UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

A PRESENÇA DAS MULHERES NAS PROVAS DO ENEM E O DEBATE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio de 2018 a 2021

Dissertação de mestrado

VANESSA FERNANDES BIONDINI

BELO HORIZONTE
2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

VANESSA FERNANDES BIONDINI

A PRESENÇA DAS MULHERES NAS PROVAS DO ENEM E O DEBATE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio de 2018 a 2021

BELO HORIZONTE
2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

VANESSA FERNANDES BIONDINI

A PRESENÇA DAS MULHERES NAS PROVAS DO ENEM E O DEBATE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio de 2018 a 2021

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Prof.ª Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos

BELO HORIZONTE
2022

B615p Biondini, Vanessa Fernandes
A presença das mulheres nas provas do ENEM e o debate de gênero na educação brasileira: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio de 2018 a 2021 [manuscrito] Vanessa Fernandes Biondini. – 2022
1 recurso online, 141 f.; il.,color

Orientadora: Daniela Oliveira Ramos dos Passos.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Bibliografia: f. 133-141

1. Feminismo e Educação - Teses. 2. Avaliação Educacional - Teses. 3. Análise do discurso. 4. Educação – Teses. I. Passos, Daniela Oliveira Ramos dos. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 301.412

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

Dissertação defendida e aprovada em 20 de setembro de 2022, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Prof.ª Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos (Orientadora)

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof.ª Dra. Cirlene Cristina de Sousa

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof.ª Dra. Ana Maria Alves Saraiva

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof.ª Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo (Suplente)

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/MG

Prof.ª Dra. Ana Paula Andrade (Suplente)

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Dedico esta dissertação a minha mãe e a Tia Fatinha (em memória), mulheres que me ensinaram as primeiras lições feministas: é preciso que a gente se una e resista.

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado em meio a uma pandemia foi tarefa bastante desafiadora. Chego à conclusão desta etapa graças a uma incrível rede de apoio, a qual sou imensamente grata.

Agradeço, primeiramente, a minha mãe, por sempre ter defendido o meu direito de decidir sobre os caminhos que eu desejo traçar e por ter me incentivado e apoiado incondicionalmente em todas as decisões que tomei. Cada palavra desta dissertação é resultado do amor e da fé que você deposita em mim. Obrigada, mãe, meu grande exemplo de mulher e educadora. Eu amo você e tudo que construímos juntas.

Ao meu pai, agradeço a torcida e a empolgação com que recebe todas as minhas conquistas. Ao meu irmão, Augusto, agradeço o carinho de me motivar nos momentos difíceis e me fazer acreditar nos meus propósitos. Ao Victor, meu irmão de uma vida, sou grata pelos colos que me acalmaram tantas vezes. Ao Joaquim e a Tatá, agradeço por acolherem os meus sonhos e vibrarem por mim. Eu amo vocês.

Agradeço as minhas tias, Mitzi e Kátina, por me receberem em seus lares com tanto carinho, me encherem de livros e me darem suporte para que eu pudesse continuar a estudar. A vocês duas, dedico meu amor e minha gratidão. Aos meus avós, sou muito grata por terem investido nos meus estudos, a educação é uma linda herança.

Agradeço a Tia Fatinha (em memória), Tia Tuca, Tia Branca e Maria por todas as vezes que oraram por mim e pela concretização dos meus objetivos.

Agradeço ao Alexandre, que com enorme entusiasmo me apoiou durante a escrita desta dissertação, não deixou faltar café, passou horas estudando comigo – e por mim -, além de ter sido paciente e carinhoso cada vez que eu desesperava. Obrigada, meu amor.

A minha orientadora, Daniela Passos, a quem eu tanto admiro, agradeço por tamanha partilha, dedicação e paciência, que fizeram do mestrado uma experiência de acolhimento e crescimento. Às professoras Cirlene, Ana Saraiva, Ana Paula e Luciana, agradeço por receberem com tanto respeito a minha pesquisa e por se disporem a contribuir para essa escrita final. Ao PPGE, agradeço a acolhida que, certamente, ressignificou a minha jornada acadêmica. Às meninas do “Um clube todo seu”, sou fortemente grata pelos encontros de literatura e de alma.

Finalmente, a todas as mulheres cujos caminhos em algum momento se uniram aos meus, deixo a minha gratidão pelas partilhas. Esse texto é uma luta, ele é feito de nós.

“agora
não é hora
de fazer silêncio
ou pedir espaço
porque a gente nunca teve espaço para nada
agora
é a nossa hora
de abrir bem a boca
falar mais alto do que nunca
até que ouçam”

(Rupi Kaur)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal compreender se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - prova usada como importante instrumento de admissão à educação superior, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, criada em 1998, inicialmente, para avaliar a qualidade do ensino médio no país - tem cooperado para a problematização das históricas opressões de gênero, sobretudo aquelas que competem às especificidades do feminino. A busca desse entendimento partiu da análise das provas regulares do Enem aplicadas entre 2018 e 2021, visando à identificação e à avaliação da presença da mulher nesse exame, com base nas escolhas discursivas observadas no conteúdo das questões. Inicialmente, realizamos pesquisas bibliográficas do histórico da luta feminista e da sua relação com a educação, consultando autoras tais como Joan Scott, Guacira Louro, Adriana Piscitelli, Simone de Beauvoir, bell hooks, Angela Davis, Sueli Caneiro, Judith Butler, Jane Soares de Almeida, Tina Amado e Cristina Bruschini. Ademais, fizemos análise documental das normas que regem a institucionalização, a elaboração e a aplicação do Enem e de algumas leis que versam sobre o ensino no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais leituras nos possibilitaram atestar que a educação, no Brasil, tem como princípio contribuir para a problematização de relações historicamente assimétricas e deve promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos; e, ao Enem, cabe o compromisso de aferir as competências e as habilidades das/os candidatas/os relacionadas ao exercício da cidadania, ao respeito à liberdade e ao apreço à tolerância. Por tudo isso, investigamos, nas questões das provas do Enem selecionadas, por meio da aplicação metodológica da Análise do Discurso Crítica (ADC), com a fundamentação teórica do linguista Norman Fairclough, além da linguista Maria Izabel Santos Magalhães e da professora e pesquisadora Célia Maria Magalhães, as semioses presentes nos textos elencados, que possibilitassem o reconhecimento de discursos que tanto podem promover o prestígio da mulher como podem contribuir para a manutenção de assimetrias de poder. Finalmente, concluímos que há presença das mulheres, com indícios da incorporação do debate de gênero, sobretudo nas provas de Ciências Humanas, de Linguagens e de Redação do Enem, e que esse movimento de incorporação não é acompanhado pelas Ciências da Natureza e pela Matemática, o que faz com que o exame ainda coopere para a sustentação da masculinidade hegemônica.

Palavras-chave: Enem. Gênero. Mulher. Discurso. Masculino hegemônico.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to understand whether the National High School Exam (Enem) - a test used as an essential instrument for admission to university education, carried out by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, an autarchy linked to the Ministry of Education of Brazil, created in 1998, initially, to assess the quality of secondary education in the country - has cooperated to problematize historical gender oppression, especially those that compete with the specificities of women. The search for this understanding started from the analysis of the regular Enem tests applied between 2018 and 2021, aiming to identify and evaluate the presence of women in this exam, based on the discursive choices observed in the content of the questions. Initially, we carried out bibliographic research on the history of the feminist struggle and its relationship with education, consulting authors such as Joan Scott, Guacira Louro, Adriana Piscitelli, Simone de Beauvoir, bell hooks, Angela Davis, Sueli Caneiro, Judith Butler, Jane Soares de Almeida, Tina Amado, and Cristina Bruschini. Furthermore, we carried out a document analysis of the norms that govern the institutionalization, elaboration, and application of the Enem and of some laws that deal with teaching in Brazil, such as the Laws of Guidelines and Bases of Brazilian Education (LDB), the National Education Plan (PNE) and the National Common Curricular Base (BNCC). Such readings enabled us to attest that education, in Brazil, has the principle of contributing to the problematization of historically asymmetrical relationships and should promote diversity, equality, and human rights. Enem is committed to assessing the candidates' skills and abilities related to the exercise of citizenship, respect for freedom, and appreciation for tolerance. For all this, we investigated, in the questions of the selected Enem tests, through the methodological application of Critical Discourse Analysis (CDA), with the theoretical foundation of the linguist Norman Fairclough, in addition to the linguist Maria Izabel Santos Magalhães and the professor and researcher Célia Maria Magalhães, the semiosis present in the listed texts, which would allow the recognition of discourses that can both promote the prestige of women and can contribute to the maintenance of power asymmetries. Finally, we conclude that there is a presence of women, with evidence of the incorporation of the gender debate, especially in the Human Sciences, Languages, and Enem Writing tests, and that this incorporation movement is not accompanied by the Natural Sciences and Mathematics, which means that the exam still cooperates in sustaining hegemonic masculinity.

Keywords: Enem. Genre. Women. Speech. Hegemonic male.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Eixos estruturantes/blocos 68

Infográfico 1 – Bloco I/Cursos de graduação 69
Infográfico 2 – Bloco II/Cursos de graduação 69
Infográfico 3 – Bloco III/Cursos de graduação 70
Infográfico 4 – Bloco IV/Cursos de graduação 70

Imagem 1 - Questão 48 da prova azul de Ciências Humanas do Enem 2020 94
Imagem 2 - Questão 15 da prova azul de Linguagens do Enem 2018 96
Imagem 3 - Questão 76 da prova azul de Ciências Humanas do Enem 2019 99
Imagem 4 - Questão 50 da prova azul de Ciências Humanas do Enem 2018 101
Imagem 5 – Questão 119 da prova amarela de Ciências da Natureza do Enem 2018 103
Imagem 6 - Questão 134 da prova amarela de Ciências da Natureza do Enem 2019 104
Imagem 7 - Questão 130 da prova amarela de Ciências da Natureza do Enem 2021 106
Imagem 8 - Questão 164 da prova amarela de Matemática do Enem 2019 108

Tabela 1 – Repertórios femininos e masculinos citados nas redações 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras
FENOE	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FGB	Formação Geral Básica
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e Mais
MEC	Ministério da Educação

MP	Medida Provisória
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPL	Pessoas em Privação de Liberdade
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESC	Centro Universitário do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1. O histórico do feminismo 24
1.1 A origem do movimento feminista 25
1.2 O sexo e o gênero na história das lutas feministas 29
1.3 Mulheres e Educação 39
2. Metas, diretrizes e bases da educação brasileira 45
2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 47
2.2 O Plano Nacional de Educação (PNE) 53
2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 58
2.4 A Base Nacional Comum Curricular e o debate de gênero na educação brasileira 61
2.5 O Novo Ensino Médio 66
2.6 Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 71
3. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 78
3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como política pública 81
3.2 As concepções de gênero no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 83
3.3 A pandemia da COVID-19 e as mudanças nas agendas globais 84
3.4 Movimento #adiaenem 89
3.5 Impactos da realização do Enem 2020 - o adiamento foi uma solução democrática? 91
4. Análise das provas do Enem 2018, 2019, 2020 e 2021 95
4.1 Apresentação dos critérios de organização e seleção das questões a serem analisadas 95
4.2 Justificativa metodológica 97
4.3 Análise das questões selecionadas 98
4.4 A prova de redação do Enem 115
4.5 A legitimação do repertório sociocultural na redação 117
CONSIDERAÇÕES FINAIS 123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

INTRODUÇÃO

No Brasil, importantes documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), confirmam que o ensino nacional prevê a contribuição da educação para o desenvolvimento total de indivíduos e para a formulação de pensamento autônomo e crítico.

Nesse viés, cabe à educação brasileira o papel de contribuir para a autonomia de sujeitas/os, tendo em vista que a massiva opressão de pessoas em desvantagem social (mulheres, negros, indígenas, LGBTQIAP+, pessoas sem-terra, entre outros) inviabiliza o alcance do desenvolvimento pleno dessas cidadãs e desses cidadãos, e, por conseguinte, compromete o papel libertador atribuído à educação brasileira. Sendo assim, para que essa autonomia seja construída e alicerçada no reconhecimento da legitimação de discursos que evidenciem as diferentes vozes do corpo social ao longo da história, ela deve ser considerada e contemplada pela escola.

Essa contemplação, por sua vez, é hoje avaliada, no Brasil, em se tratando da conclusão da educação básica, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual é elaborado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Ademais, cabe a essas instituições, MEC e INEP, o papel de formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, em concordância com o que está estabelecido em normas como a recente BNCC, a LDB e o PNE, o que pode ser favorecido pelos dados obtidos com o Enem, já que o próprio MEC assume como objetivo desses resultados coletados "a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio" e o "o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira" (BRASIL, 2017).

Instituído pela Portaria Ministerial nº438, de 28 de maio de 1998, no art. 1º, o Enem foi criado para ser um procedimento de avaliação do desempenho de estudantes, ao qual cabia verificar "as competências e as habilidades desenvolvidas [...] ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1998). No edital de nº 33/2022 (o mais recente, quando da escrita final desta dissertação), publicado no Diário Oficial da União[1], em 29 de abril de 2022, MEC e INEP

[1]Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-33-de-28-de-abril-de-2022-396385788. Acesso em: 02/08/2022.

confirmam que “o Enem tem como principal finalidade a avaliação individual do desempenho do participante ao final do ensino médio” (BRASIL, 2022).

Atualmente, segundo o portal do Ministério da Educação[2], como parte da Política de Acessibilidade e Inclusão do Governo Federal, o Enem permite que pessoas em reclusão também realizem o exame, e, neste caso, as provas são aplicadas dentro das unidades prisionais, em data diferente da aplicação regular. Ao Enem direcionado para adultas/os privadas/os de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade, dá-se o nome de “Enem PPL[3]”. Nota-se, dessa forma, que, desde 1998, o MEC assume o Enem como uma ferramenta de avaliação do desempenho da/o estudante ao fim da escolaridade básica e assume o compromisso de democratizar o acesso a esse exame, com o fito de tornar possível que mais pessoas usufruam das possibilidades que, hoje, os resultados do Enem apresentam, como o ingresso no ensino superior.

A pesquisadora brasileira Maria Beatriz Zanchet (2007) acrescenta, sobre a iniciativa de implementação em larga escala do Enem, que

> [...] a ideia de centralizar os processos de avaliação de todos os níveis de ensino em uma Agência Nacional está posta pelas políticas públicas de vários países e tem suas origens nas orientações do Banco Mundial, visando à implementação da reforma educativa e à suposta melhoria da qualidade da educação. (ZANCHET, 2007, p.56 e 57).

