007. Utiliza textos contextualizados sobre a construção da identidade dessa população, de autores conceituados no assunto, como Kabengele Munanga, mas na hora de fazer uma conexão do texto base com uma problemática no enunciado, volta para a questão tradicional da exploração, da expansão europeia e da escravidão, deixando o tema identidade como meramente ilustrativo.Sobre esse aspecto, optou-se por analisar a questão mais recente, do ano de 2007 (figura III.14).



QUESTÃO 12 – ENEM 2007 - PROVA BRANCA

A identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e(ou) negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento, no século XV, do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e, enfim, à colonização do continente africano e de seus povos.

K. Munanga. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In*: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003, p. 37.

Com relação ao assunto tratado no texto acima, é correto afirmar que

A) a colonização da África pelos europeus foi simultânea ao descobrimento desse continente.

B) a existência de lucrativo comércio na África levou os portugueses a desenvolverem esse continente.

C) o surgimento do tráfico negreiro foi posterior ao início da escravidão no Brasil.

D) a exploração da África decorreu do movimento de expansão europeia do início da Idade Moderna.

E) a colonização da África antecedeu as relações comerciais entre esse continente e a Europa.

GABARITO = D

Figura III.14 – Questão 12 – ENEM 2007 – Prova Branca

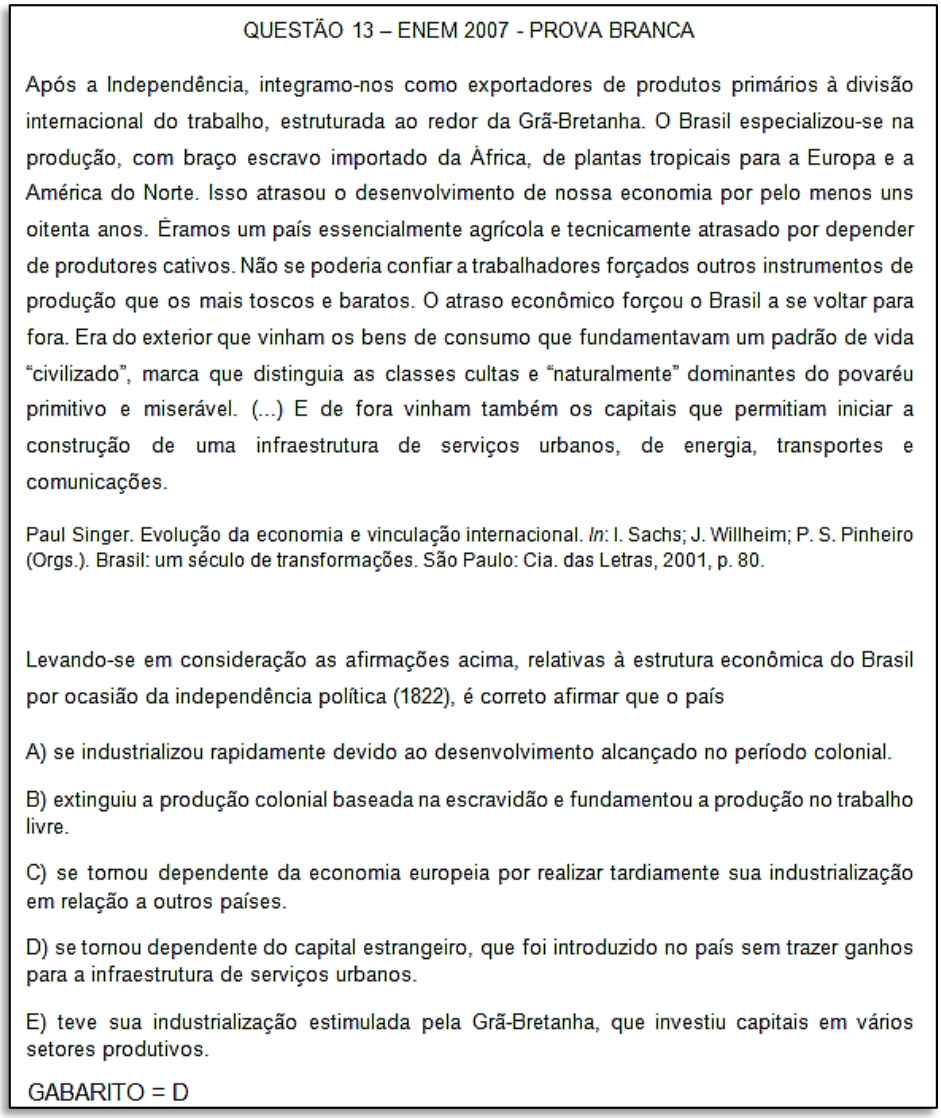
Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

A questão mostra através do texto que a África denominada negrafoi descoberta pelos portugueses no período das grandes navegações, ao longo do século XV, e se limita a

descrever a exploração do continente através do tráfico de escravos para as Américas e posteriormente com a colonização imperialista do século XIX.

O texto de Munanga é excelente e poderia ter sido melhor explorado, pois o item pede apenas para o candidato assinalar a alternativa correta em relação à ideia central, sem desenvolver uma situação problema referente à identidade ou à consciência negra.

Na questão 13 do exame de 2007, ocorre nova abordagem tradicional em relação ao papel do negro na formação do nosso país(figura III.15).



QUESTÃO 13 – ENEM 2007 - PROVA BRANCA

Após a Independência, integramo-nos como exportadores de produtos primários à divisão internacional do trabalho, estruturada ao redor da Grã-Bretanha. O Brasil especializou-se na produção, com braço escravo importado da África, de plantas tropicais para a Europa e a América do Norte. Isso atrasou o desenvolvimento de nossa economia por pelo menos uns oitenta anos. Éramos um país essencialmente agrícola e tecnicamente atrasado por depender de produtores cativos. Não se poderia confiar a trabalhadores forçados outros instrumentos de produção que os mais toscos e baratos. O atraso econômico forçou o Brasil a se voltar para fora. Era do exterior que vinham os bens de consumo que fundamentavam um padrão de vida "civilizado", marca que distinguia as classes cultas e "naturalmente" dominantes do povaréu primitivo e miserável. (...) E de fora vinham também os capitais que permitiam iniciar a construção de uma infraestrutura de serviços urbanos, de energia, transportes e comunicações.

Paul Singer. Evolução da economia e vinculação internacional. *In*: I. Sachs; J. Willheim; P. S. Pinheiro (Orgs.). Brasil: um século de transformações. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 80.

Levando-se em consideração as afirmações acima, relativas à estrutura econômica do Brasil por ocasião da independência política (1822), é correto afirmar que o país

A) se industrializou rapidamente devido ao desenvolvimento alcançado no período colonial.

B) extinguiu a produção colonial baseada na escravidão e fundamentou a produção no trabalho livre.

C) se tornou dependente da economia europeia por realizar tardiamente sua industrialização em relação a outros países.

D) se tornou dependente do capital estrangeiro, que foi introduzido no país sem trazer ganhos para a infraestrutura de serviços urbanos.

E) teve sua industrialização estimulada pela Grã-Bretanha, que investiu capitais em vários setores produtivos.

GABARITO = D

Figura III.15 – Questão 13 – ENEM 2007 – Prova Branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

O item justifica através de um trecho de Paul Singer, o atraso econômico da economia agroexportadora com autilização da mão de obra cativa.

É comum encontrar trechos de textos-bases em questões atribuindo a esse trabalhador e à sua presença no Brasil, a culpa do atraso industrial no país, ou entre determinadas regiões

do país, como se essa vida que o negro levava fora de sua terra natal como escravo tivesse sido uma opção sua.

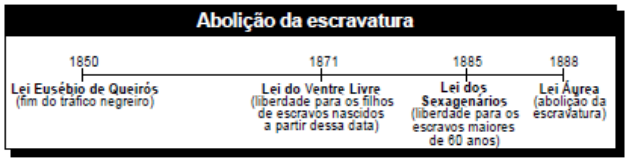
Embora o trecho de Paul Singer elencado pelo autor do item retrate o sistema de produção imposto na época, ele também dá margem a outro tipo de interpretação que pode colaborar para desconstruir a real importância que essa população teve para o Brasil.

É necessária uma melhor contextualização para esse tipo de abordagem, criando uma situação problema em função do viés econômico do texto, e não simplesmente solicitando que sobre a leitura do mesmo se assinale a alternativa correta.

Essa falta de objetividade do enunciado que não possui uma situação-problema dá margem a outros tipos de interpretação ao trecho do texto-base, que podem fugir à ideia central do autor. Notamos que esse tipo de problema não aparece mais nos exames de 2011 para frente.

Outro item que colabora para a construção de uma imagem considerada conservadora ocorreu na avaliação aplicada em 2007, na questão 14 da prova branca (figura III.16).

QUESTÃO 14 – ENEM 2007 - PROVA BRANCA



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

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

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

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

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

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

GABARITO = D

Figura III.16 – Questão 14 – ENEM 2007 – Prova Branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

No item é necessário fazer a interpretação de um quadro sem referência bibliográfica, que mostra a evolução das leis que coibiam a escravidão no Brasil, até culminar com a lei Áurea, concluindo o processo abolicionista no Brasil, contudo, sem contextualizá-lo, sem

ressaltar suas lutas sociais, sem caracterizar o papel do negro e sem mencionar o que decorreu dele nos séculos seguintes: desigualdade, meritocracia, racismo etc

A intenção do autor do item foi apenas pontuar o processo que teve como ápice a abolição da escravidão. Contudo, na forma como foi construído, sem uma problematização no enunciado, carente de uma situação problema concreta, em se pede apenas para assinalar a opção correta em relação ao texto, considera-se que isso possibilita diversos tipos de interpretação, entre elas a de queas mazelas da escravidão foram solucionadas em nossa sociedade após a abolição, ou que nada aconteceu depois desse processo, ou ainda, que tudo terminou bem graças à benevolência da Princesa Isabel e das classes dominantes.

Esse item sobre a Lei Áurea, numa perspectiva mais ampla, poderia sugerir caminhos que geraram a necessidade de leis para superar as desigualdades ou para contemplar o que prega as legislações atuais, pois a questão trabalha temporalmente o negro escravizado ereproduz suas lutas pela liberdade. No entanto, essa importante contextualização com a necessidade das leis e a luta por seu reconhecimento e suaimportância na formação do paísnão foi feita.

Uma forma interessante de construir itens desse tipo sobre o negro e a escravidão poderia ser unindo as informações sobre seu sofrimento, sua participação econômica na construção da nação, suas lutas pela liberdade, por reconhecimento e por direitos que geraram a necessidade de legislação exclusiva para diminuir as lacunas que foram criadas.

A arte historicamente faz parte da prova do ENEM. Imagens que retratam o negro no Rio de Janeiro no século XIX são famosas (figura III.17).

QUESTÃO 37 – ENEM 2008 - PROVA BRANCA



Jean-Baptiste Debret. **Entrudo**, 1834.

Na obra Entrudo, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), apresentada acima,

A) registram-se cenas da vida íntima dos senhores de engenho e suas relações com os escravos.

B) identifica-se a presença de traços marcantes do movimento artístico denominado Cubismo.

C) identificam-se, nas fisionomias, sentimentos de angústia e inquietações que revelam as relações conflituosas entre senhores e escravos.

D) observa-se a composição harmoniosa e destacam-se as imagens que representam figuras humanas.

E) constata-se que o artista utilizava a técnica do óleo sobre tela, com pinceladas breves e manchas, sem delinear as figuras ou as fisionomias.