Por meio dessa centralização, e sob as orientações do MEC e do INEP, o Enem assumiu como objetivo:

> aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017)

Tais constatações permitem, portanto, entender o Enem como um modelo de avaliação do ensino implantado pelo MEC, ao qual se atribui, por conseguinte, a capacidade de aferir de estudantes as competências e as habilidades associadas aos conteúdos de ensino, fundamentadas pelas premissas delineadas nas leis para a educação brasileira, essenciais para

[2]http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/enem-ppl. Acesso em: 10/11/2022.

[3]O Exame Nacional do Ensino Médio para adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (Enem PPL) é aplicado desde 2010 pelo Inep, em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio do Departamento Penitenciário Nacional (Depen). As provas do Enem PPL apresentam o mesmo nível de dificuldade das provas do Enem regular e permitem o acesso ao ensino superior, por meio de programas como Sisu, Prouni e Fies, o que colabora para a elevação da escolaridade da população prisional brasileira. (BRASIL, 2019)

o pleno exercício da cidadania, alicerçado nos ideais de pluralidade e respeito. Dessa forma, em suma, teria o Enem o objetivo de verificar a capacidade das/os educandas/os de resolução de situações-problema pertinentes aos debates propostos na educação.

A respeito de intenções como essa, Romualdo Oliveira e a pesquisadora brasileira Gilda Araújo (2005) observam que faz parte de uma gestão democrática pensar, de forma sistematizada, um conjunto de indicadores que permitam configurar uma escola e um ensino de qualidade, que articulem insumos e processos para, então, almejar a concretização de uma nação democrática. Tudo isso tem como intuito fazer com que a educação faça parte, segundo Paulo Freire (2001, p. 14), de um mundo "menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa". Para que a apuração dessa realização se faça possível, consoante Zanchet (2007), no Brasil, espera-se que a elaboração das questões do Exame, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, resgate "a capacidade da/o aluna/o em articular os conteúdos para resolver uma situação-problema de forma reflexiva" (ZANCHET, 2007, p.59).

Portanto, é por isso que se faz pertinente considerar que, por o Enem ser, desde 1998, a principal política pública avaliativa dos anos finais da educação básica adotada no país e importante componente da educação brasileira, ele deva propor questões oportunas para o debate a respeito das condições sofridas por grupos historicamente segregados – caso das mulheres. Sendo assim, justifica-se o ensejo de interpretar o papel do Enem no processo de averiguação da aquisição de autonomia feminina a partir da identificação e do estudo da presença das mulheres nas questões desse exame.

Nesse viés, no intuito de sustentar essa análise, recorremos à proposta metodológica da Análise do Discurso Crítica (ADC), cujos primeiros pareceres foram formalizados pelo linguista Norman Fairclough. Para tanto, optamos por usá-lo como base teórica, somado aos estudos da linguista brasileira Maria Izabel Santos Magalhães, estudiosa de Fairclough e pioneira nos estudos da ADC no Brasil, e em textos da professora e pesquisadora brasileira Célia Maria Magalhães. Tal escolha metodológica se justifica pelo fato de a ADC ter como objetivo primordial desconstruir, por meio da análise de práticas discursivas, questões de dominação, opressão, manipulação e assimetria de poder, identificando as ideologias das/os produtoras/es de discurso, para, com esse processo, endossar a luta contra as desigualdades, uma vez que ela reconhece que o discurso é responsável por sustentar a continuidade de formas desiguais de poder, mas também por mobilizar mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 1992).

Na ADC, o discurso[4] é afastado da noção de neutralidade e se assume que todo discurso é, em si mesmo, político, já que há a constatação da relação entre linguagem e sociedade, por meio do imbricamento entre texto, formas de poder e ideologia. Logo, essa metodologia sugere que a análise dos discursos produzidos e reproduzidos socialmente deve partir de uma problemática social, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem e uso, participa dessa prática. Assim, começamos as leituras norteadoras da escrita dessa dissertação partindo da percepção de um desnivelamento possibilitador de um controle hegemônico: o fato de ainda existir o predomínio, na educação brasileira, da seleção de materiais, referentes e repertórios legitimados, majoritariamente, por discursos de sujeitos em vantagem social, como enunciados de manifestação do privilégio masculino, uma ocorrência frequente na sociedade e que sustenta a continuidade de um sistema de opressão praticada contra o público feminino.

Com isso, para entender se o Enem tem cooperado para a problematização das históricas opressões de gênero, sobretudo aquelas que competem às especificidades do feminino, contribuindo para a mudança social que prevê o rompimento dessa herança de poder patriarcal que anula a presença feminina, optamos, em um primeiro momento, por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de que tivéssemos arcabouço teórico para a realização da análise das questões desse exame. Seguindo esse raciocínio, fizemos um breve estudo da organização das mulheres ao longo da história e das possíveis relações entre o feminismo e a educação. Assim, selecionamos, para o conhecimento dos conceitos de gênero como categoria de análise, as propostas de Joan Scott (1989) e das pesquisadoras brasileiras Guacira Louro (1997) e Adriana Piscitelli (2009), visando a perceber a importância desse conceito para o estudo do movimento feminista, a partir de contribuições, ainda, de estudiosas como Simone de Beauvoir, bell hooks e Judith Butler. No mais, as pesquisadoras brasileiras Jane Soares de Almeida, Tina Amado e Cristina Bruschini também foram consultadas, assim como trabalhos publicados em bases e associações, como a ANPEd, especialmente nos GT11 (Política da Educação Superior) e GT23 (Gênero, Sexualidade e Educação) – informações que serão apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação.

Além disso, fez-se imprescindível compreender como as quatro áreas do conhecimento, estrutura pela qual as provas do Enem estão organizadas - Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática - têm atuado em relação à oferta de conteúdos que

[4]Consideramos, para o presente estudo, o conceito de discurso apresentado pela professora Célia Maria Magalhães, como sendo "o uso da linguagem como forma de prática social, implicando em modo de ação e modo de representação. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social: discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças" (MAGALHÃES, 2001, p.17)

contribuam para o debate sobre a presença feminina no meio social, tornando-a visível, já que, segundo Hannah Arendt (1933), a visibilidade é crucial para a conquista da possibilidade de as mulheres gozarem, "social e politicamente dos mesmos direitos do homem" (ARENDT, 1993, p.93). Essa verificação mostrou-se importante para a identificação de uma tendência (ou não) de atendimento às proposições de uma educação inclusiva e democrática – prevista na lei brasileira - na elaboração do currículo nacional, o qual é avaliado, na conclusão do ensino básico, pelo Enem. Para isso, coube-nos realizar um breve levantamento de informações sobre a estrutura desse exame, seus procedimentos burocráticos e sua aplicação enquanto política avaliativa. Em termos de estruturação, foi verificado que o Enem ocorre em edições anuais, e as provas deles são, atualmente, compostas por 180 questões de múltipla escolha, organizadas em quatro cadernos, com 45 questões cada, divididas por áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e uma prova de Redação, que deve ser escrita em texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

Não se pretende, nesta dissertação, aprofundar os estudos sobre o currículo, todavia algumas breves ponderações fizeram-se necessárias ao longo da elaboração do debate proposto. Relativo às abordagens curriculares, Tomaz Tadeu Silva (1999), ao traçar uma análise da proposta de currículo multiculturalista[5], no campo das teorias pós-críticas, revelou as intenções do programa educacional brasileiro de contemplar, em seus fundamentos, as diversas formas culturais, contemporâneas aos anos de 1990, já que já que elas se revelavam um relevante instrumento de luta política. Infelizmente, dentro dessa abordagem multicultural, encontra-se a reprodução das desigualdades sociais e hierárquicas, das quais destacamos as diferenças de apropriação de recursos materiais e simbólicos existentes entre homens e mulheres na sociedade. Além do mais, Silva (1999) estendeu à educação e ao currículo essa repartição desigual, em que há claro benefício concedido aos homens. À época, o autor caracterizou como histórico esse processo díspar, que diz respeito, desde o acesso ao ensino, à divisão sexista dos currículos e até às distintas expectativas de carreira traçadas para meninas e meninos.

A teórica brasileira Vera Maria Candau (2018) lembra que os debates sobre as diferenças socioculturais como sendo importantes componentes das relações sociais datam dos

[5]Um currículo multicultural é aquele que deve espalhar a diversidade que exista na sociedade e se organize com base nas múltiplas experiências reais de diferentes culturas, para que estudantes possam reconhecer e valorizar a manifestações dos grupos sociais aos quais pertençam, bem como compreendam e respeitem as culturas umas/uns das/os outras/os. (CANEN, 2007)

anos de 1990 e que, hoje, eles adquiriram escala planetária. De acordo com a autora, há um desafio global de "construção de sociedades verdadeiramente democráticas, capazes de articular a afirmação da igualdade e o reconhecimento das diferenças constitutivas dos diversos atores socioculturais" (CANDAU, 2018). Assim sendo, propõe-se, para tal fim, uma educação multicultural, a qual, todavia, é, muitas vezes, construída em ambientes cujas relações de poder são desiguais e pouco cooperam para o fim dos lugares de desigualdades.

Vilmar Victor de Freitas Silva (2018) destaca que "educação, política e ensino são categorias indissociáveis" e que, portanto, é relevante entender a relação existente entre o Enem e a teoria do currículo e avaliação. Segundo o autor, o Enem se insere "dentro das recentes discussões que envolvem o conhecimento holístico e a pedagogia pós-crítica", já que esse exame

> "se compromete com a formação integral do ser, dialogando diretamente com conceitos da educação e da política como cidadania, democracia e direitos humanos. Dessa forma (...) pautado em uma proposta de currículo abrangente, mais humanista e menos tecnicista." (SILVA, 2018, p.01)

Nessa perspectiva, uma vez que as Matrizes de Referência[6] para o Enem, estabelecidas pelo INEP, são a sistematização das habilidades e competências a serem alcançadas pelos indivíduos durante a trajetória escolar - hoje traçadas pela BNCC -, elas devem, pois, corresponder ao currículo encaminhado para as instituições de ensino do país. Para confirmar essa relação de correspondência, realizamos consultas a documentos legislativos e normativos que apresentam a evolução dos parâmetros de elaboração, aplicação e avaliação adotados pelo INEP nas provas do Enem de 2018 a 2021, por estas serem as versões mais recentes desse exame (considerando-se as aplicações já concluídas durante o percurso da pesquisa) e, portanto, as que trazem informações mais hodiernas a propósito do perfil que o Enem tem adotado. A saber, o documento lançado no primeiro semestre de 2022, pelo MEC, "Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio", sistematiza as mudanças que serão realizadas no Enem para que ele esteja adequado ao Novo Ensino Médio (em vigor desde o início do ano letivo de 2022), confirmando o compromisso de correlação entre o exame e as diretrizes curriculares vigentes no país.

[6]De acordo com o INEP, Matriz de Referência é o "quadro conceitual [...] utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para definir o construto e os fundamentos teóricos de cada teste ou questionário que compõe a avaliação, indicar as habilidades ou traços latentes a serem medidos e orientar a elaboração de itens. Além disso, também orienta a construção de escalas de proficiência, que especificam os níveis em que os estudantes se encontram e quais habilidades provavelmente são capazes de realizar no contexto da avaliação." (Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/matrizes-de-referencia. Acesso em: 25/06/22)

Como ressalva, cabe assinalar, ainda, que esse estudo de caráter bibliográfico-documental evidenciou que, embora há mais de 20 anos o Enem seja utilizado, mesmo que não exclusiva e primordialmente, para avaliar a qualidade do ensino médio no país, poucas foram as pesquisas que se dedicaram a estudar a questão relacionada ao gênero feminino nessas provas. A quase totalidade desses estudos, que já são poucos, foi elaborada a partir de 2015, ano em que a prova do Enem foi marcada por dois episódios considerados polêmicos por camadas conservadoras da sociedade: o tema da Redação – "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" - e a questão da prova de Linguagens que solicitava a interpretação de um pequeno trecho da obra "O Segundo Sexo", de Simone de Beauvoir. Dessa maneira, o fato de que a presença da mulher nas provas do Enem é raramente objeto de estudo dentro das pesquisas da educação já identifica um grave problema, assim como a expressiva opressão da figura feminina no currículo educacional brasileiro, situações que, ao longo da minha trajetória profissional, me pareceram urgentes.

Atuando desde 2009 como professora de "Linguagens e de Redação", em cursos preparatórios para o Enem, tenho observado que estudantes, muitas vezes, desconhecem figuras públicas femininas – ou as conhecem vagamente -, como é o caso de filósofas, sociólogas, escritoras, cientistas, pesquisadoras e, até mesmo, personagens históricas. Tal desconhecimento, por sua vez, parece coincidir com a superficialidade com que, reiteradamente, as provas desse exame contemplam as heterogeneidades socioculturais, étnicas e de sexo presentes no Brasil. Assim, diante da hipótese dessa reduzida contemplação nas provas mais recentes do Enem, suscitou-nos compreender como esse exame tem atuado em relação à oferta de conteúdo que contribua para a presença do corpo social feminino, já que, a partir dessa constatação, torna-se possível averiguar a tese de atendimento pleno (ou não) às proposições de uma educação voltada para a autonomia das/os mais diferentes sujeitas/os na seleção do conteúdo a ser avaliado pelo Enem.

Nesse viés, traça-se como objetivo principal dessa dissertação compreender, a partir da análise da presença da mulher na seleção dos discursos apresentados nas questões das provas regulares de 2018 a 2021, se o Enem tem incorporado debates que contribuam para a problematização de opressões e desigualdades, sobretudo aquelas que competem ao gênero feminino. Outrossim, pretende-se alcançar objetivos específicos, tais quais estudar o histórico dos feminismos e das lutas das mulheres, com o intuito de estabelecer critérios para analisar os substratos dos conteúdos que contemplem as mulheres nas provas regulares[7] do Enem dos anos

[7]Serão selecionadas para o presente estudo apenas as provas regulares das edições do Enem de 2018 a 2021. A saber, além das aplicações regulares, também existem as reaplicações/provas para pessoas em privação de

de 2018 a 2021, e reconhecer, nos casos de presença feminina nas questões recortadas, quais são os aspectos contemplados e de quais mulheres se fala nesse exame. De posse desses dados, será possível analisar a contribuição da prova do Enem para a presença da tematização e da problematização da condição do ser mulher, e, por fim, comparar e interpretar como os resultados sobre linguagem, temas, textos e autoras/es podem gerar impactos no debate sobre presença da mulher enquanto sujeito social autônomo.

A fim de alcançar esses objetivos, e dando sequência à escolha metodológica, foi realizada uma leitura minuciosa das questões do Enem dos anos de 2018 a 2021[8], para que pudéssemos atestar a presença das mulheres nessas questões e como isso pode indicar um possível fortalecimento do debate de gênero. A partir dessa leitura, chegamos à identificação de diferentes situações de presença das mulheres nessas questões, as quais organizamos em cinco grupos: presença explícita e com explícito debate de gênero; presença explícita e com indireto debate de gênero; presença implícita por uso de masculino genérico; presença implícita por escolha de ator masculino e com indireto debate de gênero; presença de gênero não se aplica. Posteriormente, selecionamos algumas questões para, buscando semioses[9] nos textos e nos discursos delas, atestar como se constrói a presença da mulher nelas e como isso coopera para o debate de gênero. Com base nesses dados, comparamos os resultados levantados, a fim de examinar o papel do Enem, enquanto componente da educação básica brasileira, no fornecimento de capital intelectual que coopere para a o debate de gênero, a partir da presença da mulher, entendendo que isso é fundamental para uma futura conquista de autonomia por parte do corpo social feminino escolar e para o fortalecimento da luta pela igualdade de direitos.

Finalmente, como parte final da prática metodológica, uma vez identificadas as semioses, passamos para a explanação de como isso se transforma em estrutura e como essas estruturas podem ser modificadas. Para essa elucidação, consideramos os conceitos e os ensinamentos aprendidos durante a pesquisa bibliográfico-documental, somados às semioses presentes nos textos das questões analisadas, que nos permitiram perceber quais constituições de mecanismos e estratégias têm sido usadas pelo Estado para a construção do corpus das questões do Enem e, finalmente, verificarmos como tem se portado a educação em relação ao

liberdade (Enem PPL/2ª aplicação) e, desde a última edição, o Enem digital. Todavia, consideraremos somente os exames regulares, por serem os realizados pelo maior número de inscritas/os.

[8]Essa leitura e o consequente estudo de todas as questões das provas do Enem de 2018 a 2021 vêm sendo realizados desde a definição do objeto de pesquisa, de forma sistemática, porém não serão detalhados nesta dissertação. Para os procedimentos metodológicos, apresentaremos apenas o resultado dessa leitura, que é a seleção das questões que julgamos suficientes para o alcance dos objetivos propostos.

[9]Para semiose, usaremos o conceito do filósofo e matemático norte-americano Charles Peirce (1839-1914). Segundo esse autor, semiose é o processo de significação e de produção de significados, ou seja, a forma como as pessoas se apropriam de um signo, de seu conteúdo e de sua interpretação.

fenômeno social da manutenção das opressões sofridas por mulheres, a partir do silenciamento das presenças femininas no espaço público, negando às mulheres um aporte de luta e de autonomia para a formalização de uma prática contra um contexto histórico de opressão masculina.

Mediante tais considerações, esta dissertação foi, então, estruturada em quatro capítulos. No primeiro deles, realizamos um breve estudo sobre o histórico do feminismo no Brasil e no mundo, buscando compreender as motivações que originaram esse movimento, as formas de organização adotadas pelas mulheres ao longo da história e, ainda, como essa atuação esteve (e está) imbricada com a educação. Já no segundo, ocupamo-nos da apresentação de políticas públicas e leis que regem a educação no Brasil, hoje, sobretudo aquelas que se relacionam diretamente com o Enem, que é, no terceiro capítulo, examinado para que pudéssemos identificar a pré-existência de um compromisso desse exame com a avaliação do currículo nacional e, assim, com a proposta de uma educação emancipadora. Em geral, podemos afirmar que os três primeiros capítulos foram cruciais para a construção de conhecimentos que nos permitiram compreender o fenômeno social investigado. Dessarte, o quarto capítulo foi dedicado à análise, por meio da Análise do Discurso Crítica, de questões do Enem - previamente selecionadas -, e à observação, a partir dessa análise, do importante grau de imbricação do discurso veiculado pelas provas do Enem na prática social e na estabilidade do discurso hegemônico masculino. Com as atividades realizadas em cada um desses capítulos, foi possível chegarmos à conclusão de que há um movimento, na educação brasileira, de incorporação dos debates de gênero, com recorte específico da presença da mulher. Todavia, essa dinâmica, no caso do Enem, tem se limitado às Ciências Humanas, às Linguagens e à Redação, não sendo acompanhada pelas Ciências da Natureza e pela Matemática, as quais seguem, majoritariamente, reproduzindo estruturas opressoras das mulheres.

Com essa dissertação, almejamos endossar o movimento problematizador da incorporação dos debates de gênero no ensino brasileiro, a fim de que se discuta a forma como essa colocação tem acontecido, motivando a melhoria desse processo, que deve se dedicar ao prestígio de grupos socialmente oprimidos – à exemplo das mulheres - e não à manutenção de estruturas de dominação.

1. O histórico do feminismo

O movimento feminista surgiu a partir da organização de mulheres que lutaram/lutam contra a opressão sofrida por elas e que reivindicavam/reivindicam a promoção, a proteção e a reparação de direitos humanos para o sexo feminino. Esse movimento reconhece que as mulheres foram excluídas de narrativas históricas, situação que foi/é justificada e explicada pela ideia de diferenciação biológica do sexo, a qual estabelece a inferioridade da mulher em relação ao homem. Esse ideal, por sua vez, segundo estudiosas, como Michelle Perrot (1988) e a pesquisadora brasileira Cássia Donato (2016), está associado a transformações sociais, tais quais o estabelecimento da propriedade privada e a divisão entre espaço público (onde figuram os homens e o poder) e privado (local onde está inserida a mulher), a descoberta da participação masculina na reprodução e a monogamia, condições que reforçaram o patriarcalismo e segregaram as mulheres das decisões públicas e do poder. Essas, além de outras questões que serão apontadas neste primeiro capítulo, confirmam a hipótese de feministas, como Simone de Beauvoir (1949) e de Joan Scott (1989) de que as desigualdades de gênero[10] são construídas e não naturais. Sendo assim, o movimento feminista busca investigar essas condições de opressão, a fim de identificá-las e de propor uma reescrita da história, oferecendo uma nova perspectiva sobre o passado.

Por tudo isso, torna-se fundamental entender como as construções em torno do gênero reforçam um padrão binário e estabelecem relações desiguais de poder. É, portanto, nesse viés, que o(s) feminismo(s) surge(m) para organizar lutas sociais contra as opressões de gênero em diferentes épocas, contextos e protagonizado(s) por diferentes mulheres, o que deu origem a quatro "ondas" feministas, as quais foram responsáveis por levantar importantes questões como a garantia do voto para as mulheres, a reivindicação de direitos econômicos, sexuais e reprodutivos, o combate a estruturas segregacionistas, a participação feminina direta nas ações estatais e o acesso à educação. Dessarte, estudar cada uma dessas "ondas", suas protagonistas e reivindicações, além de fazer o levantamento das questões propostas por elas, assim como das conquistas e das barreiras, é crucial para que seja possível se pensar o papel da educação na (in)visibilidade feminina hoje, a partir da leitura de uma política pública de avaliação do ensino.

[10]Será considerado, para este texto, o conceito de gênero, enquanto categoria de análise, apresentado por estudiosas, como Scott (1995), que define que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder. Logo, consideraremos os aspectos sociais atribuídos ao sexo, ou seja, o gênero vinculado a construções sociais, não a características naturais.

1.1 A origem do movimento feminista

A história da humanidade tem sido marcada por lutas pela igualdade de gênero e pela naturalização de discursos e convenções sociais discriminatórios em todas as sociedades, ainda que manifestados de diferentes maneiras. Partindo desse pressuposto, é importante que essas discriminações e suas especificidades sejam analisadas a partir da perspectiva dos direitos humanos, a fim de que sejam superadas e nenhuma forma de opressão seja tolerada. Segundo Cássia Donato (2016), na *Coleção de Cadernos de Direitos Humanos*, a desigualdade, as violações e as violências ainda fazem parte da vida da mulher, o que reforça a necessidade de uma luta por promoção, proteção e reparação dos direitos femininos. Portanto, a leitura das dessemelhanças de gênero deve ser feita de modo a desenvolver uma postura crítica em relação aos processos que naturalizam essa diferença, reconhecendo que as desigualdades sociais e políticas estão inscritas nos corpos de homens e mulheres e acontecem dentro de processos de socialização (BRASIL, 2009, p.9).

Peter Burke (2012) lembra que, ao longo da escrita da história, as mulheres foram invisibilizadas das narrativas, tendo subestimadas a importância social e política delas. Até o início do século XX, uma das justificativas para isso era fundamentada em errôneas conclusões sobre a natureza biológica dos sexos, que difundia a ideia de que as mulheres possuíam cérebro menor e menos desenvolvido que o dos homens. Esse imperativo de encontrar no corpo as razões de tais diferenças, ou seja, de naturalizá-las, explicou, dentre outras questões, a não extensão às mulheres do direito ao voto, já que elas eram consideradas biologicamente incapazes de tomar decisões. Exemplo disso foi o fato de que, depois da Revolução Francesa, em fins do século XVIII, nas democracias liberais modernas, as desigualdades naturais, inscritas nos corpos, podiam justificar o não-acesso pleno à cidadania.

É importante destacar que essa exclusão social e política femininas, no período, justificada pela diferenciação biológica do sexo, contrariava a Declaração dos Direitos dos Homens, de 1789, ao não considerar as mulheres como indivíduos. Essa diferenciação foi endossada por estudiosos como Ficht, que acreditava que as mulheres não tinham aptidão especulativa para ocupar cargos públicos; Hegel, que defendia que os homens possuíam vocação natural para o trabalho com o Estado e a Ciência, enquanto a vocação feminina estava direcionada para a piedade e o interior; e Comte, para quem as mulheres precisavam ser comandadas, já que eram inaptas para governar até a própria família (PERROT, 1988). Esses

pensamentos, largamente difundidos à época, justificaram a colocação da mulher em posições de submissão e a retirada de direitos fundamentais delas, além de tê-las apagado dos principais registros históricos tradicionais.

Ainda na perspectiva da garantia de direitos sociais, como o voto, e recorrendo a tradicionais registros históricos, Michelle Perrot (1988) destaca como às mulheres sempre foram delegados poderes, mas negado o poder, o qual é de domínio masculino. Segundo a autora, o poder (com o vocábulo usado no singular) está relacionado com dimensões políticas e vivência pública, enquanto os poderes (no plural) dizem respeito aos domínios da vida privada. Por isso, a história é marcada pelos registros de poderes concedidos às mulheres e pela exclusão delas das decisões do espaço público. Perrot (1988) evidencia, ainda, como a história registrou esses poderes, destacando a representação da dicotomia dos dois polos da natureza feminina: um maternal e benéfico, outro mágico e maléfico, este último usado para instigar o crime e para criar estratégias de dominação.

A origem desse apagamento da mulher da vida social, no Ocidente, estaria fundamentada, em partes, no estabelecimento da propriedade privada e da sociedade monogâmica, o que foi uma derrota para o sexo feminino, ao transportá-lo para os ambientes internos. Nesse viés, o espaço político, inseparável do público, excluiu a mulher, a qual foi delegada para a vivência dentro dos lares, no campo do privado. Apesar de serem dados a ela, no início do século XX, alguns poderes, como o controle orçamentário das despesas do lar ("matriarcado orçamentário"), devem-se considerar que a administração do dinheiro da casa conferia relativo poder administrativo às mulheres, mas aumentava a responsabilidade delas – as quais já cabia funções como a educação e o cuidado com os filhos -, o que reduzia a autonomia dessas sujeitas e ampliava o aprisionamento delas ao lar (PERROT, 1988, p.191 - 192). Perrot (1988) observa que

> A administração do salário é, sem dúvida, uma difícil conquista das mulheres, resultado de uma luta cheia de ciladas, onde o patronato, cioso em favorecer um "bom" uso do salário, por vezes estendeu às mulheres uma mão generosamente compassiva. [...] Tais são as armadilhas do salário familiar: a mulher sempre fica imobilizada. (PERROT, 1988, p.192)

Em seu estudo sobre as mulheres, o poder e a história, Perrot (1988) também confirma a derrota histórica do sexo feminino com o estabelecimento da propriedade privada e da monogamia, condições que estabeleceram a subordinação feminina. Nesse contexto, a consequente segregação do espaço em público e privado, sendo este último o destinado às mulheres, colocava-as cada vez mais reclusas no ambiente doméstico e ausentes da vida coletiva. Todavia, a autora destaca o protagonismo das mulheres em diversos motins, na França

do século XIX, como os associados à luta por alimentos, o que se contrapõe à noção de fragilidade e passividade das mulheres. A autora, ainda, discorre sobre o papel (à época, novo) da dona-de-casa na sociedade do século XIX, mulheres que se dedicavam a realizar todas as tarefas domésticas. Essa nova categoria, a das donas-de-casa, assumiu para as mulheres a tarefa inteiriça do cuidado do lar, enquanto aos homens cabia apenas a ocupação dos espaços públicos de trabalho, eliminando deles a obrigação de contribuir nas atividades domésticas. Entretanto, cabe ressaltar que essas mesmas mulheres, que não eram rurais ou burguesas, seguiram buscando pequenas ocupações em que coubessem, fora do espaço privado, com o fito de obter fontes de rendas que eram usadas para complementar as despesas domésticas ou para pequenos prazeres, dedicando-se a um segundo trabalho, o que não significou um debate sobre a redistribuição das tarefas do lar, de maneira equiparada, entre todos os membros da família.

Donato (2016) mostra como esse estabelecimento da propriedade privada e a divisão sexual nos espaços, somada à monogamia e à descoberta do papel masculino na reprodução reforçaram o patriarcalismo e mudaram totalmente a realidade das mulheres. Sobre esse regime patriarcal, a autora afirma que ele é regido por dois princípios: o de que todas as mulheres são subordinadas aos homens e de que todos os jovens são subordinados aos homens mais velhos. Segundo ela,

> Esse regime específico - o patriarcal - pode ser considerado uma forma de organização social na qual as relações são regidas e experimentadas através de dois princípios básicos:(1) o de que todas as mulheres são/estão hierarquicamente subordinadas aos homens (submetidas à autoridade patriarcal) e (2) o de que os/as jovens são/estão hierarquicamente subordinados/as aos homens mais velhos (submetidos/as à autoridade paterna). Foi a partir da consolidação e disseminação política e social desses dois princípios – o da autoridade patriarcal e o da autoridade paterna - que algo construído como "supremacia/domínio masculina/o" foi difundido através dos valores do patriarcado. (DONATO, 2016, p.15)

Esse sistema culminou na atribuição de mais valor para as atividades masculinas, mais vantagens e mais prerrogativas para o homem. No campo privado, esse patriarcalismo é responsável, tantas vezes, pelo machismo, que propõe, dentre outras questões, a divisão sexual do trabalho doméstico, que é assumido, quase prioritariamente, pelas mulheres.