GABARITO = D

Figura III.17 – Questão 37 – ENEM 2008 – Prova Branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Debret foi usado como inspiração no ENEM em mais de uma oportunidade, caracterizando aspectos sociais do século XIX em sua tela o Entrudo, mas embora tal obra trate de aspectos referentes à cultura popular fortemente representada pela população negra, e a mesma esteja representada no quadro, em nenhum momento foi feita uma referência a esse negro ou à sua participação nessa prática popularno item

Mais uma vez, considera-se que o problema do item consiste na falta de contextualização do texto-base, que não possui uma situação problema e torna-se um exercício de descobrir a alternativa verdadeira e as alternativas falsas.

A imagem é rica em informações culturais sobre a sociedade no Rio de Janeiro no século XIX e como o negro se insere nela, mas o item foi extremamente pobre em relação à contextualização desse fato, por isso sendo considerado uma abordagem tradicional.

O reforço da interpretação de uma imagem com pouco significado em relação ao negro ou apenas salientando de forma bastante superficial suas relações de trabalho são fatosque, embora venham diminuindo, sobretudo devido à Lei 10.639/2003,às novas atribuições de análise do PNLD e ao NOVO ENEM, são elementos que ainda persistem até os dias atuais e que precisam ter uma melhor contextualização por autores, material didático, planejamentos, disciplinas e professores.

III.2.2. – Manutenção de Visão Conservadora na Abordagem do Negro no ENEM de 2009 a 2013.

Nessa parte, os dados expostos na tabela III.5 foram produzidos através da análise das questões de Ciências Humanas no ENEM de2009 a 2013, selecionando itens que tratavam da questão étnica de forma tradicional, sem contemplar a LEI Nº 10.639/2003, fortalecendo uma abordagem da imagem do negro como escravo, sem uma maior contextualização, sem uma valorização de aspectos culturais, de identidade, patrimônio ou de memória contribuam de forma positiva para a construção e revalorização da sua identidade como deseja a nova legislação.

O período em questão é de suma importância para a educação brasileira, pois a maior avaliação do país passa a servir como qualificação para a conclusão do Ensino Médio para os maiores de idade, bem como selecionar o ingresso de novos estudantes em universidades no Brasil e no exterior.

Ano da avaliação	Nº de questões sobre escravidão	Posição do item na prova	Aspectos de visão tradicional do negro	Palavra chave	Descrição do item	Ciências humanas
2009/AZUL	1	65	Influência da revolta escrava do Haiti no Brasil.	Escravidão	Conflitos raciais e alimentação pela população negra do desejo de mudança.	História
2010-1/ AZUL	4	23	Vida de filho de escravo.	Escravidão	Conquista de liberdade, dificuldade de projeção de intelectuais negros e uso do direito como canal de luta pela liberdade.	História
		25	Tráfico negreiro.	Chegada da família Real	Consequências da chegada da Família Real e imposições inglesas.	História
		27	Criminalização de práticas culturais.	Escravidão	Naturalização de medidas socialmente excludentes a partir do Código Penal Republicano.	História
		31	Manutenção da escravidão e do tráfico negreiro.	Escravidão	Necessidades da oligarquia cafeeira e convulsão política por novas realidades econômicas no período regencial que exigiam o reforço de velhas realidades sociais.	História
2010-2/AZUL	4	19	Escravo de aluguel.	Escravidão	Trabalho escravos nas áreas urbanas no séc. XIX.	História
		21	Visão romântica do fim da escravidão.	Escravidão	Abolição apresentada como concessão do governo sem consideração de lutas sociais.	História
		23	Crise do escravismo.	Escravidão	Confronto entre a aristocracia tradicional que defendia privilégios e agricultores que desejavam a modernização com o trabalho livre.	História
		31	Castigos corporais e péssimas condições de trabalho.	Revolta da Chibata	Rebelião de marinheiros negros e mulatos na marinha.	História
2011/AZUL	1	29	Vestuário.	Escravidão	Aspectos históricos a partir da vestimenta.	História
2012/ AMARELA	1	24	Privilégios dos brancos na África.	Concentração de terras	Exploração e concentração de Terras na África.	História
2013/BRANCA	2	26	Aquisição de escravos.	Escravidão	Mudanças no campo e manutenção do sistema.	História/Geografia
		40	Crítica aos quilombos.	Escravidão	Escravidão e luta pela liberdade.	História

Tabela III.5 – Visão Tradicional na Abordagem do Negro no ENEM de 2009 a 2013

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Foi a partir desse período (2009) que se concentraram o maior número de temas (13) que abordavam questões sobre o negro, porém, muitos ainda na forma tradicional, ressaltando como principal elemento a economia, a escravidão e suas mazelas.

O termo escravidão foi a palavra-chave em dez temas, dos trezes que apareceram nos seis exames de história, de 2009 a 2013, mostrando o peso e a tradição arraigada da imagem do negro na nossa sociedade e na educação, sobretudo dentro dessa disciplina. Não houve questões com pareceres tradicionais nas áreas de Filosofia e de Sociologia.

Uma tendência dentro desse quadro foi o levantamento de temas, como os conflitos raciais e a valorização dos aspectos econômicos, tendo a identificação do trabalho escravo como viés para o crescimento da produção de riquezas e fortalecendo a imagem tradicional do negro. Em contrapartida, existiram a partir de 2011 muitos elementos que constituam uma valorização cultural que colabora para desconstruir ou ao menos competir, de forma revalorizante, com as imagens mais tradicionais (tabela III.7).Ao todo foram 7 temas revalorizantes de 2011 a 2013 contra 4 temas conservadores no mesmo período.

Começamos a análise desse período, pela questão 65 da prova azul, do ano de 2009 (figura III.18).

QUESTÃO 65 – ENEM 2009 - PROVA AZUL

No tempo da independência do Brasil, circulavam nas classes populares do Recife trovas que faziam alusão à revolta escrava do Haiti:

Marinheiros e caiados

Todos devem se acabar,

Porque só pardos e pretos

O país hão de habitar.

AMARAL, F. P. do. *Apud* CARVALHO, A. Estudos pernambucanos. Recife: Cultura Acadêmica, 1907.

O período da independência do Brasil registra conflitos raciais, como se depreende

A) dos rumores acerca da revolta escrava do Haiti, que circulavam entre a população escrava e entre os mestiços pobres, alimentando seu desejo por mudanças.

B) da rejeição aos portugueses, brancos, que significava a rejeição à opressão da Metrópole, como ocorreu na Noite das Garrafadas.

C) do apoio que escravos e negros forros deram à monarquia, com a perspectiva de receber sua proteção contra as injustiças do sistema escravista.

D) do repúdio que os escravos trabalhadores dos portos demonstravam contra os marinheiros, porque estes representavam a elite branca opressora.

E) da expulsão de vários líderes negros independentistas, que defendiam a implantação de uma república negra, a exemplo do Haiti.

GABARITO = A

Figura III.18 – Questão 65 – ENEM 2009 – Prova Azul

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Nesse item, a ocorrência de conflitos raciais em andamento no Brasil é feita através da comparação com outras revoltas e instabilidades sociais e políticas na América Latina, como a Revolta Escrava do Haiti e movimentos de resistência internos.

Essas revoltas de escravos durante o período da independência representaram um tema que exprime as reações do negro à exploração feita pelo branco,através da coibição da liberdade, detrabalhos forçados, castigos corporais, humilhações morais etc,consistindo numa imagem tradicional arraigada nos estudos sobre essa população.

Oitem 23 da prova de 2010, na sua 2ª aplicação, retratou a grande dificuldade de projeção para intelectuais negros nessa época e a utilização do Direito como canal de luta pela liberdade (figura III.19).

QUESTÃO 23 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 1ª aplicação:

Negro, filho de escrava e fidalgo português, o baiano Luiz Gama fez da lei e das letras suas armas na luta pela liberdade. Foi vendido ilegalmente como escravo pelo seu pai para cobrir dívidas de jogo. Sabendo ler e escrever, aos 18 anos de idade conseguiu provas de que havia nascido livre. Autodidata, advogado sem diploma, fez do direito o seu ofício e transformou-se, em pouco tempo, em proeminente advogado da causa abolicionista.

AZEVEDO, E. O Orfeu de carapinha. In: Revista de História. Ano 1, n.o3. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, jan. 2004 (adaptado).

A conquista da liberdade pelos afro-brasileiros na segunda metade do séc. XIX foi resultado de importantes lutas sociais condicionadas historicamente. A biografia de Luiz Gama exemplifica a

A) impossibilidade de ascensão social do negro forro em uma sociedade escravocrata, mesmo sendo alfabetizado.

B) extrema dificuldade de projeção dos intelectuais negros nesse contexto e a utilização do Direito como canal de luta pela liberdade.

C) rigidez de uma sociedade, assentada na escravidão, que inviabilizava os mecanismos de ascensão social.

D) possibilidade de ascensão social, viabilizada pelo apoio das elites dominantes, a um mestiço filho de pai português.

E) troca de favores entre um representante negro e a elite agrária escravista que outorgara o direito advocatício ao mesmo.

GABARITO: B

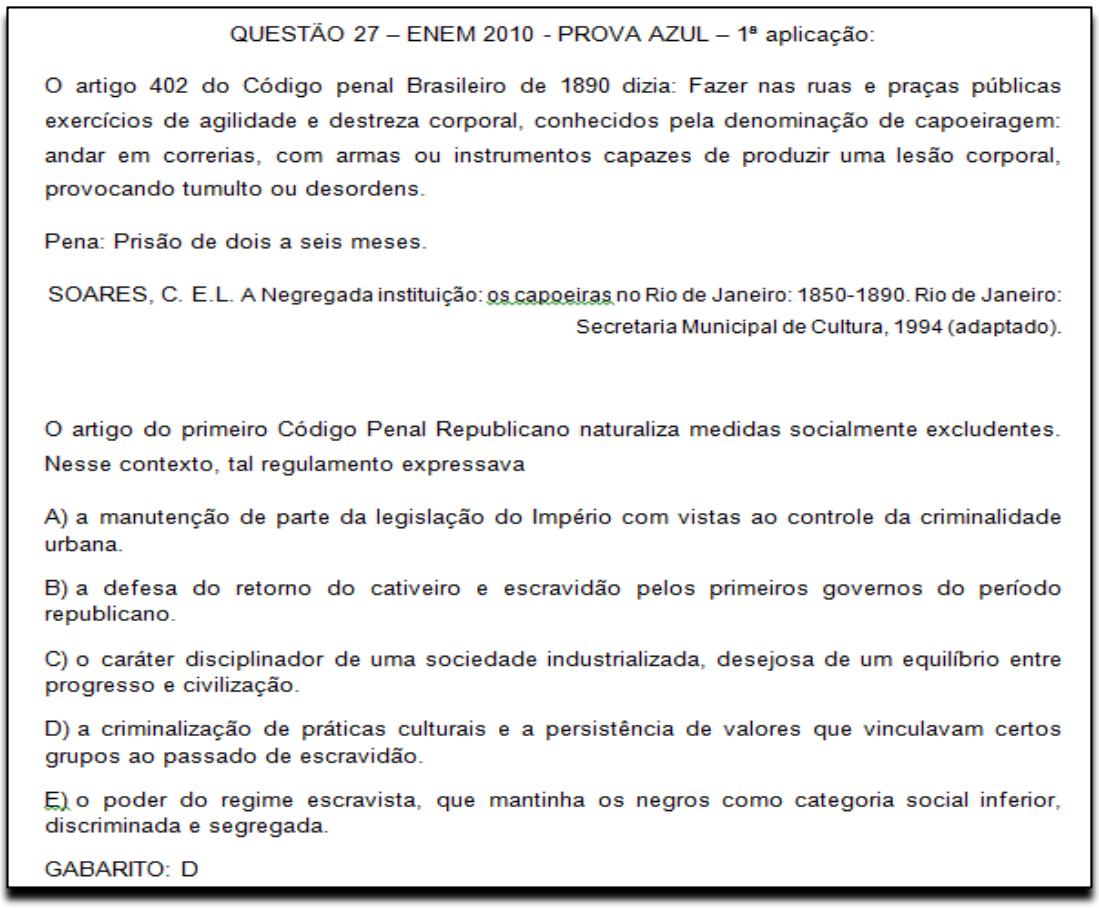
Figura III.19 – Questão 23 – ENEM 2010 – Prova Azul – 1ª aplicação

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

O texto dá a entender que existia um número significativo de intelectuais afrodescendentes, cujas possibilidades de ascensão foram cerceadas pelos preconceitos da sociedade brasileira na Colônia e no Império, ressaltando a discriminação.