A antropóloga brasileira Adriana Piscitelli (2009) identifica o patriarcado[11] como um sistema em que a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação feminina. A

[11]"'Patriarcado' é um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem. [...] Em termos mais amplos, o poder patriarcal diz respeito à capacidade masculina de controlar o corpo da mulher para fins reprodutivos ou sexuais. Neste sentido, o patriarcado situa e confina a mulher no mundo privado e doméstico, espaço dos 'afetos', de forma que, na ideologia patriarcal, os espaços privados e públicos parecem estar separados e em oposição. (PISCITELLI, 2009, p.132)

autora destaca que o poder patriarcal está associado, principalmente, à capacidade masculina de controlar o corpo da mulher, seja para fins sexuais, seja para fins reprodutivos, o que ocorre por meio do estabelecimento da oposição entre o público e o privado, que mantém o domínio masculino. Sendo assim, em termos políticos, o patriarcado faz com que as mulheres ocupem um lugar subordinado em relação ao homem, o que, para Piscitelli (2009) sempre ocorreu, embora se manifeste de maneiras diversas em diferentes lugares, épocas e contextos, além das intersecções de classe e raça.

A propósito do patriarcado, Burke (2012) aponta que é necessário percebê-lo como um fenômeno de supremacia masculina que se manifesta de maneira variável no tempo e na geografia, assumindo formas diferentes. O autor destaca que as trajetórias das mulheres foram com frequência desconsideradas, porque elas não estavam registradas em documentos oficiais, todavia é preciso, ao se estudar e pensar o patriarcado, atentar para o risco de proposição de uma nova história que perpetue uma oposição binária e desconsidere a concentração nas mudanças observadas nas relações entre homens e mulheres em distintos contextos.

O silêncio da história das mulheres tem, então, origem no mutismo na esfera política, espaço de domínio masculino, sendo os homens responsáveis pelo monopólio do texto e da coisa pública. Nesse contexto de interiorização da mulher, a voz dela foi calada na história, que era escrita por e para homens. É o homem quem fala sobre a mulher (PERROT, 1988). A esse respeito, Virginia Woolf (1929) também enfatiza o quanto a literatura sobre a mulher, e, por conseguinte, os registros sobre ela são predominantemente feitos por homens, na perspectiva parcial deles e desconsiderando, na maioria das vezes, a voz feminina. Todavia, torna-se inegável que as desigualdades estabelecidas a partir desse silenciamento não são naturais (DONATO, 2016).

Cabe ressaltar, ainda, que reconhecidas as condições de opressão às quais são submetidas as mulheres, é fundamental que se considere a existência de diferentes manifestações opressoras quando se relacionam ao gênero aspectos de raça e de classe. A filósofa, escritora e ativista brasileira, Sueli Carneiro (2003), destaca que “são suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular” (CARNEIRO, 2003, p.2), processo que pode ser explicado pela violação colonial praticada pelos brancos e que foi responsável, entre outros fatores, pela objetificação dos povos negros e indígenas e, em especial, pela erotização e a sexualização da mulher negra. A autora pondera que a perpetuação desse padrão comportamental no imaginário social “mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão” (CARNEIRO, 2003, p.1).

A pesquisadora e ativista brasileira, Carla Akotirene (2019), ao relembrar as teorias interseccionais de Audre Lorde e Achille Mbembe, também destaca que é necessário desmistificar o feminismo como sendo uno, já que as propostas iniciais do movimento ignoraram as singularidades vividas por mulheres não brancas e não pobres (caso das negras, das latinas, das caribenhas e tantas outras mais). A fim de ilustrar essa questão, ela exemplifica que

> enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas, que confessional e militarmente matam e deixam morrer, contrariando o discurso cristão elitista-branco de valorização da vida e contra o aborto – que é um direito reprodutivo. (AKOTIRENE, 2019, p. 16)

Dessa maneira, mais que estudar a organização de um movimento em prol da defesa dos direitos humanos para as mulheres, é preciso compreender quem são essas mulheres e quais são as necessidades e as lutas delas colocadas em evidência, para que não haja, dentro do feminismo, a reprodução de padrões excludentes praticados, por exemplo, por sistemas como o patriarcal, o colonial e o racista. Sobre essa questão, Carneiro (2003) aponta que

> Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. (CARNEIRO, 2003, p. 2)

Nesse ínterim de apagamento das vozes das mulheres, é fundamental o reconhecimento de que o movimento feminista contribuiu para a reescrita da História, ao oferecer uma nova perspectiva sobre o passado e ao questionar os esquemas aceitos nos registros. No geral, as feministas deram ênfase à construção cultural do gênero, o que provoca considerável impacto sobre a prática histórica e faz os historiadores precisarem descrever convenções dominantes sobre o gênero, como linguagens, vestuário e regras (BURKE, 2012). Todavia, ainda são muitas as questões que, dentro do feminismo, requerem um movimento de superação, como a ideia de que há uma unificação das necessidades levantadas pelas mulheres.

1.2 O sexo e o gênero na história das lutas feministas

De acordo com Adriana Piscitelli (2009), a adoção do gênero, enquanto um conceito, é um importante instrumento na luta contra a colocação de condições inatas que separam os

sexos. A autora propõe uma breve análise da trajetória dos estudos de gênero, relembrando que eles tiverem início com Robert Stoller, em 1963, um dos pioneiros na diferenciação entre sexo (aspecto biológico) e gênero (aspecto cultural), que, ao pensar o gênero, defendeu que as maneiras de ser homem e de ser mulher derivam da cultura, o que tem relação com questões como o momento histórico, o lugar, a classe social. Desse modo, para se falar sobre gênero é essencial considerar duas situações: os espaços sociais diferenciados e a discriminação feminina, que têm, em comum, processos de colocação de qualidades diferente das dos homens. Como proposta de um debate feminista sobre gênero, Piscitelli (2009) estuda as formas como as noções de feminilidade e masculinidade, aliadas a questões como raça e classe, produzem desigualdade. Ademais, a autora investiga o que faz com que a subordinação feminina, que não é natural e não é justa, tenha começado e que se mantenha; e questiona como seriam as ciências, livres do cerne da dominação masculina. No final do século XX, a partir do estabelecimento do sistema sexo/gênero, a antropóloga cultural, Gayle Rubin (1975), observou que há na sociedade a transformação da sexualidade biológica em produtos da atividade humana. Para isso, a autora recorreu aos estudos de Lévi-Strauss (1949), que identificou no matrimônio um sistema de trocas e intercâmbios de mulheres, já que o incesto é negado na maioria das sociedades. Dessa forma, Rubin (1975) propôs uma relação entre o casamento e o gênero, com evidente opressão observada entre aquele que troca – o homem – e o que é trocado – a mulher. Para a autora, esse sistema reforça a divisão sexual do trabalho, já que pressupõe a diferenciação de tarefas femininas e masculinas. Situação semelhante é observada por ela em relação aos homossexuais, que, assim como as mulheres, também sofrem opressão, o que permite concluir que gênero se articula à sexualidade, e que a identidade de gênero está mais fortemente associada à supressão de similaridades naturais entre os sexos do que à expressão de diferenças naturais.

Sobre o reforço dessas diferenças, José Murilo de Carvalho (1990) analisa a tentativa dos republicanos franceses em implantar a figura feminina no imaginário popular brasileiro. O autor remonta à Revolução Francesa para discutir sobre os processos sociais que, na Europa, colocaram a figura feminina como símbolo da liberdade, o que, no Brasil, não encontrou aceitação. Carvalho (1990) explica que:

> Símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa de criá-los, de manipulá-los, de utilizá-los como elementos de legitimação, cai no vazio, quando não no ridículo. Parece-me que na França havia tal comunidade de imaginação. No Brasil, não havia. (CARVALHO, 1989, p.89)

Carvalho (1990) observa, ainda, que, mesmo que a herdeira do trono brasileiro fosse uma mulher, houve, no Brasil, um movimento de tentativa de anulação de Isabel, que foi

reduzida à imagem de um objeto manipulado pelo marido. Nesse ínterim, o autor mostra como a imagem cívica feminina foi, no país, perdendo o seu valor e passou a ser debochada, com mulheres sendo representadas de forma pitoresca e simbolizando, inclusive, um elemento anti-republicano.

A historiadora Joan Scott (1989) também apresenta importantes considerações sobre o gênero, que, segundo ela, pode ser compreendido em três posições teóricas: a do patriarcalismo, a do marxismo e a pós-estruturalista e anglo-americana. A autora afirma, ainda, que a noção de gênero é uma construção social baseada no binarismo (homem/mulher) e, enquanto construto, produz relações desiguais de poder. Sob esse viés, Scott (1989) avalia os valores associados à masculinidade e à feminilidade como produtores de significados na esfera social, o que se explica quando diferenças relativas ao sexo legitimam fenômenos sociais. Desse modo, é preciso que haja o desenvolvimento do gênero como categoria de análise, a fim de que se determine a rejeição ao determinismo biológico e se redefinam as noções tradicionais da história (marcada pela desigualdade de poder).

Djalma Thürler e Mayana Rocha Soares (2015) citam a "política de identidades" como um processo modernos de problematização do sujeito universal proposto pelo iluminismo, já que, por meio dessa política, "o sujeito pós-moderno se liberta da prisão totalitária que o mantinha agarrado a um ideário de "ser total" e superior". Todavia, as autoras observam que esse mesmo movimento provoca um aprisionamento às "correntes identitárias, que são fragmentadas, fluidas e que mantêm um certo diálogo, mas que, ao mesmo tempo, diferem e podem tornar-se opostas em suas lutas políticas e ideológicas" (THÜRLER E SOARES, 2015, p.58), o que faria do gênero uma categoria unificadora, com papeis binários delimitados e, portanto, excludente. A esse respeito, Judith Butler *apud* Thürler e Soares (2015) observa ainda que

> se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de "homens" aplique -se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo "mulheres" interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número dois. (BUTLER *apud* THÜRLER E SOARES, 2015, p.60)

Sobre as manifestações desse padrão binário, Guacira Louro (1997) identifica essa ocorrência nas escolas, que, até o início do século XX, ofertavam conteúdos diferentes para

meninas e meninos, de acordo com as habilidades esperadas de cada um dos gêneros. Nesse viés, coube às alunas o aprendizado de saberes e conhecimentos aplicáveis ao lar, já que que delas era esperada a formação de boas mães e esposas, enquanto aos alunos eram repassados conhecimentos aplicáveis a diversas ciências. Outro aspecto a ser destacado era a divisão das salas de aula, com professoras lecionando para meninas e professores para meninos.

Djalma Thürler e Mayana Rocha Soares (2015) destacam que a performatividade de gênero é uma prática regulatória que atua regulando e normatizando o corpo social, reproduzindo, por conseguinte, estruturas de poder. Desse modo, é preciso entender que o padrão binário, quando aplicado à educação, faz da escola um espaço que consolida práticas regulatórias de gênero, ou seja, ele torna-se um dispositivo que "reafirma a legitimação da matriz heterossexual como o único modelo normal e aceito socialmente de viver as subjetividades dos sujeitos, além da demarcação das fronteiras da masculinidade hegemônica" (THÜRLER E SOARES, 2015, p.61).

Louro (1997), então, destaca o gênero como elemento constituinte da identidade das/os sujeitas/os, plural e mutável, fabricado por instituições sociais que ditam regras arbitrárias determinantes dos papeis masculinos e femininos. A autora, também, problematiza a naturalização da submissão feminina e dedica-se a diferenciar os conceitos de identidade sexual e identidade de gênero, sendo essa relacionada ao clássico binarismo masculino e feminino, e aquela à sexualidade.

Assimiladas essas definições de gênero, é essencial que se faça um estudo da linha histórica ocidental do feminismo, movimento que surge com o intuito de desnaturalizar as desigualdades e se constitui de coletivos e organizações sociais que lutam contra a opressão de gênero. Essa organização, ao longo da história, ocorreu por afinidade, já que existe uma pluralidade de diversidades entre as mulheres. Desse modo, identificam-se na trajetória de luta feminina três "ondas"[12] clássicas do feminismo e o começo de um debate a propósito de uma "quarta onda" - destacando a importância de se falar em Feminismos -, a fim de contemplar as especificidades de uma luta que não é homogênea (DONATO, 2016). Tais considerações se fazem pertinentes para a discussão da importância do histórico de luta do movimento feminista, no que concerne à equidade de gênero e de garantia dos direitos das mulheres.

Louro (1997), ao apresentar um breve histórico dessas três "ondas" clássicas do feminismo, aponta para as reivindicações e as conquistas alcançadas em cada uma delas e para

[12]As mulheres se organizaram de diferentes maneiras e épocas ao longo da história. Nesses momentos, há algum acúmulo de necessidades e conquistas, os quais foram denominados de "ondas" (momentos históricos, em que movimentos organizados acarretaram libertações para as mulheres). (DONATO, 2016)

as limitações das ações do movimento. Nesse viés, ela tece um parecer sobre como o processo de segregação das mulheres é antigo e produtor de opressão e submetimento em relação aos homens, o que as coloca, historicamente, na posição de secundárias. É importante, todavia, que as "ondas" feministas não sejam compreendidas como fenômenos isolados, mas na perspectiva de que uma completa a outra e de que muitas das pautas defendidas por elas continuam vigentes.

A chamada "primeira onda" feminista ocorreu após grandes revoluções do século XVIII, como a Segunda Revolução Industrial, a Revolução Francesa e a Revolução Americana, as quais contribuíram, no século seguinte, para a consciência das mulheres sobre a condição de opressão vivenciada por elas. As principais questões levantadas, nesse momento, foram a igualdade de direitos, a luta por uma relação mais simétrica no casamento e a garantia de acesso à educação.

Ainda no século XVIII, na França, Olympe de Gouges[13] escreveu a "Declaração dos direitos da mulher e da cidadã" (1791), inspirada pelo discurso iluminista de ideais de liberdade e igualdade. Anteriormente, já havia sido escrita a "Declaração dos direitos do homem e do cidadão", que inspirou a reflexão sobre o que, de fato, eram esses direitos e para quem eles serviam. Um movimento semelhante foi observado na Inglaterra, quando, em 1792, Mary Wollstonecraft[14] escrevia "Reinvindicação dos direitos das mulheres". Embora essas mobilizações, inicialmente, não tenham trazido conquistas concretas para as mulheres, elas serviram para despertar a conscientização sobre a condição delas e a existência de um discurso de direitos que não as contempla.

Outro ponto a ser considerado, nesse momento inicial dos debates sobre o feminismo, é a identificação de diferenças nas reivindicações feitas pelas mulheres do período. Enquanto aquelas pertencentes à classe média lutavam por acesso à educação, por exemplo, as operárias estavam preocupadas com direitos trabalhistas femininos. Fica evidente, portanto, que nessa primeira "onda" nem sempre houve contemplação da pluralidade de questões pertinentes à vivência das mulheres, o que será mais fortemente levantado por outras "ondas" do feminismo.

É nessa "primeira onda", no século XIX, que surgem também as sufragistas, mulheres que lutavam pelo direito ao voto. Angela Davis (1982), na obra *Mulher, raça e classe* apresenta

[13]Segundo Maria Rosa Cutrufelli (2009), Marie Gouze, conhecida por Olympe de Gouges foi uma revolucionária, escritora, jornalista, defensora dos direitos das mulheres, sendo dela o texto "Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã", escrito em setembro de 1791 em resposta à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que trabalhava com a ideia de um ser universal."

[14]Mary Wollstonecraft foi uma escritora e filósofa inglesa, nascida no século XVIII, ampla defensora do direito das mulheres. É dela a obra Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher (1792), na qual ela defende que a suposta inferioridade feminina estaria tão somente associada à ausência de escolaridade e de educação, não tendo qualquer outro fator associado à natureza do gênero. (D'ANGELO, 2017)

algumas dessas feministas, como Elizabeth Stanton, sufragista e abolicionista, que, em 1848, na Convenção de Seneca Falls[15], apresentou a "Declaração dos Direitos e Sentimentos", um documento assinado por 68 mulheres e 32 homens, o qual reivindicava direitos civis, sociais, políticos e religiosos das mulheres. Outro exemplo apresentado por Davis (1982) é Sojourner Truth, militante abolicionista, pioneira na luta pelos direitos civis dos negros e das mulheres nos EUA, que, em 1851, em uma convenção de mulheres em Akron, Ohio, com o famoso discurso "Não sou eu uma mulher?", representou o começo do debate sobre a necessidade de se propor articulações entre classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres nos EUA, visando a um alcance de direitos civis que incorporassem a totalidade de mulheres e das suas necessidades particulares, contradizendo, já à época, a possibilidade de existência de uma unanimidade de questões femininas.

Cassia Donato (2016) relembra que essa "primeira onda" feminista foi organizada em torno de demandas pela participação público-privada da mulher e pelo direito ao voto, com a organização do movimento sufragista, união de feministas pelo direito ao voto, nos EUA, em meados do século XIX, e, no Brasil, em meados de 1910. Apesar de todas essas manifestações, é apenas em 1920 que o voto feminino é estabelecido em nível federal nos EUA, e, em terras brasileiras, as mulheres adquirem o direito ao voto em 1932. Essa "onda" ainda traz alguns primeiros questionamentos sobre o que é naturalmente masculino e feminino, denunciando que havia nas teorias e tradições de pensamento das Ciências Sociais a utilização do binarismo para fins de classificação e de diferenciação. Piscitelli (2009) destaca essa "primeira onda" como a movimentação de mulheres feministas por direitos iguais à cidadania, como poder votar, mas também o direito à educação e à posse de terras e bens.

No que tange à educação, Louro (1997) relembra que, no Brasil, em 1853, a professora brasileira Nísia Floresta, em seu *Opúsculo Humanitário*[16], já questionava o fato de que, enquanto a Europa bradava pela emancipação das mulheres, o Brasil ainda precisava educá-las. Essa emancipação, no país, segundo Nísia, aconteceria tão somente pela educação, condição fundamental para o rompimento com o caráter colonial, atrasado, inculto e primitivo do povo brasileiro, que, em grande parte, era analfabeto.

[15]A Convenção dos Direitos das Mulheres de Seneca Falls foi a primeira convenção dos direitos das mulheres da história, em 1848, nos Estados Unidos. Com a adesão de aproximadamente trezentas pessoas, ela resultou na "Declaração de Seneca Falls", elaborada pelas ativistas Lucretia Mott e Elizabeth Cady Stanton, e assume uma postura de oposição à negação dos direitos civis, jurídicos e econômicos às mulheres.

[16]Na obra "Opúsculo humanitário", publicada no Rio de Janeiro, em 1853, encontra-se a síntese do pensamento de Nísia Floresta sobre a educação feminina. Nela, Nísia Floresta defende a educação de meninas e o ensino de maneira geral, valendo-se de dados oficiais para tecer críticas ao sistema de ensino da época e aos medíocres métodos e doutrinas seguidos pelas professoras.

Posteriormente, é dado início à chamada "segunda onda" feminista, em meados da década de 1960, cujo contexto do período foi o de Guerra Fria, tensão geopolítica entre a ex-União Soviética e os Estados Unidos, e de Ditaduras na América Latina. As principais reivindicações desse momento foram os direitos econômicos, sexuais e reprodutivos – pautas como liberdade sexual e prazer feminino, planejamento familiar e aborto são amplamente discutidas - e a luta por condições equiparadas no mercado de trabalho.

Nesse momento, será levantada a relação intrínseca entre as desigualdades culturais e políticas das mulheres, com o slogan "o pessoal é político"[17], proferido com o intuito de incentivar as mulheres a perceber os aspectos de suas vidas pessoais como profundamente politizados e como reflexo de estruturas de poder sexista. Há também, nesse contexto, a necessidade de se reconhecer a crescente do Feminismo Negro, que terá maior protagonismo na "terceira onda" (abordaremos abaixo). Destaca-se, nesse período, Simone de Beauvoir (1949), com a publicação da obra *O Segundo sexo*, a qual traz discussões como a distinção entre sexo e gênero e pautas relativas à sexualidade feminina.

Um grande expoente dessa fase, Beauvoir (1949) associa a concepção do "ser mulher" ao "ser homem", a partir de uma relação de alteridade. Em seu estudo sobre o Segundo Sexo, a autora questiona as origens da submissão feminina e correlaciona essa subordinação à sofrida pelas minorias étnicas, já que, apesar de no caso das mulheres não haver um evento histórico que determine a inferioridade delas, as situações de submetimento feminino e étnico se assemelham. Para tanto, a autora defende que a desigualdade relacionada ao gênero não é um processo natural, biológico, mas uma construção social, pensamento que deu origem à sua célebre frase "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esses produtos [...]" (BEAUVOIR, p.11, 2019). Ainda para analisar a condição de opressão da mulher, Beauvoir (1975), em entrevista cedida ao programa francês *Questionnaire*[18], aponta, sobre a ocupação feminina do espaço coletivo, que é preciso atentar para o fato de que, muitas vezes, cargos políticos que são conferidos a mulheres, são apenas "pura mistificação" de que elas estão no poder.

---

[17]"Foi em fins dos anos 1960, a partir da experiência dos grupos de conscientização feministas criados como parte do *Women's Liberation Movement,* nos Estados Unidos, que se forjou a expressão: 'o pessoal é político'. Esses grupos reuniram, originalmente, mulheres ativistas, a maioria de inclinação socialista e auto identificadas como 'radicais', para discutir questões pertinentes ao "ser mulher" na sociedade americana. Inspirando-se, para tanto, nas técnicas utilizadas por revolucionários chineses conhecidas pela expressão "Falar da Dor" (Speak Bitterness) e assim superá-la, as participantes trocavam suas vivências e experiências, constatando que suas relações afetivas e familiares também se caracterizavam como relações de poder nas quais as mulheres se viam em situação de desvantagem." (HANISH, 1970; SARACHILD, 1973 *apud* SARDENBERG, 2018, p. 16).

[18]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YxUKvtW-8Ww. Acesso em: 22/09/21.

A partir da década de 1980, o feminismo inicia sua “terceira onda”, com debates sobre os paradigmas impostos pelas “ondas” anteriores e os aspectos essencialistas do feminismo, tal como o conceito de feminilidade. Essa “onda” torna-se conhecida como o feminismo da diferença e busca articular o machismo a outras formas de opressão, como a raça, a etnia, a classe, o território, e a sexualidade. Em busca da equidade de gênero, as feministas desse período propunham a reorganização da sociedade, não só para promover igualdade entre homens e mulheres, mas considerando também as particularidades que alcançavam cada uma delas, ou seja, as desigualdades observadas entre as próprias mulheres: negras, indígenas, latinas, homossexuais, bissexuais, transexuais, entre outras (DONATO, 2016). Piscitelli (2009) lembra os movimentos das feministas negras dos EUA e do “Terceiro Mundo”, que reivindicavam um olhar para as condições que as diferenciavam social e politicamente, já que os debates propostos na época estavam muito centrados nas questões relativas às mulheres brancas e ricas. Portanto, há uma exigência de que o gênero passe a ser pensado como parte de um sistema de diferenças, entrelaçado com raça, etnia, sexualidade, classe social e idade.

Nesse momento, algumas vertentes do feminismo ganham destaque, como o movimento feminista negro e o interseccional, o que provoca debates sobre a necessidade de se falar em feminismos, considerando, nesse plural, a incorporação de diferentes lutas pertinentes às mulheres. Em relação a essa evolução dos estudos feministas, é fundamental destacar o conceito de interseccionalidade, termo que se refere a como cada indivíduo sofre opressões com base nas diferentes categorias sociais em que se encaixa: em relação a gênero, raça, classe, etnia, deficiência, sexualidade. A interseccionalidade lida com a concepção de que trabalhamos com grupos sobrepostos (mulheres brancas, mulheres não-brancas, mulheres negras, mulheres negras pobres, mulheres negras velhas, mulheres negras deficientes, mulheres negras brasileiras, mulheres presidiárias etc.) e procura entender “o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas” (CRENSHAW, 2012, p. 11), destacando que os conceitos carregam consigo interferências e suposições. A partir da interseccionalidade, confirma-se a necessidade de se falar em feminismos, já que a percepção do gênero pode ser diferente quando associada a outras questões, como raça e classe, por exemplo. Sobre isso, bell hooks (1952) afirma:

> Discussões sobre desigualdade de classe aconteciam no início do feminismo contemporâneo e precederam as discussões sobre raça. [...] Essas discussões não banalizaram a instância feminista de que “sororidade é poderosa”; apenas enfatizaram que podemos nos tornar irmãs na luta somente confrontando as maneiras pelas quais mulheres - por meio de sexo, classe e raça - dominaram e exploraram outras mulheres, e criaram uma plataforma política que abordaria essas diferenças. (hooks, 1952, p.20)

Outra abordagem dessas particularidades observadas no corpo social mais recente é a percepção de pluralidade das manifestações do gênero e que confirma a necessidade de se falar em feminismos é o debate da teoria *queer*[19], a qual se opõe às epistemologias sexopolíticas heteronormativas (corpos normais). Partindo dessa questão, Judith Butler (2015), define que gênero

> é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2015, p. 69)

Nesse viés, Butler (2015) propõe um debate maior sobre a performatividade, a repetição de atos e estilizações que fazem paródia de um natural estabelecido, de um corpo normal. Fica evidente para a autora que, mais do que somente o gênero, o sexo é também uma construção, ele é produzido, fixado dentro do padrão binário, ou seja, toda materialização do sexo se daria dentro de normas regulatórias. O que se propõe, então, é uma nova leitura das teorias de gênero, a fim de se desconstruir as barreiras que separam o sexo como um fator biológico e o gênero como uma construção social, e que definem a mulher enquanto sujeito uno do feminismo. Tem-se, por conseguinte, uma crítica à homogeneização das mulheres e um convite à percepção da heterogeneidade feminina. Existe, desse modo, o desenvolvimento de uma "nova política do gênero" (PISCITELLI, 2009, p. 143), a qual questiona o caráter fixo do sexo – os intersexos, por exemplo, contrariam essa lógica – e reivindica direitos sexuais que incorporem pessoas intersexos, transexuais e travestis.

A "terceira onda" marca ainda mais a crítica ao elitismo do feminismo, além da interseccionalidade entre raça, classe e gênero, no entendimento de que é preciso combater todos os males estruturais e não apenas o machismo; aqui, questões como a decolonialidade, o transfeminismo[20], e a teoria *queer* - que destaca a necessidade de institucionalizar o gênero como fluido, não binário e performativo - passam a ser debatidas como componentes do movimento feminista, na voz de mulheres como bel hooks, Judith Butler, a socióloga e ativista argentina María Lugones e a ativista indiana Chandra Mohanty.

---

[19]A teoria *queer* é uma discussão endossada pela teórica Judith Butler, na obra Problemas de Gênero, e questiona a distinção entre sexo e gênero, a qual determina como feminino apenas as mulheres, pressupondo, segundo a autora, uma espécie de heterogeneidade compulsória. Por isso, na teoria *queer*, Butler defende a performance associada ao gênero e a construção diversa da identidade. (BUTLER, 1999)

[20]O transfeminismo é uma vertente do movimento feminista que propõe dar visibilidade à opressão sofrida pelas mulheres trans, já que a transexualidade é caracterizada pela existência de um conflito com as normas de gênero binárias, que estabelece como regra as oposições: homem e mulher, masculino e feminino, e ignora aquelas pessoas que não se enquadram nesse binarismo. (KOYAMA, 2001)

Sobre a decolonialidade, tema fundamental para os estudos feministas da “terceira onda” e posteriores, é importante destacar que este conceito é um movimento de desconstrução de um pensamento colonialista do poder, o qual determina, por exemplo, a Europa como o centro do mundo, motiva a exploração de pessoas com base na raça delas e subjuga toda produção de valor gerada de outras culturas que não a europeia. No caso do feminismo, decolonizar é, segundo María Lugones (2008), “romper com o patriarcalismo imposto nas colônias latinas, que estabelece posições de subalternidade para as mulheres” (LUGONES, 2008). A escritora e teórica dominicana Yuderkys Espinosa Minõso (2009), em pesquisa referente ao feminismo decolonial, tece uma crítica à colonização discursiva dos feminismos ocidentais, os quais reforçam epistemologias pautadas em ideologias etnocêntricas de classe, raça e heterossexualidade normativa, tão nocivas às mulheres do Sul. A autora aponta, ainda, para um movimento de colaboração entre os feminismos do Norte e do Sul em um projeto de recolonização do subcontinente e de consequente manutenção de sujeitos subalternos.

Hodiernamente, está em curso uma “quarta onda”, mais contemporânea, iniciada em meados dos anos 2000, que tem como principal característica o ativismo digital (ciberativismo) e que se constitui como uma organização que reivindica a participação feminina mais direta nas ações estatais e na regulação de políticas públicas para mulheres. Nesse momento, destacam-se as associações do gênero a questões como o ensino, a misoginia e o meio ambiente, e tornam-se mais presentes os movimentos mobilizados na internet. Apesar de ainda não ser amplamente reconhecida, essa “quarta onda” mantém as lutas interseccionais e decoloniais e conta com nomes de destaque como a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi, a ativista paquistanesa Malala Yousafzai e Greta Thunberg.