A vida do abolicionista Luiz Gama indica possibilidade, embora muito limitada, de ascensão social do negro no Brasil imperial e, ao mesmo tempo, revela a importância do direito e de alguns advogados na luta pelo fim da escravidão no país. Ressalta as dificuldades do Brasil imperial vivenciadas pela população negra, mesmo daqueles que tiveram oportunidades de progredir intelectualmente na sociedade branca de origem portuguesa.

A representação da perseguição cultural esteve presente no exame do ENEM em 2010, na 1ª aplicação do exame, na questão 27 da prova azul (figura III.20).



QUESTÃO 27 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 1ª aplicação:

O artigo 402 do Código penal Brasileiro de 1890 dizia: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens.

Pena: Prisão de dois a seis meses.

SOARES, C. E.L. A Negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro: 1850-1890. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994 (adaptado).

O artigo do primeiro Código Penal Republicano naturaliza medidas socialmente excludentes. Nesse contexto, tal regulamento expressava

A) a manutenção de parte da legislação do Império com vistas ao controle da criminalidade urbana.

B) a defesa do retorno do cativeiro e escravidão pelos primeiros governos do período republicano.

C) o caráter disciplinador de uma sociedade industrializada, desejosa de um equilíbrio entre progresso e civilização.

D) a criminalização de práticas culturais e a persistência de valores que vinculavam certos grupos ao passado de escravidão.

E) o poder do regime escravista, que mantinha os negros como categoria social inferior, discriminada e segregada.

GABARITO: D

Figura III.20 – Questão 27 – ENEM 2010 – Prova Azul – 1ª aplicação

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

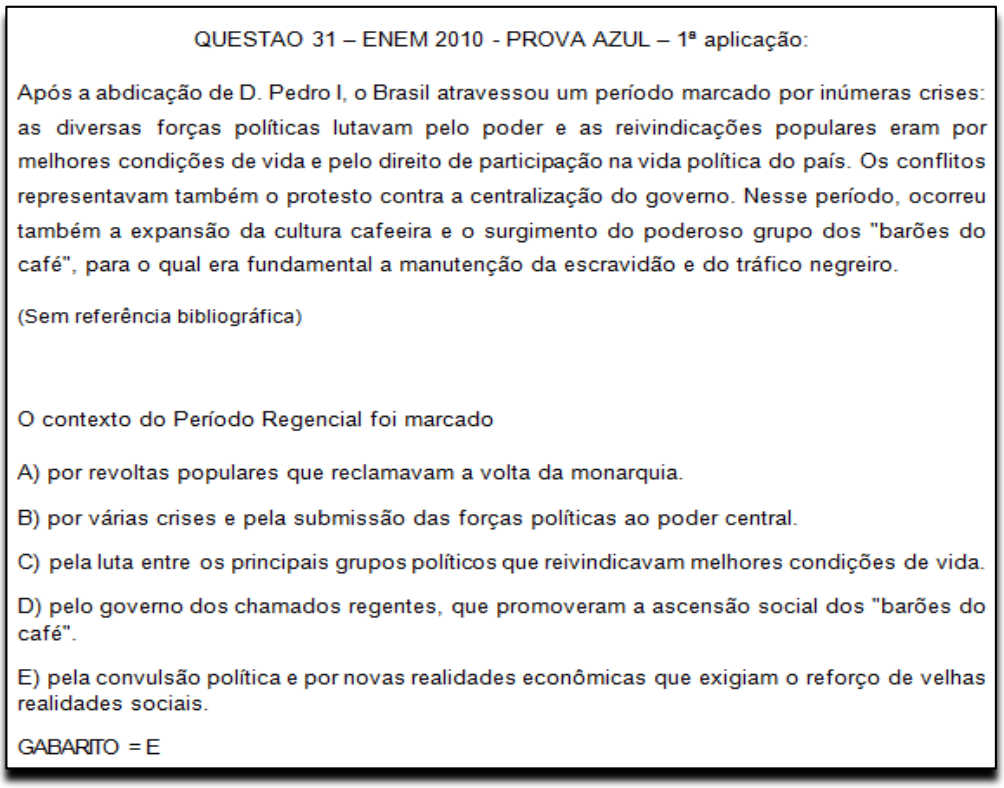
A escravidão acabou no século XIX e o império se desfez, mas o processo de abolição não foicapaz de integrar o negro recém-libertado à sociedade republicana. Por conta disso, surgiram vários instrumentos de tentativas de controle do negro, pois a República Velha não conseguiu esquecer o passado imperial e suas classes dominantes criaram instrumentos para o controle da população liberta.

A capoeira foi um exemplo disso. Posta em prática no Brasil por descendentes de escravos, é definida como uma expressão cultural que mistura arte marcial, esporte, cultura popular e música, sendo preconceituosamente proibida por lei, justamente pelo que representava, sendo associada à marginalidade, vagabundagem, desocupação, tumultos e desordens durante muito tempo, justificando o fato de demanda de legislação específica para coibir tais práticas, naturalizando medidas socioexcludentes, criminalizando-as e perpetuando o preconceito.

A partir dessa compreensão o Código Penal Republicano absorve medidas excludentes e criminalizadoras para essa prática cultural que mantinha viva apegos que vinculavam o negro

ao passado de escravidão, revelando a preocupação dos novos donos do poder em criminalizar práticas e valores vinculados ao passado escravocrata.

A economia escravistafoi o tema valorizado na questão 31 da prova azul, na primeira aplicação do exame em 2010 (figura III.21).



QUESTAO 31 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 1ª aplicação:

Após a abdicação de D. Pedro I, o Brasil atravessou um período marcado por inúmeras crises: as diversas forças políticas lutavam pelo poder e as reivindicações populares eram por melhores condições de vida e pelo direito de participação na vida política do país. Os conflitos representavam também o protesto contra a centralização do governo. Nesse período, ocorreu também a expansão da cultura cafeeira e o surgimento do poderoso grupo dos "barões do café", para o qual era fundamental a manutenção da escravidão e do tráfico negreiro.

(Sem referência bibliográfica)

O contexto do Período Regencial foi marcado

A) por revoltas populares que reclamavam a volta da monarquia.

B) por várias crises e pela submissão das forças políticas ao poder central.

C) pela luta entre os principais grupos políticos que reivindicavam melhores condições de vida.

D) pelo governo dos chamados regentes, que promoveram a ascensão social dos "barões do café".

E) pela convulsão política e por novas realidades econômicas que exigiam o reforço de velhas realidades sociais.

GABARITO = E

Figura III.21 – Questão 31 – ENEM 2010 – Prova Azul – 1ª aplicação

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

O item aborda, no contexto do período regencial, a necessidade de se reforçar “velhas realidades sociais”, como a escravidão e o comércio de escravos, para propiciar o crescimento econômico das classes dominantes durante o Período Regencial, entre 1831 e 1840, que foi marcado por enorme convulsão política, econômica e socialque demonstrava uma grande insatisfação da população com a ordem vigente.

No campo econômico, a expansão da lavoura cafeeira possibilitava à elite agrária pressionar o governo pela manutenção das velhas instituições como a escravidão para poder continuar a tirar proveito de tais práticas.

A questão retrata a escravidão como elemento importante na política e na economia do período regencial, mais uma vez usando o tema no contexto tradicional ao qual estamos acostumados a perceber e a estudar o povo negro, passando bem longe das recomendações previstas na Lei nº 10.639/2003 que alterou a LDB.

A escravidão fez parte da história do nosso país e não deve ser esquecida, mas uma melhor contextualização sobre o período e o tema trariam aspectos cognitivos melhores para o exame e para quem estiver sendo avaliado. Mais uma vez o enunciado fica carente de

umaproblematização, inclusive dispensando o texto-base, solicitando ao candidato informações préviassobre o período regencial, sem problematizar o viés econômico do texto, contextualizando-o com a situação social da época. Sendo assim, a necessidade da escravidão torna-se uma das principais ou mais marcantes informações que o aluno apreende.

Outro tema pertinente ao exame que aborda as mazelas da população negra no país esteve presente na 2ª aplicação da prova de 2010, na questão 19 do caderno azul (figura III. 22).

QUESTÃO 19 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 2ª APLICAÇÃO:

A imagem retrata uma cena da vida cotidiana dos escravos urbanos no início do século XIX. Lembrando que as atividades desempenhadas por esses trabalhadores eram diversas, os escravos de aluguel representados na pintura



DEBRET J.B.; Souza, L. M. (Org.) História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa, v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

A) vendiam a produção da lavoura cafeeira para os moradores das cidades.

B) trabalhavam nas casas de seus senhores e acompanhavam as donzelas na rua.

C) aguardavam a sua própria venda após desembarcarem no porto.

D) eram autônomos, sendo contratados por outros senhores para realizarem atividades comerciais.

E) realizavam trabalhos temporários em troca de pagamento para os seus senhores.

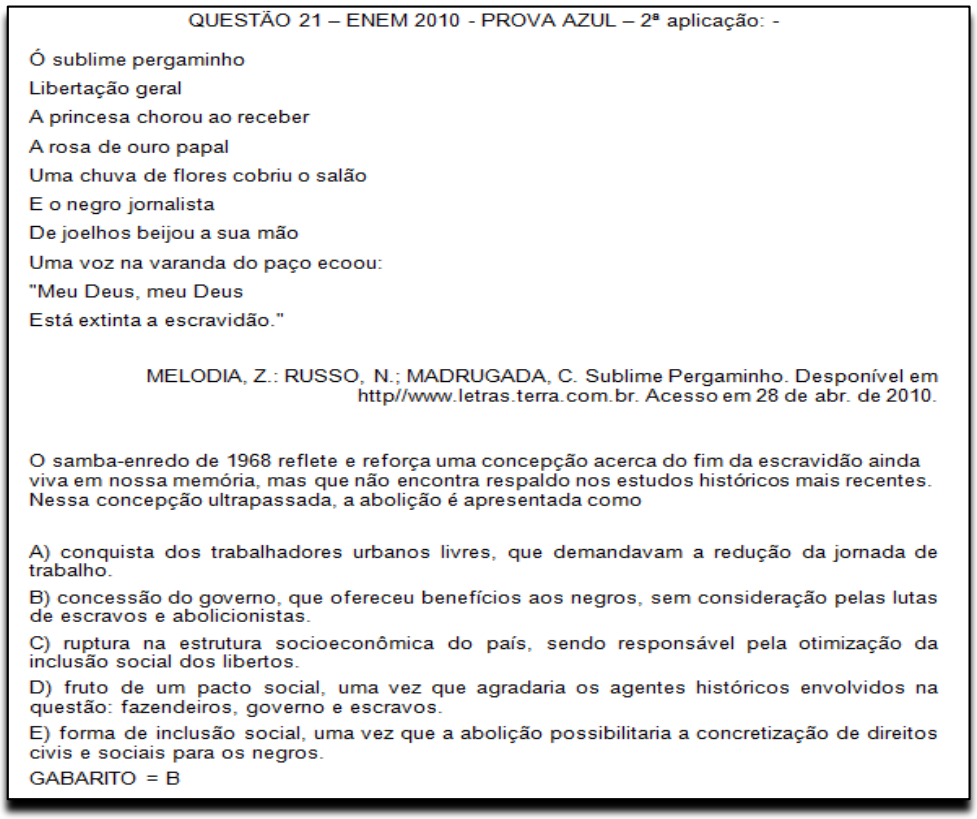
Figura III.22 – Questão 19 – ENEM 2010 – Prova Azul – 2ª aplicação

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

O item expôs as relações de trabalho no período imperial. Ao longo do século XIX, nas áreas urbanas, era comum a terceirização da mão de obra escrava. Existiam cativos que realizavam trabalhos temporários em troca de pagamento para os seus senhores, ou seja, escravos de aluguel. Para ALENCASTRO (1997), tal prática se tornava possível devido à presença de aproximadamente um escravo para cada 2,4 habitantes, tendo essa proporção, de acordo com os censos, aumentado nos anos seguintes. Esse é mais um exemplo da forma tradicional e de mais uma característica econômica da participaçãodo negro na economia brasileira.

No final do século XX as empresas transnacionais terceirizaram a mão de obra e a produção, visando a redução de custos e a fuga de comprometimento com os direitos trabalhistas. Mas a prática de exploração da mão de obra terceirizada não foi uma novidade desse período. Salvaguardadas as devidas proporções, tais práticas enriqueciam proprietários de escravos urbanos no século XIX.

A questão 21 da prova azul, presente na segunda aplicação do exame em 2010,faz referência ao processo do fim da escravidão no Brasil através de uma concepção mais antiga, considerada ultrapassada pelo autor do item, representando a forma mais comum de abordar as análises de África e seus povos que vivem no país (figura III. 23).



QUESTÃO 21 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 2ª aplicação: -

Ó sublime pergaminho
Libertação geral
A princesa chorou ao receber
A rosa de ouro papal
Uma chuva de flores cobriu o salão
E o negro jornalista
De joelhos beijou a sua mão
Uma voz na varanda do paço ecoou:
"Meu Deus, meu Deus
Está extinta a escravidão."

MELODIA, Z.: RUSSO, N.; MADRUGADA, C. Sublime Pergaminho. Desponível em http//www.letras.terra.com.br. Acesso em 28 de abr. de 2010.

O samba-enredo de 1968 reflete e reforça uma concepção acerca do fim da escravidão ainda viva em nossa memória, mas que não encontra respaldo nos estudos históricos mais recentes. Nessa concepção ultrapassada, a abolição é apresentada como

A) conquista dos trabalhadores urbanos livres, que demandavam a redução da jornada de trabalho.
B) concessão do governo, que ofereceu benefícios aos negros, sem consideração pelas lutas de escravos e abolicionistas.
C) ruptura na estrutura socioeconômica do país, sendo responsável pela otimização da inclusão social dos libertos.
D) fruto de um pacto social, uma vez que agradaria os agentes históricos envolvidos na questão: fazendeiros, governo e escravos.
E) forma de inclusão social, uma vez que a abolição possibilitaria a concretização de direitos civis e sociais para os negros.
GABARITO = B

Figura III.23 – Questão 21 – ENEM 2010 – Prova Azul – 2ª aplicação

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Nesse item, considerado pelo seu autor como uma visão da abolição que está fora da publicação de apontamentos históricos atuais , a abolição é apresentada comoconcessão do governo, que ofereceu benefícios aos negros, sem consideração pelas lutas de escravose abolicionistas, desconsiderando a formação de quilombos e outros movimentos de resistência. Instrui que o fim da escravidão foi apenas decorrência de uma via legal e legislativa a partir da concessão das elites.

Considerou-se que foi mais uma questão tradicional que poderia analisar o processo da escravidão de forma mais contextualizada e que trouxesse maiores ganhos em termos de conhecimento e análise histórica e do contexto político da época para os avaliados pelo exame.

Mais um item que retrata o negro através de um viés econômico esteve presente na 2ª aplicação do exame de 2010 (Figura III.24).

QUESTÃO 23 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 2ª aplicação:

A dependência regional maior ou menor da mão de obra escrava teve reflexos políticos importantes no encaminhamento da extinção da escravatura. Mas a possibilidade e a habilidade de lograr uma solução alternativa – caso típico de São Paulo – desempenharam, ao mesmo tempo, papel relevante.

(FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2000.)

A crise do escravismo expressava a difícil questão em torno da substituição da mão de obra, que resultou

A) na constituição de um mercado interno de mão de obra livre, constituído pelos libertos, uma vez que a maioria dos imigrantes se rebelou contra a superexploração do trabalho.

B) no confronto entre a aristocracia tradicional, que defendia a escravidão e os privilégios políticos, e os cafeicultores, que lutavam pela modernização econômica com a adoção do trabalho livre.

C) no "branqueamento" da população, para afastar o predomínio das raças consideradas inferiores e concretizar a ideia do Brasil como modelo de civilização dos trópicos.

D) no tráfico interprovincial dos escravos das áreas decadentes do Nordeste para o Vale do Paraíba, para a garantia da rentabilidade do café.

E) na adoção de formas disfarçadas de trabalho compulsório com emprego dos libertos nos cafezais paulistas, uma vez que os imigrantes foram trabalhar em outras regiões do país.

GABARITO: B

Figura III.24 – Questão 23 – ENEM 2010 – Prova Azul – 2ª aplicação

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Ele trata da crise do escravismo e expressa uma questão em torno da substituição da mão de obra, criando um confronto entre a aristocracia tradicional, que defendia a escravidão e os privilégios políticos e os cafeicultores, que lutavam pela modernização econômica com a adoção do trabalho livre.

Seus distratores abordam temas tradicionais em relação à questão do negro, como tráfico negreiro e branqueamento da população para diminuir a influência de "raças inferiores", o que pode aguçar a assimilação, mesmo que erroneamente, de um estereótipo negativo em relação à população negra.

Na questão 31 da segunda aplicação do ENEM de 2010 identificou-se outro foco de visão tradicional sobre o negro, abordada a partir da revolta da chibata (figura III.25).

QUESTAO 31 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 2ª aplicação

O mestre-sala dos mares

Há muito tempo nas águas da Guanabara
O dragão do mar reapareceu
Na figura de um bravo marinheiro
A quem a história não esqueceu
Conhecido como o almirante negro
Tinha a dignidade de um mestre-sala
E ao navegar pelo mar com seu bloco de fragatas
Foi saudado no porto pelas mocinhas francesas
Jovens polacas e por batalhões de mulatas
Rubras cascatas jorravam nas costas
dos negros pelas pontas das chibatas...

BLANC, A; BOSCO, J. O mestre-sala dos mares. Disponível em: www.usinadeletras.com.br. Acesso em: 19 de jan. 2009)

Na história brasileira, a chamada Revolta da Chibata, liderada por João Cândido, e descrita na música, foi

a) a rebelião de escravos contra os castigos físicos, ocorrida na Bahia, em 1848, e repetida no Rio de Janeiro.

b) a revolta, no porto de Salvador, em 1860, de marinheiros dos navios que faziam o tráfico negreiro.

c) o protesto, ocorrido no Exército, em 1865, contra o castigo de chibatadas em soldados desertores na Guerra do Paraguai.

d) a rebelião dos marinheiros, negros e mulatos, em 1910, contra os castigos e as condições de trabalho na Marinha de Guerra.

e) o protesto popular contra o aumento do custo de vida no Rio de Janeiro, em 1917, dissolvido, a chibatadas, pela política.

GABARITO = D

Figura III.25 – Questão 31 – ENEM 2010 – Prova Azul – 2ª aplicação

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

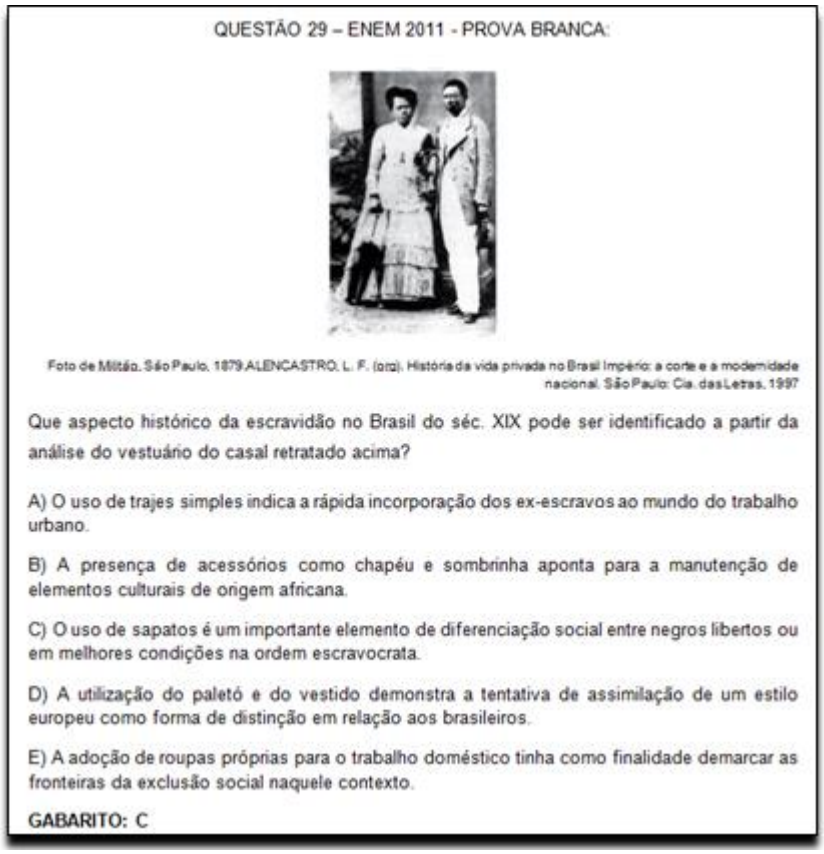
O item caracteriza uma sociedade republicana pós-abolição, em que a discriminação e os castigos corporais imprimidos aos negros eram comuns e constantes, porém não eram aceitos de forma passiva por essa população.

Serve para denunciar como os negros eram tratados durante a escravidão e como foi difícil se desvencilhar de velhos costumes escravocratas, possibilitando a denúncia da manutenção dos traços de um passado escravista ainda por décadas depois da abolição.

A riqueza musical, sobretudo do samba, possibilita em diversas oportunidades esse tipo de crítica social ligada à escravidão. A questão enaltece a imagem do negro através dos versos da canção, que canta a história de um bravo marinheiro negro e de suas rubras cascatas que jorram de suas costas, salientando ainda a presença da punição física no século XX.

Considerou-se uma abordagem tradicional perante o que pede a legislação vigente, poisfoi mais um item tendo a escravidão e suas mazelas como tema central que, contudo, transcende um pouco as abordagens mais conservadoras que têm feito parte do exame.

Na prova de 2011, a questão 29 do caderno branco mostra que a forma de se vestir também foi um elemento consolidador da identidade do negro como escravo (figura III.26).



QUESTÃO 29 – ENEM 2011 - PROVA BRANCA:

Foto de Militão. São Paulo, 1879.ALENCASTRO, L. F. (org). História da vida privada no Brasil Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997

Que aspecto histórico da escravidão no Brasil do séc. XIX pode ser identificado a partir da análise do vestuário do casal retratado acima?

A) O uso de trajes simples indica a rápida incorporação dos ex-escravos ao mundo do trabalho urbano.

B) A presença de acessórios como chapéu e sombrinha aponta para a manutenção de elementos culturais de origem africana.

C) O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.

D) A utilização do paletó e do vestido demonstra a tentativa de assimilação de um estilo europeu como forma de distinção em relação aos brasileiros.

E) A adoção de roupas próprias para o trabalho doméstico tinha como finalidade demarcar as fronteiras da exclusão social naquele contexto.

GABARITO: C

Figura III.26 – Questão 29 – ENEM 2011 – Prova Branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Representada numa abordagem considerada tradicional, que trata o tema através de um *lócus,* ressaltando sua importância e sua participação econômica seja como força de trabalho ou mercadoria,a questão mostra que a forma de se vestir diferenciava negros libertos dos negros escravos.