A propósito disso, as pesquisadoras brasileiras Olívia Perez e Arlene Ricoldi (2019) apontam como características fundamentais dessa nova “onda” de mobilizações femininas o uso massivo de novas mídias digitais, sobretudo das redes sociais, as quais são espaços importantes para a formação de identidades coletivas. Sobre a recorrência do uso do ambiente virtual, as autoras entendem, ainda, que “a internet permite que os movimentos feministas entrem em contato com ideias desenvolvidas em outros países, possibilitando uma atuação transnacional” (PEREZ; RICOLDI, 2019, p. 10). Essa transnacionalidade, por sua vez, reforça, segundo as autoras, o caráter interseccional do feminismo, uma vez que o contato múltiplo com mulheres diversas é crucial para a superação de um feminismo branco e de classe média (comum nas primeiras organizações de mulheres) e para a proposição de lutas associadas a “elementos identitários como raça, gênero, classe, sexualidade, deficiência etc.” (PEREZ; RICOLDI, 2019, p.11). De acordo com a jornalista brasileira Marieta Cazarré (2016), no Brasil,

a “quarta onda” tem como ponto inicial a “Marcha das Vadias”, que ocorreu em 2011, em São Paulo, depois de ter começado em abril do mesmo ano, no Canadá, o que confirma o caráter global desse novo feminismo. Outro aspecto importante a ser destacado sobre essa “onda”, trazido pela pesquisadora brasileira Fernanda Rocha (2017), é o fato de que as redes sociais e aparatos midiáticos, ao mesmo tempo que proporcionam trocas de informações e fortalecem movimentos e ações coletivas, são grandes espaços geradores de conflitos e dissensos. Em seus estudos, a autora identifica que, dentre as abordagens propostas pelo ciberfeminismo, destacam-se aquelas que tecem críticas ao patriarcado e às consequentes relações opressores mantidas por esse sistema.

Enfim, consideradas as definições de gênero, de interseccionalidade, e a trajetória das mulheres ao longo da luta feminista, é evidente a evolução das leis e a alterações nos costumes que contribuíram/contribuem para a colocação da mulher no espaço social. Entretanto, algumas situações denunciadas pelas feministas, desde a “primeira onda”, ainda são persistentes na sociedade, podendo-se destacar as constantes violências de gênero, o desnível salarial, o desigual acesso ao poder, os direitos reprodutivos, a dupla ou até tripla jornada de trabalho, além da invisibilidade do debate sobre gênero na educação brasileira. Desse modo, é preciso aguçar o olhar sobre os conteúdos reproduzidos pela escola que, em tese, se propõem a dar visibilidade à mulher e às suas lutas e causas, a fim de que se identifiquem substratos suficientes para se construir um debate acerca da posição social feminina, da permanência das condições de submissão e das violências cotidianamente enfrentadas pelas mulheres, para que, assim, partindo desse debate, e fundamentando-se nos estudos já existentes sobre o gênero, a escola possa, finalmente, contribuir para a autonomia do corpo social feminino.

1.3 Mulheres e Educação

Guacira Louro (2017), ao traçar um histórico da mulher na educação, no Brasil, aponta que o começo dessa relação surge no final do final do século XIX e início do século XX e que os primórdios dos ensinos para as mulheres foram limitados a instruções para o bordado e a costura e ao ensino das “pedagogias”. A autora destaca, ainda, a importância de se ater a esse estudo (gênero e educação) em uma análise que precisa estar vinculada à classe, à etnia, à raça e à religião, já que, por exemplo, as meninas pobres, nesse período, não estavam nas escolas, mas empenhadas em tarefas domésticas, que eram mais importantes – e necessárias – que as tarefas escolares. Em contrapartida, as meninas das classes média e alta aprendiam a ler,

escrever, realizar operações matemáticas, a tocar piano, além de dominarem o idioma francês e as habilidades fundamentais a uma "boa esposa", como cozinhar e bordar.

Ainda sobre a perspectiva das possibilidades de acesso à educação para as mulheres, Louro (2017) discorre sobre o magistério. A autora lembra que a formação de mestras e mestres, no início do Império, indicou uma "feminização do magistério", já que a industrialização e a urbanização favoreciam a oferta de novos empregos para os homens e os afastava das salas de aula, o que ocasionou um fenômeno de redução significativa da presença masculina no ambiente escolar. Por conseguinte, o predomínio de mulheres no magistério fez com que essa profissão passasse a ser vista como uma extensão da maternidade e uma atividade de amor e devoção, o que legitimava e justificava a presença feminina nesse espaço. Sendo, portanto, feminino, o magistério assumia limitações socialmente entendidas como necessárias à manutenção da mulher no mercado de trabalho, como o fato de ser um labor de um só turno, ou seja, que permitia que a mulher continuasse a desenvolver suas atividades no lar, o seu papel de esposa e o de mãe, dando início a uma dupla (ou tripla) jornada trabalhista.

Ademais, às normalistas (como eram conhecidas as mulheres que cursavam o curso Normal Superior, o magistério) era designado um salário reduzido, logo difícil de ser a principal fonte de renda do lar, e, por isso, considerado dispensável, fazendo com que o trabalho fora de casa fosse uma ocupação temporária e passível de ser abandonada para o casamento e a maternidade. Em suma, o magistério passou a ser demarcado como lugar de mulher. Foi somente com os estudos científicos pedagógicos que se instituiu uma nova representação da professora – hoje, mais profissional e menos vocacional.

Jane Almeida (1996), assim como Louro (2017), também elabora uma reflexão sobre o magistério feminino, ao destacar que essa profissão permitia às mulheres organizar as atividades laborais sem abandonar suas funções domésticas, e observa a consolidação de uma condição conveniente à manutenção da estrutura social. Para ela, há uma comum associação do magistério feminino à vocação e à missão, atributos que desconsideram as mulheres como personagens históricas.

Todas essas ponderações feitas a respeito do feminino no magistério ilustram particularidades profissionais vivenciadas pelas mulheres. Tina Amado e Cristina Bruschini (1988) destacam a existência de um "gueto profissional", com a concentração de mulheres em profissões localizadas nos degraus inferiores da pirâmide ocupacional. As autoras problematizam a associação do magistério à concepção de vocação – congruente às diferenças naturais-, ideário que faz com que o público feminino, movido por essa crença na missão, escolha profissões de menor prestígio social, e, consequentemente, esteja submetido a um ciclo

histórico de baixos salários e afastamento do poder. Nesse mesmo sentido, Almeida (1996) rememora o magistério como profissão historicamente mal remunerada e comumente destinada às mulheres, já que nesse ofício seria possível a elas conciliarem o labor e os cuidados com o lar. Enfim, como observado pela autora, esse "direcionamento espontâneo" das mulheres para profissões que envolvam cuidado, assumido como uma espécie de sacerdócio, contribui para o apagamento delas enquanto sujeitas capazes de tomar decisões para o próprio destino.

No que se refere a esses "mundos do trabalho", a historiadora brasileira Margareth Rago (2017) lembra que as mulheres compunham grande parte do proletariado e estavam muito presentes nos espaços fabris de fiação e tecelagem, principalmente as imigrantes europeias, que eram submetidas ao pagamento de baixos salários, aos maus-tratos, à exploração e ao assédio sexual. Já as mulheres negras, no Brasil, no momento pós-abolição, seguiram ocupando cargos empregatícios associados ao serviço doméstico, e eram, à época, consideradas destituídas de qualquer cidadania e inteligência, sendo, portanto, inferiores. No geral, o trabalho feminino era considerado uma ameaça à honra das mulheres, já que configurava um entrave à família. Ao contrário desse pensamento quase unificado, feministas que se dedicavam ao crescimento do movimento de mulheres no Brasil defendiam o trabalho delas como importante instrumento de incorporação social e de luta contra a manutenção de um sistema de privilégio masculino. Todavia, essa luta feminista contemplou, majoritariamente, as questões relativas ao trabalho de mulheres das classes abastadas, como as dificuldades de ingresso em um mercado de trabalho tradicionalmente masculino – áreas da medicina e da engenharia, por exemplo. Por outro lado, apesar de elas se dizerem responsáveis, também, pelas mulheres pobres, estas pouco foram contempladas na luta traçada pelas companheiras e ficaram na invisibilidade do movimento, em uma contínua condição de exploração e de não privilégio, já que eram consideradas, pelas próprias feministas, incapazes de mobilização.

Rago (2017) adverte, ainda, que nos registros documentais – produzidos pelos homens da época - relativos ao trabalho feminino fabril, é evidente um discurso de vitimização das mulheres trabalhadoras. No entanto, desde o início do processo de industrialização, algumas dessas mulheres já se posicionavam apontando problemas enfrentados pelas operárias, indicando haver, entre elas, uma postura de luta contra a opressão e de não aceitação da posição de vítima. Através de redes de solidariedade, elas buscavam desconstruir desigualdades e ressignificar a prática trabalhista feminina, em uma tradição de luta e ativismo. Em suma, a autora destaca a luta das mulheres para se manterem nesses espaços laborais, já que a industrialização e a mecanização de tarefas, a obrigação do casamento e da maternidade (que

as mantinha maior tempo dentro dos lares), além de a maior incorporação da mão-de-obra masculina retiravam o lugar do labor feminino.

Todos esses estudos traçaram importantes questões sobre a associação entre o gênero e a educação, permitindo que novos percursos fossem propostos posteriormente, a fim de ampliar o debate sobre a exclusão feminina dos espaços educativos (materiais e imateriais) e a consequente marginalização das mulheres no mercado laboral. Por isso, em uma abordagem mais recente, pontos como o recorrente uso do masculino genérico em materiais e documentos escolares passaram a ser considerados. A respeito desse uso, a linguista e analista do discurso brasileira, Carmen Rosa Caldas-Coulthard (2007), destaca que, desde a década de 1960, a relação entre linguagem e papeis sociais é estudada, e já se constatava "que a linguagem nas sociedades ocidentais, por ser um sistema simbólico profundamente arraigado em estruturas sociais patriarcais, não só refletia, mas também enfatizava a supremacia masculina". (CALDAS-COULTHARD, 2007, p.233). A autora reflete sobre como, a princípio, categorizar substantivos em termos de gênero pode parecer uma questão pouco relevante, mas que há sérias questões sociopolíticas implicadas nessa categorização, "já que a prática social dá prioridade, em termos linguísticos, não simplesmente a uma subclasse de substantivos, mas também a um sexo. Nas sociedades ocidentais patriarcais, o sexo masculino é o prioritário" (CALDAS-COULTHARD, 2007, p.234). Segundo ela, existem tentativas de se romper com essa regra de representação genérica, todavia é fundamental que se ampliem as iniciativas de conscientização sobre o caráter opressor da linguagem, caso as mulheres queiram ser incluídas em textos e representadas de maneira positiva em discursos políticos, afinal o acesso ao poder segue sendo negado às mulheres, e a linguagem é a expressão desse inacesso.

Sobre esse processo de conscientização, a historiadora e pesquisadora brasileira Daniela Passos (2018) relembra, em estudo sobre a *Pedagogia do Oprimido*, as críticas direcionadas a Paulo Freire, por feministas estadunidenses, no início da década de 1970, quando a obra referida foi traduzida para a língua inglesa. A autora destaca que as críticas apontavam para uma incoerência entre o ideal de combate à opressão e de promoção da liberdade freirianos e o uso de um discurso em viés masculinista. Paulo Freire (1992), à época da escrita de *Pedagogia da Esperança*, apesar de atentar para a necessidade de se compreender os discursos em uma análise correspondente ao período histórico em que foram produzidos, reconheceu a linguagem machista que marcava todo o livro e a importância de uma mudança desse padrão para a naturalização do processo de inclusão das mulheres.

Essa percepção também é notável no campo das políticas públicas educacionais. As pesquisadoras brasileiras Cláudia Vianna e Sandra Unbehaun (2004), em estudo sobre o gênero

nas políticas públicas de educação no Brasil de 1988 até 2002, destacam a permanência do uso do masculino genérico em documentos e materiais usados na área da educação, o que marca a continuidade de um discurso sexista e produtor de desigualdades. Para esse estudo, elas elaboram um trabalho de análise da consolidação da Constituição Federal de 1988, a qual apresenta significativos avanços na incorporação de aspectos ligados ao gênero, à raça e aos Direitos humanos, e de documentos, leis e projetos, posteriormente elaborados, direcionados à educação, tais quais os PNEs e a LDB, apontando para os avanços alcançados e para os retrocessos, no que tange à incorporação do gênero.

Sendo assim, Louro (2008), ao lembrar que o gênero é uma construção social e cultural, ensinada e naturalizada, destaca como essas marcas reforçam a existência de pedagogias culturais (re)produtoras de discursos que ditam comportamentos e proposições que precisam ser seguidas e que ignoram a multiplicidade de vivências de gênero e de sexualidade. A autora aponta que, apesar de alguns setores sociais já terem incorporado essa multiplicidade, muitos ainda a condenam e reafirmam o caráter masculino, branco e heteronormativo dos espaços culturais, como é o caso das escolas.

Tamanha opressão também é encontrada na associação das mulheres às Ciências. Sobre isso, a cientista argentina Lucia Tosi (1998) destaca que as mulheres foram historicamente relegadas a posições secundárias no campo científico e tiveram a produção delas, muitas vezes, ignorada, o que pode ser justificado, em grande parte, pela correlação que foi estabelecida, no século XVI, entre as mulheres e a bruxaria. Silvia Federici (2019) outorga o surgimento dessa relação – mulher e bruxa – a multicausas subjacentes ao desenvolvimento das relações capitalistas, como os movimentos de cercamento e privatizações de terras comunais, na Inglaterra do século XVI, já que as marcas desses processos, sobretudo a delimitação de espaços públicos e privados – e dos poderes a eles atribuídos -, foram manifestadas nos valores sociais, a exemplo do controle da sexualidade feminina e da representação negativa das mulheres na linguagem[21]. Federici (2019) conclui, sobre isso, que associar as mulheres à bruxaria foi uma estratégia usada pelo Estado e pela igreja para combater a presença feminina no capitalismo, ou seja, vistas como bruxas, as mulheres tornam-se indesejadas no meio social e, portanto, passíveis de serem eliminadas, raciocínio que contribuiu para o aumento da violência praticada contra elas durante os séculos seguintes.

Entretanto, apesar desse constante esforço para a manutenção da estagnação do lugar das mulheres como o lar e das suas funções associadas ao cuidado e à educação das/os filhas/os,

[21]Para tanto ver, também, FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa*: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

importantes figuras como Mary Wollstonecraft e Catharine Macaulay[22], defensoras do acesso igualitário aos mesmos níveis de ensino para homens e mulheres, contribuíram para que algumas mulheres, no geral burguesas ou pertencentes às classes nobres, pudessem ser educadas e penetrassem a fortaleza do saber, ainda que muitas delas tenham sido colocadas apenas em funções auxiliares e tivessem seu protagonismo apagado.