Durante todo o período da existência do sistema escravista brasileiro, os cativos eram obrigados a andar descalços, por isso os negros forros procuravam usar vestimentas e os sapatos que caracterizavam o homem livre para se diferenciarem da imagem da escravidão. Como afirma Fannon (2008), quanto mais assimilar valores culturais do colonizador, mais o colonizado escapará da sua selva e quanto mais rejeitar sua negridão, mais branco será. Desse modo, esse costume constituiu uma diferenciação social dentro da sua própria “raça” e para os brancos. Segundo Alencastro (1997), a síndrome do branqueamento atingiu os escravos livres e libertos, que de tudo faziam para parecer com o branco, camuflando-se e escondendo suas origens africanas a qualquer custo.

Essa é uma forma tradicional na qual,muitos se acostumaram a enxergar o negro no Brasil: como ex-escravo que tenta viver numa sociedade de brancos, como o homem branco, desprezando ou desconhecendo sua história e seus costumes. É preciso mudar esse quadro, reconhecendo os erros do passado cometidos pela sociedade escravista, valorizando a participação que o negro teve na economia e na formação de uma sociedade multiétnica e corrigindo as distorções sociais reproduzidas desde esse passado colonial.

A interface com a geografia é rara no contexto de populações africanas ou afrodescendentes no ENEM, masocorreu na questão 24 da prova branca de 2012 (figura III. 27).

QUESTAO 24 – ENEM 2012 - PROVA BRANCA:

A singularidade da questão da terra na África Colonial é a expropriação por parte do colonizador e as desigualdades raciais no acesso à terra. Após a independência, as populações de colonos brancos tenderam a diminuir, apesar de a proporção de terra em posse da minoria branca não ter diminuído proporcionalmente.

MOYO, S. A terra africana e as questões agrárias: o caso das lutas pela terra no Zimbábue. In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Org.). Geografia agrária: teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Com base no texto, uma característica socioespacial e um consequente desdobramento que marcou o processo de ocupação do espaço rural na Africa subsaariana foram:

A) Exploração do campesinato pela elite proprietária – Domínio das instituições fundiárias pelo poder público.

B) Adoção de práticas discriminatórias de acesso à terra – Controle do uso especulativo da propriedade fundiária.

C) Desorganização da economia rural de subsistência – Crescimento do consumo interno de alimentos pelas famílias camponesas.

D) Crescimento dos assentamentos rurais com mão de obra familiar – Avanço crescente das áreas rurais sobre as regiões urbanas.

E) Concentração das áreas cultiváveis no setor agroexportador – Aumento da ocupação da população pobre em territórios agrícolas marginais.

GABARITO = E

Figura III.27 – Questão 24 – ENEM 2012 – Prova Branca

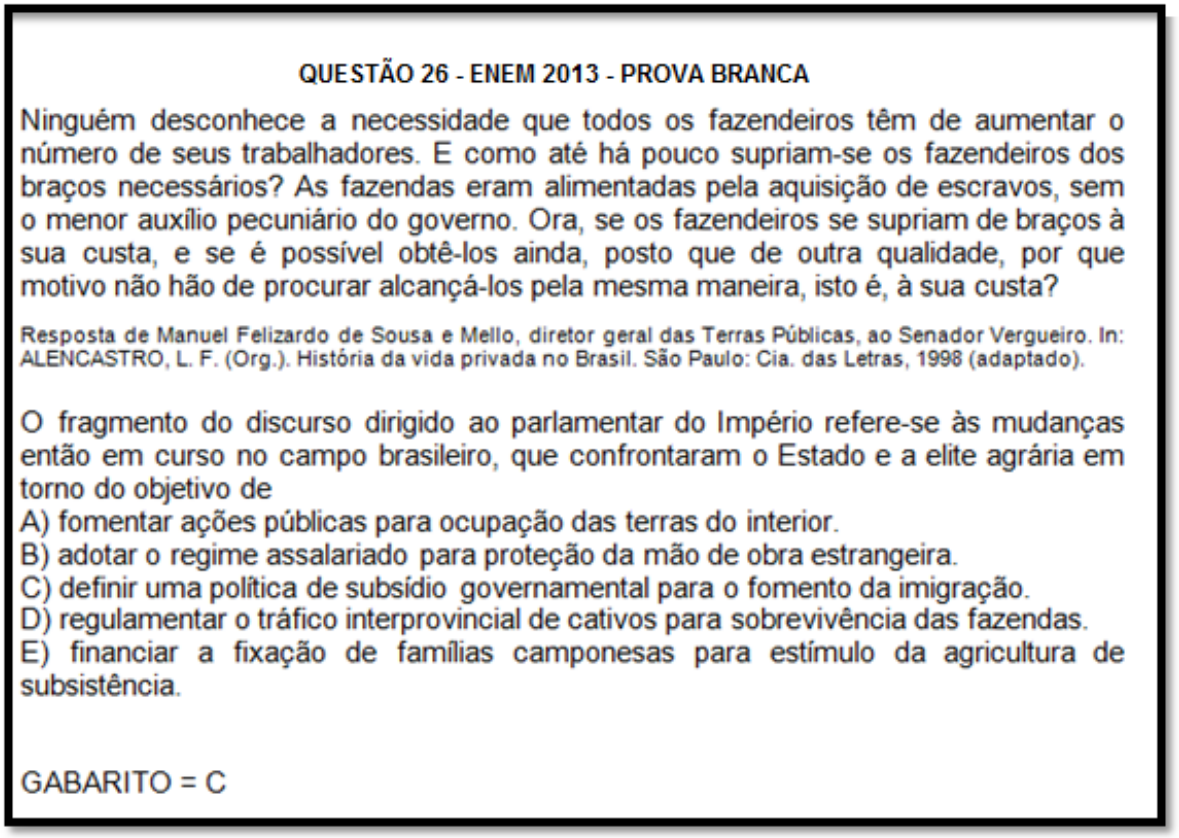
Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

O continente africano foi abordado num contexto econômico com mais um viés tradicional, ressaltando as mazelas criadas e herdadas do colonizador europeu em relação à posse da terra, bem como devido à forma da sua exploração.

O item ressalta o problema de acesso à terra pertinente até os dias de hoje, que colabora para situações de pobreza extrema e de exclusão social, devido à concentraçãofundiária dasmelhores áreas agricultáveisnas mãos dos brancos e o aumento de

ocupação de população pobre em áreas agrícolas periféricas, menos valorizadas e com potencial duvidoso.

O item 26 da prova branca de 2013 aborda outros aspectos econômicosde caráter tradicional e conservador (figura III.28).



QUESTÃO 26 - ENEM 2013 - PROVA BRANCA

Ninguém desconhece a necessidade que todos os fazendeiros têm de aumentar o número de seus trabalhadores. E como até há pouco supriam-se os fazendeiros dos braços necessários? As fazendas eram alimentadas pela aquisição de escravos, sem o menor auxílio pecuniário do governo. Ora, se os fazendeiros se supriam de braços à sua custa, e se é possível obtê-los ainda, posto que de outra qualidade, por que motivo não hão de procurar alcançá-los pela mesma maneira, isto é, à sua custa?

Resposta de Manuel Felizardo de Sousa e Mello, diretor geral das Terras Públicas, ao Senador Vergueiro. In: ALENCASTRO, L. F. (Org.). História da vida privada no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1998 (adaptado).

O fragmento do discurso dirigido ao parlamentar do Império refere-se às mudanças então em curso no campo brasileiro, que confrontaram o Estado e a elite agrária em torno do objetivo de

A) fomentar ações públicas para ocupação das terras do interior.
B) adotar o regime assalariado para proteção da mão de obra estrangeira.
C) definir uma política de subsídio governamental para o fomento da imigração.
D) regulamentar o tráfico interprovincial de cativos para sobrevivência das fazendas.
E) financiar a fixação de famílias camponesas para estímulo da agricultura de subsistência.

GABARITO = C

Figura III.28 – Questão 26 – ENEM 2013 – Prova Branca

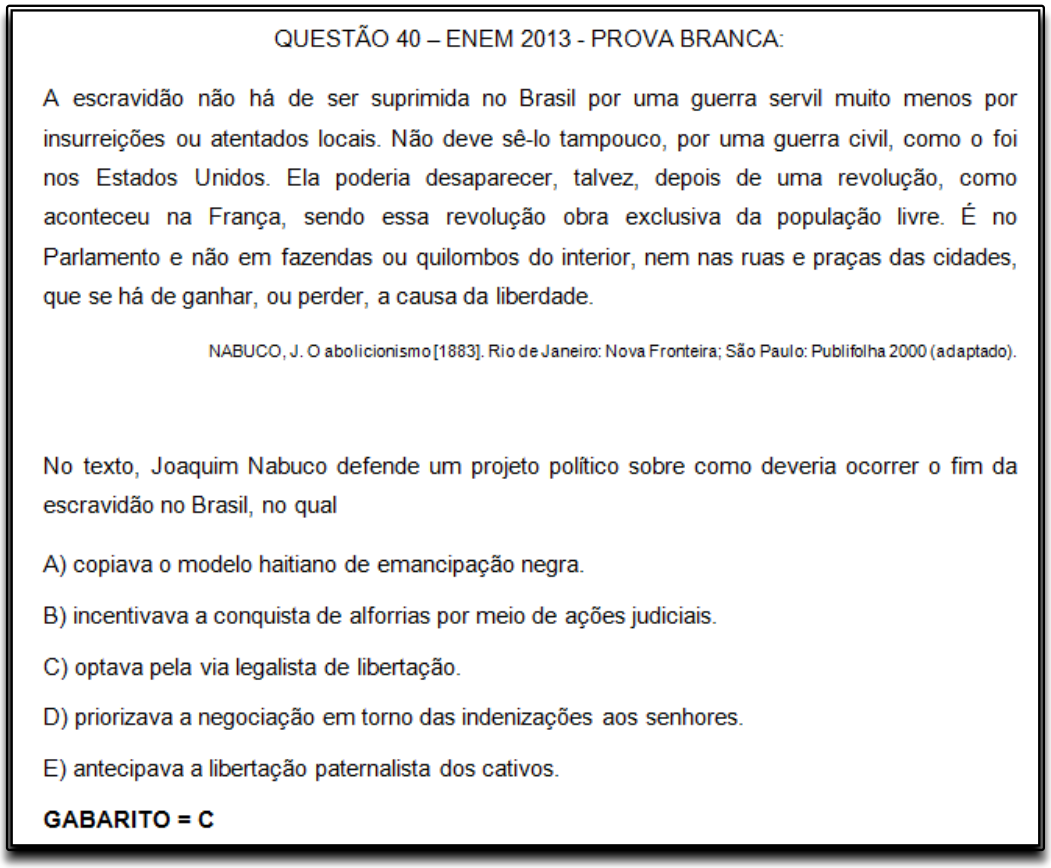
Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

Eles estão ligados à exploração colonial da população negra, ressaltando de novo sua importância para o trabalho e as dificuldades pelas quais passavam os fazendeiros devido à gradativa ausência de escravos pelas restrições ao tráfico negreiro e ao trabalho dos cativos, necessitando implementar outras soluções para obter mão-de-obra barata

O texto aborda também o papel de fazendeiros e do Estado numa relação na qual os primeiros não recebiam ajuda do poder constituído, e precisavam obter a solução para as suas necessidades pelas suas próprias contas.

É um item que coloca a escravidão como consequência do processo de colonização do país e retrata sua complexidade nas relações de fazendeiros e governo. Considera-se assim, um item tradicional.

O item 40 da prova branca de 2013 (figura III. 29) é similar ao item 21 da prova azul do 2º exame aplicado em 2010 (figura III. 23), pois aborda uma concepção de Joaquim Nabuco, mostrando uma posição mais moderada em relação ao rumo do processo abolicionista, defendendo que o fim da escravidão fosse decorrência de uma via legal, legislativa, que evitasse a violência, uma espécie de concessão das elites, já que seria deliberada por elas e não fruto da participação popular.



QUESTÃO 40 – ENEM 2013 - PROVA BRANCA:

A escravidão não há de ser suprimida no Brasil por uma guerra servil muito menos por insurreições ou atentados locais. Não deve sê-lo tampouco, por uma guerra civil, como o foi nos Estados Unidos. Ela poderia desaparecer, talvez, depois de uma revolução, como aconteceu na França, sendo essa revolução obra exclusiva da população livre. É no Parlamento e não em fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e praças das cidades, que se há de ganhar, ou perder, a causa da liberdade.

NABUCO, J. O abolicionismo [1883]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha 2000 (adaptado).

No texto, Joaquim Nabuco defende um projeto político sobre como deveria ocorrer o fim da escravidão no Brasil, no qual

A) copiava o modelo haitiano de emancipação negra.

B) incentivava a conquista de alforrias por meio de ações judiciais.

C) optava pela via legalista de libertação.

D) priorizava a negociação em torno das indenizações aos senhores.

E) antecipava a libertação paternalista dos cativos.

GABARITO = C

Figura III.29 – Questão 40 – ENEM 2013 – Prova Branca

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

A abolição deveria ser realmente uma concessão da elite branca e os negros deveriam ficar agradecidos por isso? Esse pensamento recebe uma crítica de AZEVEDO (2004), quando esse afirma que se buscou construir e reforçar uma imagem de Joaquim Nabuco como um benfeitor dos negros, contudo, é necessário evidenciar que ele também estava sujeito aos preconceitos existentes na sua época.

É importante frisar que mesmo nesse contexto abolicionista, os negros não foram passivos diante desse quadro, pois as fugas sempre foram constantes e se intensificaram nesse período, ao mesmo tempo em que se registravam o surgimento de novos quilombos por todo o pais. Contudo, Nabuco, não via o caminho da resistência como sendo o mais viável para colocar em prática a abolição.

A forma como a questão da abolição foi conduzida, bem como a falta de políticas voltadas para a população negra após a sua liberdade, deram continuidade a muitas desigualdades, herdadas da escravidão, que suscitaram ao longo do século XX revoltas como a da Chibata e o surgimento de movimentos sociais como a FNB e o Movimento Negro.

Procurou-se, mais detidamente ao longo desse capítulo, construir interpretações sobre os movimentos de implementação e consolidação no ENEM, da Lei Nº 10.639/2003 a partir da análise de documentos. Após a análise dos dados é necessário reconhecer que a avaliação é um campo de investigação, de desenvolvimento e de apropriação de políticas públicas e que, neste trabalho, não tive a pretensão de esgotar um mapeamento teórico dessas áreas. Somente para fins de redigir as apreciações teóricas sobre o tema, trabalhei, nesta investigação, com dois planos de entendimentos da avaliação e em torno deles destaquei os itens tradicionais com conteúdos que tratam o negro predominantemente sobre um viés da escravidão e outro, que revaloriza novos tipos de estudos e aspectos da história, geografia e sociologia do negro do Brasil e do continente africano.

Nesse sentido da avaliação, foram percebidas propostas que reatualizaram o debate pertinente à mudança de abordagem sobre o negro como resultante do processo de ensino. Apenas para fins de ilustração, recorto um trecho de “Princípios básicos de currículo e ensino” de Tyler:

> *O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos educacionais visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (Tyler: 1981, 99)*

Uma preocupação resultante da análise feita é que os temas tradicionais ficaram basicamente restritos ao contexto do trabalho escravo e suas características espaço-temporais nos país, deixando os estudos sobre a África ficaram relegados até 2010 a um segundo plano, concentrados em temas que representam uma visão conservadora e homogênea sobre o continente e seu povo: a escravidão, generalizando as relações de trabalho como um todo. Essa foi uma característica persistente em muitos itens e que poderia levar a história da escravidão a ser confundida com a história da África e do africano no Brasil. Relatos sobre os castigos e a resistência dos escravos foram comuns em muitas abordagens, talvez porque sejam elementos comuns em livros didáticos, constituindo a forma mais tradicional de representar o negro através da educação. A Lei 10639 tem por objetivo sanar essa falha dentro da História do Brasil, tornando obrigatório o ensino de história de cultura afro-brasileira, para que seu conteúdo, ligado a essa herança cultural, esteja presente em diversas disciplinas na educação.

A partir da nova característica do exame em 2009, denominado de NOVO ENEM, as leis pró-grupos raciais discriminados, que já estavam em vigor, passaram a ser mais valorizadas nos itens que integram a avalição, superando inclusive as questões que tinham uma ótica voltada para a escravidão. Ao todo foram 31 questões sobre o negro e a África na prova e, embora apenas 8 delas de caráter renovador, 7 tiveram participação a partir da data da remodelação da prova. Entre os anos de 2011 e 2013, foram 64% dos itens sobre negros que apresentaram essa característica.

Quando levamos em conta o período integral, os itens tradicionais, além de terem sido excluídos em 11% das oportunidades, o que equivale a 4 exames, representam ¾ do total de questões, ficando a renovação com apenas ¼ do espaço na prova de Ciências Humanas.

Concluímos que partir de 2009 houve uma tendência de resgate da importância dos estudos da cultura afro-brasileira, acarretando mudanças no tratamento etnicorracial no processo de elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio após sua reestruturação e de novas funções, sobretudo com a participação da disciplina de Sociologia, que passa a ter um papel revalorizador muito importante ao estimular as reflexões sobre cultura, identidade e memória do negro.

Novos temas ligados à memória do negro, à valorização cultural, à legislação, à símbolos africanos e à miscigenação compuseram o exame nas suas diversas habilidades em todas as disciplinas das Ciências Humanas, mas principalmente na Sociologia, intercalando com a História. Nesse sentido, considerou-se o ENEM como um resultado do cenário da administração pública, que vem fortalecendo os sentidos de uma reforma educacional no Ensino Médio através do cumprimento dos pressupostos das legislações vigentes, tal como as estabelecidas pela a Lei nº 10.639/2003.

Assim, considerou-se que a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio se “apropriou” dessas leis pró-grupos raciais discriminados e essas, influenciaram a avaliação, com a inserção de conteúdos que valorizavam o negro e a África no decorrer da primeira para a segunda década do novo século, conduzindo o negro à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos, trazendo a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos etnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. Essa abordagem estimula o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira.

Existiam legislações anteriores à Lei nº 10.639/2003 pró-grupos raciais discriminados, como foi exposto nessa dissertação, e a própria LDB possui exemplos, contudo, elas por si só, não foram suficientes para suprir as demandas criadas e fazer assuntos sobre o negro e a África serem valorizados nas abordagens dos itens nas provas de Ciências Humanas do ENEM antes de 2003, pois em 5 exames, entre 1998 e 2002, apenas uma questão sobre tal tema entrou na avaliação. Sendo assim, considera-se que, posteriormente a essa data, a prova do

ENEM junto ao contexto da nova legislação, impulsionada pela força que assume o Movimento Negro no período pós-ditadura, bem como a entrada de governos democráticos eleitos pelo povo, conduzem lentamente a educação a um caminho de superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação com que os negros e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados. Foi possível, através dos novos itens que desconsideraram o tratamento do negro apenas através do viés tradicional da escravidão, iniciar um processo de desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, originando uma demanda a ser discutida dentro das escolas brasileiras, pois o ENEM avalia a educação e mostra caminhos que podem ser seguidos por quem está sendo avaliado.

> *"Dessa forma, o ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). Igualmente, o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, pois, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios." (Lopes& López, 2010, p. 104)"*

Isso vem proporcionando a busca de escolas e professores não familiarizados com a análise das relações etnicorraciais e com o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, a obtenção de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos, de construir ações respeitosas e de preparar seus discentes para a avalição, pois o ENEM cria também uma competição mercadológica entre as escolas particulares de todo o país que tentam se adequar às suas metodologias.

> *"O ENEM, de acordo com o documento oficial, busca verificar como o conhecimento assim construído pode ser acionado e praticado pelo participante por meio da "demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo". (BRASIL, MEC/INEP, Documento Básico do ENEM, 2002)*

Considerações Finais

Ao longo da dissertação, procurei discorrer sobre o ENEM como política de escala e de como a política curricular tem difundido um projeto de organização curricular. Com efeito, operar com a ideia de escala se justificou para refletir sobre os impactos para o ensino sobre o negro, podendo produzir homogeneização de conteúdos na direção de violências históricas, ou ainda como perspectiva para tencionar a produção de sentidos dirigidos por grupos menosprezados. Essa abordagem do ENEM abrigou uma forma de compreendê-lo como configuração política, que potencializa distintas estratégias democráticas para regular o que deve ser ensinado.

Após analisar todos os exemplos de itens de Ciências Humanas do ENEM desde 1998 até 2013, foi possível perceber que a situação de abordagem do negro, nos moldes pregados pela 10.639/2003 evoluiu e conquistou um espaço mais representativo no exame a partir de 2011. Nesses exames foi possível perceber que os itens alicerçados por estes temas desfrutaram de uma participação na prova bem acima de sua média nos anos anteriores, tanto em termos quantitativos como qualitativos, sobretudo em temas transversais ligados à disciplina de Sociologia, regulamentada como obrigatória no Ensino Médio em 2009.

No decorrer do trabalho algumas características interessantes da dinâmica do exame foram percebidas, tais como a grande relevância de temas sobre escravidão somente após a homologação da legislação que trata da obrigatoriedade do ensino de África e da cultura negra no Brasil, e a consistente participação da Sociologia com questões que discutiam elementos previstos na Lei 10.639/2003 a partir de 2011. Entretanto, a abordagem histórica anterior a 2011 não contemplava a Lei, e houve também uma quase total ausência desse assunto até 2003, mostrando como temas sobre a população negra, bem como o racismo na nossa sociedade eram tidos como inexpressivos, pelo menos nessa avaliação de larga escala, talvez devido ao reflexo do pensamento de autores como Gilberto Freire, que consideravam nosso país uma democracia racial e pela confecção de itens feita por professores que reproduziam a política vigente no país, oriunda do sistema que os qualificou.

Não pretendíamos provar que o racismo está diminuindo na nossa sociedade, mas desejávamos comprovar que os esforços do MNU e de legisladores, ao criarem políticas afirmativas como a Lei 10.639, não foi em vão. Com a análise de conteúdo feita, chegamos à conclusão de que realmente os frutos desses esforços e reivindicação estão sendo gradativamente colhidos e uma nova maneira, revalorizadora, de enxergar o papel no negro na nossa sociedade no passado e no presente está em andamento.

Constatamos quenas questões analisadas do ENEM a escravidão foi apresentada não como uma alternativa, mas como uma consequência da colonização, como um recurso técnico para prover a colônia de mão de obra, e também como uma reprodução do sistema que foi apreendido pelos docentes em todo o Brasil, até então.

Os diversos elementos da história africana inicialmente não eram considerados nos itens da prova e demoraram em se firmar, como resultado de um processo de implantação de políticas afirmativas, sobretudo a partir de 2003, com a mudança de governo no país, com a homologação da lei 10639 e, posteriormente, com a mudança de características do Exame e a atuação da direção do órgão organizador da prova: o INEP.

Observando o que foi encontrado nas pesquisas, é aceitável falar que os novos conteúdos mais suscetíveis a este tipo de comportamento estão ligados a uma ressignificação cultural e ao desenvolvimento de uma cultura afro-brasileira. A miscigenação, a memória do negro, a criação da própria Lei nº 10.639/2003 e o posicionamento da disciplina de Sociologia na Educação Nacional, cujos temas e conteúdos começam a integrar a prova de maneira transversal,principalmente com a História, foram responsáveis por essa ressignificação.