Dessa maneira, ao se pensar essa incorporação do gênero nos espaços culturais, é preciso investigar como está a teoria curricular em relação a isso, já que o currículo escolar produz grande reflexo na vida social e econômica. De modo geral, é possível inferir que a não adequação do currículo para a abordagem das questões de gênero, ou, ainda, a supressão dos temas pertinentes a esse debate, nas salas de aula, pode contribuir para a reprodução e/ou o reforço do sexismo, prática historicamente danosa às heterogêneas mulheres.

Por tudo isso, o segundo capítulo deste texto buscará interpretar como tem sido trabalhadas as questões de gênero nas principais políticas públicas de educação brasileiras, uma vez que Constituição Federal de 1988 prevê que o ensino seja ministrado com base no princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, conceitos reforçados pela LDB, que distingue, ainda, que esse ensino tenha como finalidade o completo desenvolvimento de discentes, que devem ser preparadas/os para o exercício da cidadania, pautado pelo respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Ademais, segundo a BNCC, o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais deve fornecer capital intelectual para contribuir com a autonomia das/os sujeitas/os, importante papel da educação. Desse modo, para que essa autonomia seja construída e alicerçada no reconhecimento da legitimação de discursos que evidenciem as diferentes vozes do corpo social ao longo da história, ela deve ser considerada e contemplada pelas políticas públicas educacionais – perspectiva que será contemplada no próximo capítulo.

[22]Catharine Macaulay é considerada a primeira mulher historiadora inglesa, e foi autora de vários livros sobre a educação. Uma das questões elencadas pela autora e historiadora do século XVIII era a associação da fraqueza feminina à ausência de escolaridade. (KULKAMP, 2019)

2. Metas, diretrizes e bases da educação brasileira

Maria Luiza Barbosa Araújo, Antonia Railene de Sousa Rodrigues; Alana Cecília de Menezes Sobreira; Viviane Silva Serafim e Maria Márcia Melo de Castro Martins (2016) lembram que a educação brasileira vivenciou variados eventos que marcaram a sua trajetória, desde o Brasil Colônia, todavia, sendo, majoritariamente, colocada em segundo plano. Nesse caminho, o país experimentou, primeiro, uma educação nos moldes europeus, passando por métodos jesuítas e, em 1808, com a chegada da família real portuguesa, deu-se início à era das academias militares. Em 1824, data da outorga da primeira Constituição brasileira, a educação passa a ser gratuita. Finalmente, em 1961, durante a nova república, é sancionada a Lei nº4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, que tinha como fundamento garantir acesso universal à educação de qualidade; tal norma passou por alterações, como a que ocorreu em 1971, quando o país estava sob posse dos militares, na ditadura civil-militar brasileira, e, posteriormente, em 1996 – versão mais recente da LDB -, cujo

> Art. 2º diz que a "Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL *apud* ARAÚJO et al., 2016).

Apesar do caráter inovador da LDB, Cerqueira et al. *apud* Araújo et al. (2016), observa que ela foi

> insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que tange a regulamentação da Educação Nacional (CERQUEIRA et al. *apud* ARAÚJO et al., 2016)

É no reconhecimento da insuficiência da LDB, que, segundo Araújo et al. (2016), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe a elaboração de novas normas capazes de auxiliar na orientação do ensino brasileiro. Surgem, nesse momento, os debates sobre

> dois documentos muito importantes, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Plano Nacional da Educação (PNE), ambos com o objetivo de buscar, pensar, ouvir propostas e dentre outras estratégias que busquem o fortalecimento do sistema de ensino do nosso país. (ARAÚJO et al., 2016)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) faz parte desse conjunto de políticas elaboradas para a promoção do progresso da educação brasileira. Em vigor desde 1998, o Enem tem como função verificar se estudantes concluintes do ensino médio do país adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação nas sociedades modernas. Tendo isso em vista, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), organizadores responsáveis pelo exame, estabelecem matrizes de referência para cada área do conhecimento avaliada no Enem (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), usando como parâmetro as matrizes de referência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir dos resultados obtidos por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Outro importante documento que, agora, legisla sobre a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de caráter obrigatório, homologada em 02 de dezembro de 2017, que determina que os estados e os municípios brasileiros devem passar a organizar os seus currículos a partir das determinações dessa base, elencando aprendizagens essenciais que devem ser alcançadas igualmente por todas/os as/os estudantes do país. Apresentada, inicialmente, em 2015, a BNCC conta com diretrizes estabelecidas a partir de documentos e agentes internacionais, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), além de regimentos internos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Ensino (PNE). Em suma, compreende-se a BNCC como um importante documento norteador da educação brasileira hoje. Sobre isso, Marcos Antônio Bessa-Oliveira e a pesquisadora brasileira Marcela dos Santos Ortiz (2020) apontam que é preciso saber que

> a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) constitui-se como um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens fundamentais que todos/as alunos/as devem apreender e desenvolver ao longo da Educação Básica. É um documento previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Em 1996 a LDB determinava que a União estabelecesse um pacto interfederativo objetivando que, em acordo os vários níveis de governo (federais, estaduais e municipais), estabelecessem as competências e diretrizes capazes de orientar currículos. (BESSA-OLIVEIRA; ORTIZ; 2020, p. 74)

No início do ano de 2018, em 03 de abril, o MEC entregou a versão final da BNCC para o ensino médio e ampliou os debates sobre a implementação de um Novo Ensino Médio, que deveria estar em acordo com a base recém instituída. Com o cronograma de implementação lançado em 2021, o Novo Ensino Médio entrou em vigor no início do ano letivo seguinte e suscitou, entre outras questões, a atualização dos parâmetros do Enem, já que o exame precisaria ser adequado tanto ao Novo Ensino Médio quanto à nova base curricular do país.

Desse modo, para melhor compreender como o estabelecimento da BNCC e a sua consequente aplicação no ensino brasileiro podem se relacionar com os debates do gênero que pretendemos avaliar nas provas do Enem, este capítulo será dedicado à apresentação do contexto de elaboração e implementação da BNCC, além das sanções da LDB e do PNE (documentos anteriores à BNCC). Além disso, faremos uma breve síntese do processo de elaboração dessa base, na tentativa de analisar como se deu a colocação e a supressão de conteúdos de gênero nesse documento, bem como uma rápida apresentação do Novo Ensino Médio e do que já se anuncia do Novo Enem.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, pelo Presidente da República, João Goulart[23], sob o nº 4.024/61. Essa primeira versão da lei introduziu a descentralização do ensino, regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação e estabeleceu que caberia aos governos estaduais de educação o poder de legislar o seu próprio sistema de ensino. Ademais, segundo a historiadora brasileira Lyjane Chaves (2021), essa lei também garantia que 12% do orçamento da União e 20% dos municípios fossem empenhados na educação (de uso não exclusivo para as instituições de ensino público), que o ensino religioso se tornasse facultativo e que houvesse obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário. Chaves (2021) destaca, ainda, que a preocupação com a formação dos docentes esteve presente nessa primeira LDB, "que garantia a formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginasial ou colegial e a formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior" (CHAVES, 2021, p.01).

Passados poucos anos da sanção da lei 4.024/61, e com o golpe militar de 1964, sob o comando do militar e Presidente da República, Artur da Costa e Silva[24], houve uma "tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político [...] como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica" (CERQUEIRA et al., 2009, p. 02). Desse modo,

> ajusta-se a LDB 4.024/61, não sendo considerado pelo governo militar a necessidade de editar por completo a lei em questão. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 61, sancionando a lei de 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior,

[23]O advogado e político brasileiro, João Goulart, conhecido popularmente como Jango, foi o 24° Presidente da República do Brasil, atuando entre 1961 e 1964.
[24]O militar e político brasileiro, Artur da Costa e Silva, foi o 27º Presidente do Brasil, segundo do período da Ditadura Militar brasileira, atuando entre 1967 e 1969.

> sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária. (CERQUEIRA et al., 2009, p. 02)

Já em 1971, ainda durante o regime militar, foi sancionada uma nova versão da LDB, sob o nº 5.692/71, pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici[25]. Chaves (2021) aponta que, dentre as principais características dessa versão,

> destaca-se o ensino de primeiro grau obrigatório dos 7 aos 14 anos; aborda a educação a distância; prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º grau; determina que os municípios devem gastar 20% do orçamento com educação, mas não prevê dotação orçamentária para a união ou os estados. (CHAVES, 2021, p.01).

Em relação à formação de professoras/es, a LDB/71 previa que a/o docente regente de turmas de 1º grau - 1ª à 4ª séries – deveria ter habilitação de 2º grau; a/o regente de turmas de segundo segmento do 1º grau – 5ª a 8ª séries – deveria ter graduação; e as/os profissionais especialistas da Educação deveriam ter graduação ou pós-graduação. Cabe, aqui, observar que essa versão da Lei, de 1971, contemplava os níveis de 1º grau e 2º grau, mas não regia o funcionamento do ensino superior, para o qual havia uma lei específica.

Com o fim da ditadura civil-militar brasileira e a promulgação da Constituição Federal de 1988, "o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmera Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna" (CERQUEIRA et al., 2009, p. 03) e começam a aparecer novos debates sobre a necessidade de reformulação da LDB/71, que passa a ser considerada obsoleta; mas, é só em 1996 que a nova versão é, enfim, sancionada (CHAVES, 2021, p.01).

Para uma nova LDB, a principal proposta versava sobre o aumento dos recursos aplicados na educação pública brasileira, o que dialogava diretamente com a proposta constitucional de equidade de acesso às garantias básicas no país, destacando-se, no projeto original, a defesa da escola pública, a regulamentação da educação infantil e o estabelecimento de currículos para o ensino médio. Nesse momento, por meio de Conferências Brasileiras de Educação (CBE), "cerca de 40 entidades e instituições foram ouvidas em audiências públicas e foram promovidos debates e seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos da reforma educacional" (CERQUEIRA et al., 2009, p. 03), sendo um desses pontos o embate com o setor privado da educação. A respeito dessa questão, a cientista social e pesquisadora brasileira Neusa Batista (2002) observa que

[25]O militar e político brasileiro, Emílio Garrastazu Médici, foi o 28º Presidente do Brasil, terceiro do período da Ditadura Militar brasileira, atuando entre 1969 e 1974.

> A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a exemplo do que ocorreu durante o processo Constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal, não se deu sem embates e divergências entre, de um lado parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública. (BATISTA, 2002, p. 5).

Esse momento, pós-período ditatorial, foi marcado, segundo as pedagogas e pesquisadoras brasileiras, Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Letícia Carneiro Aguiar (2016), por embates ideológicos sobre os rumos que deveriam ser traçados para a educação. As autoras destacam, nesse contexto, a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que, criado em 1986, reunia organizações que lutavam em defesa da educação pública durante o processo constituinte (1986 a 1988), reivindicavam financiamento público exclusivamente para a educação pública e questionavam a estrutura capitalista que mantinha "o debate ideológico entre o público e o privado na educação brasileira" (NÓBREGA BOLLMANN e AGUIAR, 2016, p.412). A saber, eram essas as organizações que compunham o FNDEP:

> Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (AnPed), Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE). (NÓBREGA BOLLMANN e AGUIAR, 2016, p.411-412)

No mesmo ano, em 1986, é realizada a IV CBE, encerrada com "a redação da *Carta de Goiânia*, documento que apresentava um conjunto de princípios para a educação nacional a ser contemplado na nova Constituição", como a responsabilidade da União de "legislar sobre as diretrizes e bases para a educação nacional" (NÓBREGA BOLLMANN e AGUIAR, 2016, p.412). A partir da redação da *Carta de Goiânia*[26], houve grande mobilização para a elaboração de uma nova LDB, que teve uma versão preliminar elaborada pelo professor Demerval Saviani, na Revista da Ande, conforme ele mesmo destaca:

[26]Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoi%C3%A2nia1986_4cbe.pdf. Acesso em: 23/07/22.

> No final de 1987, ao definir-se a pauta do número 13 da Revista da ANDE, decidiu-se que o tema central seria a nova LDB. Novamente este autor, que a época integrava a equipe editorial da revista, foi chamado a redigir um artigo sobre o tema. Tinha início aí a elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SAVIANI, 1999, p. 35 *apud* NÓBREGA BOLLMANN e AGUIAR, 2016 p.414).

Nóbrega Bollmann e Aguiar (2016) detalham, também, que a proposição de LDB do professor Saviani foi apresentada, em 1988, pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG), na Câmara Federal, como PL nº 1.258-A, recebendo, posteriormente, muitas emendas. Após ter sido considerado corporativista e detalhista pelo ministro da Educação, José Goldenberg, em 1991, e tramitar por vários relatores, como Jorge Hage (PDT/BA) e Ângela Amin (PPB/SC), finalmente duas novas versões do texto desse projeto foram elaboradas e, em 13 de maio de 1993, houve a aprovação, pela Comissão Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, do "PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101 de 1993 que fixa diretrizes e bases da educação nacional, tendo sido designado relator na Comissão de Educação o Senador Cid Sabóia (PMDB/CE)" (CERQUEIRA et al., 2009, p. 03), que tinha como prazo máximo de sanção, estabelecido pelo Governo Federal, o ano de 1996.

A LDB, sob o número 9.394/96, foi, assim, sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso[27], com assinatura do ministro da educação, Paulo Renato Souza[28], recebendo oficialmente o nome de Lei Darcy Ribeiro[29], versando sobre os fundamentos, as estruturas, a normatização e os novos rumos do sistema educacional brasileiro. Tendo como objetivo fazer com que a educação atendesse ao princípio constitucional de universalização dos direitos civis, a LDB/96 trouxe a inclusão da educação infantil como primeira etapa do ensino brasileiro, estabelecendo, para tanto, a criação de creches e pré-escolas públicas. Além do mais, ficou estabelecido que "a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público, conforme o Art. 69" (CHAVES, 2021, p.01), prevendo gastos com financiamento de escolas comunitárias e filantrópicas.