Desse modo, o ENEM possibilita que novos tipos de reflexões cheguem à sala de aula e aos manuais, constituindo um instrumento melhor para o professor ser induzido a mudar sua forma de trabalhar o tema, pois também é um Exame norteador de ações pedagógicas na escola.

Constatou-se também que não há um padrão definido para a inserção dos conteúdos, tendo esses um caráter bastante diverso, quando não se tratava de escravidão.

Em relação à área das Ciências Humanas, a esmagadora maioria dos itens foram abordados na disciplina de História no seu contexto tradicional, devido a maior afinidade do tema, mas que poderia ter sido mais explorado sobre o prisma das outras disciplinas. Por exemplo, não foram utilizados filósofos negros, na Geografia a abordagem se limitou à questão de concentração de terras e a aspectos naturais do continente.

É razoável dizer ainda que o ápice da influência de novos assuntos que fugiam ao cunho tradicional ocorrera após a criação do NOVO ENEM, em 2009, quando efetivamente a prova, além de avaliar toda a educação brasileira assumindo uma posição mais importante a nível nacional, passa a servir como parâmetro de ingresso em inúmeras instituições por todo país, e com isso também criou parâmetros para a elaboração de currículos escolares a partir das próprias demandas intelectuais, através de seus itens. Isso que dizer que a prova avaliava a educação, mas também é avaliada por ela na figura de escolas e docentes, que se apropriam de seus conteúdos para elaborar seus planejamentos. Daí a grande importância do novo tratamento que é dispensado pelo INEP ao negro a partir das políticas afirmativas criadas nesse novo século e que de certa forma, também foram apropriadas pelo exame.

Sobre o viés renovador, como já citado, tivemos o aparecimento da Sociologia, principalmente no período mais intenso, de 2011 a 2013, justamente o período imediatamente posterior à formação da comissão pedagógica DEAB/CGIM, com representantes de todas as áreas das Ciências Humanas em número igual, e à incorporação das universidades na elaboração descentralizada de itens. Com isso, os sociólogos passaram a fazer parte do processo de elaboração de itens dividindo igual espaço com elaboradores das outras áreas das

Ciências Humanas em seus respectivos núcleos de trabalho.Embora essas questões inovadoras aqui analisadas sejam tratadas também dentro da História, possuem um cunho sociológico muito grande, sendo amplamente trabalhadas dentro dessa disciplina e em seus manuais. Contudo, essa é uma observação empírica e, para ter a comprovação disso, seria necessário ter acesso ao sistema do INEP e aos nomes e áreas de atuação dos elaboradores, o que é impossível por se tratar de assunto sigiloso.

Essa dissertação acaba demonstrando, portanto, que não basta inserir questões na prova sobre a escravidão para se cumprir a lei, tendência ocorrida entre 2004 e 2010. Embora ela faça parte da nossa história, seja consequência de um processo de colonização de exploração e não devamos esquecê-la nunca, pois é necessário às gerações futuras conhecerem os erros do passado, é preciso mergulhar nos preceitos da Lei 10.639/2003 e valorizar o que prega essa legislação, buscando uma revalorização da participação dessa população em nossa sociedade, sobretudo conhecendo seus aspectos culturais construídos no Brasil e também do continente Africano com um todo, evitando generalizações.

É necessário atacar a origem do problema, pois as legislações existem. As políticas afirmativas estão sendo postas em práticas, os currículos têm liberdade de construção e de adaptação de acordo com os aspectos específicos de cada lugar, mas é preciso capacitar os professores em todo país, preparando-os para lidar com essa nova realidade, conhecendo os pressupostos da Lei e as necessidades dessa população, bem como a sua história.

O cenário educacional estudado a partir dos itens do ENEM se demonstrou ao longo do tempo de forma favorável para os novos conhecimentos sobre o negro brasileiro e a África, contudo, isso ocorre somente nos exames mais recentes, e mesmo assim, há um longo caminho a ser percorrido por todos os atores envolvidos nesse processo, inclusive no que diz respeito ao material didático usado no país. Considera-se que pela importância absorvida pelo exame em todos esses anos de aplicação, e pelo caminho a ser seguido pela educação que avalia, seria interessante o INEP publicar um manual com normas de tratamento a ser dado por todas as disciplinas citadas pela Lei nº 10.639/2003, amarrando nessa publicação os elementos considerados mais difusos nos PCNs.

Considera-se necessário um processo contínuo de valorização do direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário salientar que políticas afirmativas têm, também, como meta, reconhecer o direito de todos os cidadãos brasileiros a perceberem que existem no país relações produzidas pelo racismo e discriminações sensíveis sofridas pela população negra. Nesse contexto, é interessante frisar que nenhum item contextualizou a posição da igreja católica nesse processo desde o início da escravidão até a abolição.

A nova legislação se faz necessária para conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos etnicorraciais, reconhecendo a história e os direitos de todos. No dia que a

maioria dos pardos e pretos se identificarem como negros e tiverem acesso regular às universidades não haverá mais a necessidade de políticas afirmativas.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o desenvolvimento de aspectos revalorizantes do ensino sobre o negro e a África no Brasil, dentro das Ciências Humanas, apreciando a importância da Lei Nº 10.639/2003, colaborando para sua interpretação, demonstrando sua importância para compreender o outro lado da história de uma boa parcela de brasileiros.

Esse trabalho abre uma perspectiva para novas pesquisas que deem conta de como ficará o tratamento dado ao negro e a outros grupos na educação brasileira pelos próximos anos, instigando pesquisadores, professores, escolas e estudiosos a continuar debatendo e produzindo sobre o tema.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, C. M. M. de. Quem precisa de São Nabuco?. **Estud. afro-asiát.** [online]. jan./jun. 2001, vol. 23, n.1, ISSN 0101-546X, p.85-97. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2001000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 dez. 2004.

ALENCASTRO, L. F. de. Vida Privada e ordem no império. In: **História da Vida Privada no Brasil**.Vol. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALMEIDA, L. C.. Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? **Revista Espaço Acadêmico**, Ano XI, n. 123, Ago 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/M%C3%A1rcio/Downloads/12547-55670-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

ANDRADE,D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. (Orgs.). **Teoria de resposta ao item: conceitos e aplicações.** http://www.ufpa.br/heliton/arquivos/LivroTRI.pdf - Acesso em: 15 nov. 2014

ANDREWS, G. R.. "O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)". **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 32. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000105&pid=S1413-77042007000200007000005&lng=en> Acesso em:16 de nov. de 2014.

ARAGAKI, S. S. et. al. Uso de Repertórios Linguísticos em Pesquisas. In: SPINK, M. J. P. et. al. **A Produção De Informação Na Pesquisa Social: Compartilhando Ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 229-246

BARBOSA, M.**Frente Negra Brasileira: depoimentos**. São Paulo: Quilombo hoje, 1998.

BARTH, F. **Los Grupos Etnicos y sus Fronteras.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1976.

BAUER, M; AARTS, BASS. A Construção do Corpus, um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; CASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.37-63.

BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.17-36.

BELTRÃO, F. J.FERNANDES, R. de Fátima. Educação indígena: entre modelos históricos & diferenciados. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

BENTO, M. A.**Branquitude e poder: a questão das cotas para negro.** Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100005&script=sci_arttext> Acesso em: 23 mai. 2013.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S.**História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

BOURDIER, P. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.**Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. Op.cit., p.130.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais. Pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998 (p.125).

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 108 p.

CANO, I. Nas Trincheiras do Método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**[on line], Porto Alegre, ano 14, nº 31, set/dez. 2012, pp.94-119. Disponível em: <htp//www.scielo.br/pdf/soc/v14n31/05.pdf>. Acesso em:

CAPPELLE, M. C. A.. Análise do Conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. Disponível em: <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251/248>. (*Capa > v. 5, n. 1 (2003)* >***Cappelle***) - Acesso em: 30 mar. 2014.

CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

CARDOSO, F. H. Discurso na abertura do Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos. PALÁCIO DO PLANALTO, Brasília, 2 de julho de 1996.

CARDOSO, H. B. "Limites do confronto racial e aspectos da experiência negra do Brasil". In: SADER, Emir (Org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987, p. 101.

CARVALHO, J. C. de P. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Revista Debates** – Agosto de 1997, p.181-185.

CHAUÍ, M.**O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHIAPPINI, L.**Multiculturalismo e Identidade Nacional.** Disponível em: <http://www.celpcyro.org.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=824:multiculturalismo-e-identidade-nacional&catid=95:artigos>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CORRÊA, R. L. **Análise Crítica de Textos Geográficos: breves notas.** Departamento de Geografia. UFRJ. s/data.

COSER, Stelamaris. "Híbrido, Hibridismo e Hibridização". In.: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de literatura e cultura.** Juiz de Fora: Ed. UFJF; Niterói: EdUFF, 2005.

COSTA, C. S. da. Dez anos de implementação da Lei nº 10.639/03: algumas evidências. In: In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.).**Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

COUTINHO, M. L. P.**Discriminação no Trabalho: Mecanismos de Combate à Discriminação e Promoção de Igualdade de Oportunidades.** Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/oit_igualdade_racial_05_234.pdf> Acesso em:17 de nov. 2014.

CUNHA JR., Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo, Edicon, 1992.

CUTI (Org.). **E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos.** São Paulo, Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

DCNEM, 1998, Artigo 5º, I. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2014.

DIAS, F. C.**Durkheim e a sociologia da educação no Brasil. Em Aberto.** Brasília, ano 9. n. 46. abr. jun. 1990 .

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo,** v. 12, n. 23, Niterói, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 17 de nov. de 2014.

_____. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008. p. 517-534.

DUSSEL, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org). Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 30 de novembro de 2014.

EDITAL de credenciamento Nº 01/2010 – INEP/MEC de 03 de Março de 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/edital/2013/chamada_publica_inep_001-2013.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014

EMERICH, Daisy Ribas. **A percepção dos professores em relação ao sistema de cotas na educação superior – um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - 2004 – 2008.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97013/A%20PERCEP%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20EM%20RELA%C3%87%C3%83O%20AO%20SISTEMA%20DE%20COTAS%20N.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 nov. 2014

FANNON, F.**Pele Negra, Mascaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. "Os movimentos sociais no meio negro". In: (org) _____. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 2, 3 ed., São Paulo, Ática, 1978, p. 7-115.

_____. **Significado do protesto negro.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GLUZ, N. Discriminação positiva. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GOMES, D. de O.**Questões de método.** Disponível em: <htt//sociodialy.blogspot.com.br/2012>. Acesso em: 30 mar. 2014.

GONTIJO, R. O Brasil plural dos Parâmetros Curriculares Nacionais: a diversidade como "patrimônio sociocultural". **X Encontro Regional de História – ANPUH-RJ. História e Biografias** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – 2002 Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=312>Acesso em: 26 jun. 2014.

GONZALEZ, L. "O movimento negro na última década". In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (Orgs.). **Lugar de negro.** Rio de Janeiro, Editora Marcozero, 1982.

GOOG, H.; HATT, P. **Metodos em pesquisa Social.** São Paulo: Nacional, 1977.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____.**Racismo e antirracismo no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2009.

_____. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito.** Disponível em: http//novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_democracia_racial.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2014.

HABERMAS, J.**Direito e democracia: entre facticidade e validade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HALL, S. The work of representation. Representation, cultural representations and signifying practices. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997.

HERINGER, R. Desigualdades Raciais, Políticas Anti-Discriminatórias e Ação Afirmativa noBrasil. **XXIII Encontro Anual da ANPOCS – 1999 Desigualdades Raciais, Políticas Anti-Discriminatórias e Ação Afirmativa no Brasil**. GT Relações Raciais e Etnicidade. Universidade Candido Mendes - UCAM e Instituto de Estudos Raciais e Étnicos – IERÊ. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4990&Itemid=358>. Acesso em: 20 nov. 2014.

INEP. **Relatório Pedagógico do ENEM – 2001**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001.

_____. **Relatório Pedagógico do ENEM – 2002**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2002.

_____.**Relatório Pedagógico do ENEM – 2003**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2003.

_____.**Relatório Pedagógico do ENEM – 2004**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2004.

_____.**Relatório Pedagógico do ENEM – 2005**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2005.

_____.**Relatório Pedagógico do ENEM – 2006**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

_____.**Relatório Pedagógico do ENEM – 2007.** Brasília, DF: INEP/MEC, 2007.

_____.**Relatório Pedagógico do ENEM – 2008.** Brasília, DF: INEP/MEC, 2008.

_____.**Relatório Pedagógico do ENEM – 2009.** Brasília, DF: INEP/MEC, 2009.

IPEA. Instrumentos Normativos Federais Relacionados ao Preconceito e às Desigualdades Raciais. **IPEA** – Diretoria de Estudos Sociais – Projeto BRA/01/013-PNUD – s/d - LEI nº 1.390 de 03/07/1951 e Decreto Legislativo nº 104, de 24/1/1964.

JUNIOR, D. P. G. Estudos sobre o negro e educação no Brasil na década de 1980. In: Eliete SANTIAGO; Delma SILVA; Claudilene SILVA (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

KIDDY, E. W. Quem é o rei do Congo? Um nono olhar sobre os reis africanos e afro-brasileiros no Brasil. In: HEYWOOD. Linda M. **Diáspora Negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, José Correia; MOREIRA, Renato Jardim. **Movimentos sociais no meio negro**. São Paulo: texto fotocopiado, s/d.

LDB.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 1996.Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2014.

LIMA, M. B. Identidade étnico/racial no brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Forum Identidades**, Ano 2, v. 3, p. 33-46, jan-jun de 2008.

LIMA, N. T. e HOCHMAN, G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da primeira República. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R. V.**Raça, Ciência e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz /CCBB, 1996, p. 23-40.

LIMA, T. C. S. de. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Ver. Katál Florianópolis, v. 10 n. esp. pp.37-45, 2007.

LUCIANO, G.dos S.**O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006. V. 1. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MARTINS, S. da S. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Estudos feministas**, vol.4, nº 1, IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ.

MAUÉS, M. A. M. "Da 'branca senhora' ao 'negro herói': a trajetória de um discurso racial". **Estudos Afro-Asiáticos**, nº 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 125.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1**, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em:20 de março de 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2013.

_____. **Matriz de Referência ENEM 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

_____. **Educação para as relações étnico-raciais. Ações afirmativas (Cotas/PROUNI).** Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/index.php/acoes-afirmativas-cotas-prouni>. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. **Novo ENEM.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em: 26 mai. 2013.

_____. **LEI nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 26 mai. 2013.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 26 mai. 2013.

_____. **Lei obriga ensino de história e cultura afro.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&optioncontent&task=view>. Acesso em: 26 mai. 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftn1>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

MORIN, E.**Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10 ed. SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

MOURA, C.**População e Miscigenação no Brasil.** Disponível em: <http://grabois.org.br/portal/revista.int.php?id_sessao=9&id_publicacao=2122&id_indice=4049>. Acesso em: 23 nov. 2013.

MULLER, T. M. P.;SANTOS, J. L. R. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MULLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

MUNANGA, K.**Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. do. "Teatro negro no Brasil. Uma experiência sócio-racial", **Revista Civilização Brasileira**, Caderno Especial, nº 2, Rio de Janeiro, 1968, p. 193-211.

NASCIMENTO, M. E. do. **A estratégia da desigualdade; o movimento negro dos anos 70.** São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC, 1989.

OLIVA, A. R. / Revista de História 161 (2º semestre de 2009), 213-244. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/102654832/Anderson-Ribeiro-Oliva-Licoes-sobre-Africa#scribd. Acesso em 13 de mar. de 2013.

Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil / Renato Emerson dos Santos (organizador). Rio de Janeiro: Autêntica, 2007.

OLIVA, A. R.**Lições sobre África. Diálogo entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da África no mundo atlântico (1990-2005).** Tese de Doutorado.

_____.**A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006).** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/07.pdf>. Acesso em:17 de março de 2013.

_____.**A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas(1995-2006)**. HISTÓRIA, São Paulo, 28 (2): 2009

PCNs – Planos Curriculares Nacionais, de 1998.

_____. 1998, p.130 e 131.

_____. 1998, Ensino Médio Ciencias Humanas, p.92.

PEREIRA, J. B. B. "Parâmetros ideológicos do projeto político de negros em São Paulo: um ensaio da antropologia política", **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 24, São Paulo, 1982, p. 53-61.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em:

PINTO, L. de A. C.**O Negro no Rio de Janeiro. Relações de raça numa sociedade em mudança**. São Paulo: Ed. Nacional, 1953, p. 246-261.

PORTARIA MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014

REZENDE FILHO, C.**História econômica geral.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1995.

SCHMITT, A. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, Ano V, n. 10, 1º Semestre de 2002.

SAMPAIO, P. M. Diversidade na escola pública: um desafio do presente? REflexõs a partir da experiência de Gonçalves dias na amazona oitocentista. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso;

COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

SHOIHET, R.**Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Casa da Palavra/Faperj, 2003.

RAMAL, A. C.. As mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 9.394/96 e das DCNEM. **Revista Pátio.** Porto Alegre, Ano 2, janeiro/março de 1999. pp. 13-17.

RESOLUÇÃO CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. <Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2014

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Articulações Teórico-Conceituais nos PCNs: Uma Análise Crítica. Universidade Federal de Santa Catarina, **Anais do 5º Encontro do Celsul,** Curitiba-PR, 2003 (1258-1267)

SANTOS, C. R. dos. **Da Escravidão à Imigração: a Transição do Trabalho Escravo para o Trabalho Livre Assalariado no Brasil. 2003** Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewFile/121/124>. Acesso em: 15 de julho de 2014.

SANTOS, S. A. Tese de Doutorado: Movimento Negro, educação e ações afirmativas. Curso: Doutorado em Sociologia Data da defesa: 7 de agosto de 2007. ***Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.*** **Instituto de Ciências Sociais**

SCHWARCZ, M.**O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEF. "PCN – Introdução", Op.cit., p.60-1. Patrimônio sociocultural - anpuh-rj. Desponível em:

www.google.com.br/search?q=SEF.+"PCN+–+Introdução". Acesso em 23 de julho de 2014.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007. - Capítulo III – Teoria e Prática Científica – pág. 99-126

(A) SEVERINO, A. J., Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C, R. et al. O uso da análise do conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método.**Organ. rurais agroind.**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, L. F. M. Políticas de ação afirmativas para negros no Brasil: Considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional. **Rev. Jur.**, Brasília, v. 8, n. 82, dez./jan., 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/revista/Rev_82/Artigos/LuizFernando_rev82.htm>. Acesso em: 20 nov. 2014

SILVEIRA, O. "Vinte de Novembro: história e conteúdo". In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: INEP/MEC, 2003, p. 21-42.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>. Acesso em:

SIMAS, L. A. Há um senhor de engenho dentro de nós. **O Globo**, 01/03/2013. Disponível em: <http://advivo.com.br/blog/implacavel/o-senhor-de-engenho-dentro-de-nos>. Acesso em: 05 jul. 2014.

SINGER, P.Evolução da economia e vinculação internacional. In: SACHS, I.; WILLHEIM, J.; PINHEIRO, P. S. (Orgs.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SKIDMORE, T.**O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SOUZA, J. "Multiculturalismo, racismo e democracia: por que comparar Brasil e Estados Unidos?". S/l: s/e, s/d.

TAVARES, Júlio. Educação, através do corpo: a representação do corpo nas populações afro-ameríndias. In: **Negro de corpo e alma. Mostra do Redescobrimento.** São Paulo: Fundação Bienal, 2000.

Anexo I–Demais Questões do ENEM Utilizadas para Análise

Questão 39 – ENEM 2008 – Prova Branca

QUESTÃO 39 – ENEM 2008 - PROVA BRANCA

O abolicionista Joaquim Nabuco fez um resumo dos fatores que levaram à abolição da escravatura com as seguintes palavras: "Cinco ações ou concursos diferentes cooperaram para o resultado final: 1.º) o espírito daqueles que criavam a opinião pela ideia, pela palavra, pelo sentimento, e que a faziam valer por meio do Parlamento, dos *meetings* [reuniões públicas], da imprensa, do ensino superior, do púlpito, dos tribunais; 2.º) a ação coercitiva dos que se propunham a destruir materialmente o formidável aparelho da escravidão, arrebatando os escravos ao poder dos senhores; 3.º) a ação complementar dos próprios proprietários, que, à medida que o movimento se precipitava, iam libertando em massa as suas 'fábricas'; 4.º) a ação política dos estadistas, representando as concessões do governo; 5.º) a ação da família imperial."

Joaquim Nabuco. Minha formação. São Paulo: Martin Claret, 2005, p. 144 (com adaptações).

Nesse texto, Joaquim Nabuco afirma que a abolição da escravatura foi o resultado de uma luta

A) de ideias, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que libertavam seus escravos, de estadistas e da ação da família imperial.

B) de classes, associada a ações contra a organização escravista, que foi seguida pela ajuda de proprietários que substituíam os escravos por assalariados, o que provocou a adesão de estadistas e, posteriormente, ações republicanas.

C) partidária, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que mudavam seu foco de investimento e da ação da família imperial.

D) política, associada a ações contra a organização escravista, sabotada por proprietários que buscavam manter o escravismo, por estadistas e pela ação republicana contra a realeza.

E) religiosa, associada a ações contra a organização escravista, que fora apoiada por proprietários que haviam substituído os seus escravos por imigrantes, o que resultou na adesão de estadistas republicanos na luta contra a realeza.

GABARITO = A

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.

QUESTÃO 25 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 1ª aplicação

QUESTÃO 25 – ENEM 2010 - PROVA AZUL – 1ª aplicação

Em 2008 foram comemorados os 200 anos da mudança da família real portuguesa para o Brasil, onde foi instalada a sede do reino. Uma sequência de eventos importantes ocorreu no período 1808-1821, durante os 13 anos em que D. João VI e a família real portuguesa permaneceram no Brasil. Entre esses eventos, destacam-se os seguintes:

• Bahia – 1808: Parada do navio que trazia a família real portuguesa para o Brasil, sob a proteção da marinha britânica, fugindo de um possível ataque de Napoleão.

• Rio de Janeiro – 1808: desembarque da família real portuguesa na cidade onde residiriam durante sua permanência no Brasil.

• Salvador – 1810: D. João VI assina a carta régia de abertura dos portos ao comércio de todas as nações amigas, ato antecipadamente negociado com a Inglaterra em troca da escolta dada à esquadra portuguesa.

• Rio de Janeiro – 1816: D. João VI torna-se rei do Brasil e de Portugal, devido à morte de sua mãe, D. Maria I.

• Pernambuco – 1817: As tropas de D. João VI sufocam a revolução republicana.

GOMES. L. 1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta, 2007 (adaptado)

Uma das consequências desses eventos foi

a) a decadência do império britânico, em razão do contrabando de produtos ingleses através dos portos brasileiros.

b) o fim do comércio de escravos no Brasil, porque a Inglaterra decretara, em 1806, a proibição do tráfico de escravos em seus domínios.

c) a conquista da região do rio da Prata em represália à aliança entre a Espanha e a França de Napoleão.

d) a abertura de estradas, que permitiu o rompimento do isolamento que vigorava entre as províncias do país, o que dificultava a comunicação antes de 1808.

e) o grande desenvolvimento econômico de Portugal após a vinda de D. João VI para o Brasil, uma vez que cessaram as despesas de manutenção do rei e de sua família.

GABARITO = C

Fonte:http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso: 15 de julho de 2014.