É nessa última – e atual – versão da LDB, de 1996, que as duas etapas finais da educação básica brasileira recebem os nomes de Ensino Fundamental e Ensino Médio (nomenclaturas

[27]O professor, sociólogo, cientista político, escritor e político brasileiro, Fernando Henrique Cardoso, foi o 34º Presidente da República do Brasil, atuando entre 1995 e 2003.
[28]O professor, acadêmico, economista e político brasileiro, Paulo Renato Souza, foi ministro da educação do Brasil, atuando entre 1995 e 2002.
[29]O antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, Darcy Ribeiro, é conhecido, principalmente, pelo seu trabalho com os indígenas brasileiros e pela defesa da educação. Como forma de reconhecimento da sua trajetória, a LDB recebeu o nome de Lei Darcy Ribeiro, uma homenagem a este importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores – e relator - desta lei.

ainda hoje utilizada), passando o ensino no Brasil a ser organizado em dois níveis: a Educação Básica - dividida Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e a Educação Superior. Sobre a formação das/os docentes, passa-se a aceitar o curso de magistério – muito valorizado por essa Lei – para lecionar na Educação Básica e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Chaves (2021) lista outras mudanças que podem, ainda, ser apontadas nessa Lei, como a promoção da descentralização do ensino, o aumento da autonomia de escolas e universidades, a instituição de um processo regular de avaliação do ensino e a formalização do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

Sobre essa nova versão da Lei, Chaves (2016) conclui que, em suma, ela estabelece que a "Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (CHAVES, 2016, p.01). Nóbrega Bollmann e Aguiar (2016) ponderam que a LDB

> No que se refere à concepção de educação, apresentou um avanço, pois nesse PL o processo educativo é conceituado como um fenômeno social mais amplo, sendo a educação escolar desenvolvida predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias e lócus privilegiado do processo educativo, vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Entretanto, em relação aos fins da educação ocorreu um retrocesso, pois não incorporou a concepção de trabalho como a gênese do conhecimento, suprimindo a ideia de uma educação voltada para uma formação crítico-emancipatória e instrumento para a redução das desigualdades sociais. (NÓBREGA BOLLMANN e AGUIAR, 2016 p.420)

Para Nóbrega Bollmann e Aguiar (2016), a LDB/96 é uma lei limitada e insuficiente "para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade" (NÓBREGA BOLLMANN e AGUIAR, 2016 p.421). Algumas das inadequações identificadas por essa apresentação "enxuta" da lei são a não previsão de quais instâncias administrativas seriam responsáveis pela Educação Infantil no país, a não obrigatoriedade do Ensino Médio e a quebra de vínculo entre formação profissional e formação científico-tecnológica, o que atendia unicamente aos interesses imediatistas do mercado de trabalho, além de tantas outras[30]. Sendo assim, cabia ao FNDEP lutar para defender os poucos artigos da lei que propunham a universalização do acesso à educação no Brasil, tentando recuperar as garantias propostas durante todo o processo de tramitação dos projetos que originariam a nova versão das diretrizes

[30]É possível ter acesso ao relatório elaborado, em 1997, pelo FNDEP, com a avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública da Lei nº 9394/96, no documento intitulado "LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

e bases da educação brasileira. Segundo o Fundo, a nova LDB poderia ser considerada uma espécie de "colcha de retalhos" que representava a vitória de uma concepção neoliberal de Estado e sociedade:

> A Lei nº 9.394, de1996 não é o desaguadouro dos esforços de parcelas organizadas das sociedades civil e política que, a partir da Constituição Federal de 88 fizeram o possível para construir a LDB democrática e adequada aos interesses da maioria da população, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (FNDEP, 1997, p. 17 *apud* NÓBREGA BOLLMANN e AGUIAR, 2016 p.424)

Passados mais de 25 anos de sanção da última – e atual – versão da LDB, é possível afirmar que essa lei já passou por diversas e importantes modificações. Dentre essas alterações mais recentes, destacam-se: em 03 de janeiro de 2019, o acréscimo à LDB de um artigo que assegura a estudantes, sem custo, o direito de faltar a provas, aulas de reposição, trabalhos ou pesquisas - com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino - marcados para o dia em que, segundo a crença dela/e, seja vedado o exercício de atividades; em 10 de junho de 2021, a instituição da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, que deve ser realizada no mês de março, anualmente, em todas as instituições de educação básica do país; em 03 de agosto de 2021, a mudança na redação do artigo 3º da LDB/96, passando a vigorar o inciso "XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva" (BRASIL, 2021), além do acréscimo do Capítulo V-A, o qual dispõe sobre a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente; enfim, em 04 de maio de 2022, o estabelecimento da obrigatoriedade de o poder público fornecer a estudantes condições necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, devendo os mobiliários, os equipamentos e os materiais pedagógicos ser adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, incluídos aqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Além do mais, mantêm-se, em 2022, os primeiros 11 princípios e fins da Educação Nacional, originais do documento de Lei de 1996, acrescidos de outros três incisos, conforme se observa no artigo 3º:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;

> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extraescolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
> XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021). (BRASIL, 1996)

Por fim, pode-se afirmar que, em geral, a LDB segue, ainda hoje, como a principal lei no que diz respeito à definição de princípios, fins, direitos e deveres referentes à educação nacional, bem como à legislação sobre a organização e os profissionais da educação, os níveis e as modalidades de ensino no país, além de determinar a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE). Este último, por sua vez, corresponde à elaboração de um plano nacional de educação para articular o sistema nacional de ensino e estabelecer diretrizes, estratégias e metas para a educação durante dez anos, tendo sido o atual PNE aprovado em 2014, sob a Lei n° 13.005, devendo vigorar até 2024. Sobre esse plano falaremos brevemente no item a seguir.

2.2 O Plano Nacional de Educação (PNE)

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira e 20 metas a serem cumpridas, todas dentro do decênio 2014/2024, pressupondo cooperação, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Historicamente, o primeiro PNE surgiu em 1962, na vigência da LDB/61, sancionado pela Lei nº 4.024/1961, como uma iniciativa do extinto Ministério da Educação e da Cultura[31], e reunia metas a serem alcançadas pela educação brasileira. A priori, esse PNE não foi proposto como um projeto, ele "[...] era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos." (Brasil, 2000, p.6). Em 1965, esse PNE, segundo o Portal MEC[32], foi revisado e recebeu a inclusão de normas descentralizadoras, que estimulavam

[31]O Ministério da Educação e Cultura (MEC) é instituído pela Lei n° 1 920, de 25 de julho de 1953. Em 1985, com o decreto nº 91.144, é criado o Ministério da Cultura (MinC) e o MEC passa a ser nomeado apenas como Ministério da Educação, mantendo a sigla usada desde 1953. A saber, o MinC foi extinto, em 2019.
[32]Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192. Acesso em: 22/07/22.

a proposição de planos estaduais; um ano mais tarde, surge, nestas metas, o Plano Complementar de Educação, que tinha como objetivos distribuir recursos federais para construir espaços dedicados ao trabalho e ao atendimento de analfabetos acima de 10 anos. Somente em 1967, o MEC propõe a reelaboração do PNE como lei, mas a ideia não chega a se concretizar.

Em 1988, com a nova Constituição Federal, ressurge a intenção de elaborar um plano nacional de educação, mas isso só se concretiza em 1996, com a aprovação da LDB, que, no Art. 87, instituía a *Década da Educação*, a ser iniciada um ano a partir da publicação da lei, e no Art. 9º previa a estruturação de um Plano Nacional de Educação. Finalmente, em 1997, durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi elaborado o "Plano Nacional de Educação – A Proposta da Sociedade Brasileira", que se resumia a

> um documento referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiro, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e por decorrência uma educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjecturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação. (CONED, 1997, p.2)

O PNE – Proposta da Sociedade Brasileira foi o primeiro documento para o Plano que trazia uma escrita diferenciada em relação à abordagem das questões de gênero,

> mostrando a possibilidade de utilizar, de forma igual, expressões femininas e masculinas, o que mostra uma representatividade de ambos. No decorrer do documento fica exposto como a igualdade de gênero não é o ponto principal a ser alcançado, mas sim mais um ponto dentro do conjunto de igualdades almejado pela sociedade. (VIEIRA et al., 2017. p.10)

Esse documento, no entanto, conforme observam José Jairo Vieira, a educadora física e pesquisadora brasileira Carla Chagas Ramalho e a cientista social e pesquisadora brasileira Andréa Lopes da Costa Vieira (2017), destoava dos interesses políticos da gestão de FHC e, por isso, foi amplamente ignorado por ela, que, em 1998, começou a discutir um PNE que compactuasse com uma política neoliberal[33]. Assim, em 2001 é, enfim, elaborado e aprovado, pela Lei nº 10.172, o segundo PNE, que deveria vigorar por dez anos, no decênio 2001-2011, e que tinha características neoliberais, tais como a aceitação de investimentos e financiamentos

[33]Segundo Ediane Carolina Peixoto Marques Lopes e Marina Caprio (2008), "o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia". As autoras destacam ainda que, "no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança".

estrangeiros na educação brasileira, além de parcerias entre entidades estatais e iniciativa privada, que se tornam marcas desse Plano.

Vieira et al. (2017) ressaltam que um aspecto que carece ser destacado sobre esse PNE é o aumento da observância das questões de gênero, que apareciam em apontamentos como o número de matrículas na educação infantil organizado por gênero na busca de uma igualdade quantitativa almejada, ou o traçado de formas de se trabalhar as questões relativas ao gênero em sala de aula, tais como

> Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. [...] Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. [...] Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 2000 *apud* VIEIRA et al., 2017, p. 11-12)

Entretanto, esse PNE contava com 295 metas gerais, as quais ainda deveriam ser desdobradas a depender das necessidades e especificidades dos estados e dos municípios, dificultando, desse modo, a implantação delas, assim como os consequentes monitoramento, acompanhamento e avaliação. Em 2011, esse PNE foi, então, finalizado, em "um contexto político econômico teoricamente distinto da década anterior", já na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva[34] (VIEIRA et al., 2017, p.08), "um presidente com raízes sindicais e que fora eleito com expectativas de modificações nas desigualdades sociais que o sistema econômico globalizado vinha impondo ao Brasil" (VIEIRA et al., 2017, p.08).

Pouco antes da conclusão do decênio do PNE/2001, como relembra a psicóloga e pesquisadora brasileira Talita Zanferari (2017), houve a realização de uma Conferência Nacional de Educação (CONAE), que tinha como tema "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação", e permitiu que setores da educação se reunissem para discutir novas estratégias para a educação brasileira, o que é considerado uma grande conquista em termos de políticas educacionais.

[34]O ex-sindicalista, ex-metalúrgico, político brasileiro e principal fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), Luis Inácio Lula da Silva, foi o 35.º presidente do Brasil, atuando entre 2003 e 2011.

Dessa conferência nascem as “20 metas e suas respectivas estratégias as quais configuraram o PNE 2011-2020” (ZANFERARI, 2017, p.03). Todavia, embora previsto para 2011, o novo PNE só foi aprovado em 2014, já no governo da presidenta Dilma Roussef[35], uma vez que houve atraso na análise do documento que legislava sobre o Plano.

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação, pela Lei nº13.005, com vigência prevista para o decênio 2014-2024. A priori, “o atual PNE se constitui como um plano diferenciado dos demais criados” (ZANFERARI, 2017, p.03), já que conta “com a participação de instituições e pessoas ligadas à educação do país que contribuíram em sua elaboração” (ZANFERARI, 2017, p.03). Nesse documento constam 20 metas, que são “objetivos quantificados e localizados no tempo e no espaço; [...] previsões do que se espera fazer em um determinado período para superar ou minimizar um determinado problema” (BRASIL, 2014), 10 diretrizes e 253 estratégias, que são “[...] possibilidades, formas de enfrentar os desafios da meta. Devem formar um conjunto coerente de ações julgadas como as melhores para se alcançar uma determinada meta” (BRASIL, 2014).

Das 20 metas traçadas para a educação brasileira no decênio 2014-2024, cabe, para esta dissertação, destacar a meta três, “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014), que tem como estratégia

> universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior. (BRASIL, 2014)

Não somente, interessa-nos, também, pelas estratégias que objetivam ampliar o acesso à educação superior pública, “expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES”, “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior”, “consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados” (BRASIL, 2014), entre outras, a meta 12:

[35]A economista e política brasileira, Dilma Roussef, foi a 36ª Presidenta do Brasil, atuando de 2011 até seu afastamento por um processo de golpe/impeachment em 2016.

> elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014)

Ainda, motivados pela estratégia de "substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação" (BRASIL, 2014), importa-nos a meta 13:

> elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Tais destaques se justificam pela evidente relação do Plano com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), parte fundamental do objeto de pesquisa desta dissertação. A leitura do PNE vigente, somada às normas da LDB/96, reforçam a importância que é dada, na Lei, ao Enem, ferramenta indispensável para o alcance de metas relacionadas aos ensinos médio e superior do Brasil.

Em relação às abordagens das questões de gênero, também nosso objeto de estudo, esse PNE, de acordo com Vieira et al. (2017), de "escrita resumida e sucinta, procura economizar palavras e comprometimentos, em todos os temas, e com gênero não seria diferente". Em geral, o documento chega a tratar de respeito à diversidade, todavia sem um direcionamento do que seria, para tanto, considerado diverso. Apenas na meta 3, "implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão" (BRASIL, 2000 *apud* VIEIRA et al., 2017, p.13), a palavra gênero aparece explicitamente, mas, ainda, conforme se nota, sem que haja a proposta de trabalho aprofundado sobre isso.

Enfim, com o PNE (2014-2024) aproximando-se da sua reta final, o Portal e-Cidadania - Senado Federal noticiou que, em 20 de junho deste ano (2022), em sessão temática realizada no Plenário do Senado Federal, que discutiu os rumos do PNE, prestes a completar o seu oitavo e antepenúltimo ano de vigência, a execução do Plano foi taxada como "insuficiente". Durante a sessão, especialistas convidados acompanharam a apresentação dos resultados de monitoramento das metas do PNE, feita por Gustavo Henrique Moraes, coordenador-geral de Instrumentos e Medidas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que mostrou números que evidenciam discreto avanço da educação durante os primeiros anos do PNE/14. Segundo Moraes, a execução do PNE alcançou

metade do nível esperado, e as falhas podem ser observadas, por exemplo, em metas que sofreram retrocesso, como a ampliação dos índices de frequência no ensino médio, as matrículas na educação profissional, as titulações de pós-graduação e as constantes reduções de financiamentos para a educação[36].

Em notícia publicada pela Rede Brasil Atual[37], a coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Alessandra Pellanda, denuncia que há grave retrocesso observado na execução de metas do PNE, tais como a meta 2, que prevê a universalização (95% de adesão) do ciclo de nove anos do ensino fundamental para todas/os as/os cidadãs/ãos de 06 a 14 anos, mas o que se sabe é que o número de crianças que não concluíram essa etapa do ensino quase dobrou, passando de 540 mil para 1,072 milhão. Outra questão apontada por Pellanda é a ausência de transparência, durante o governo vigente, dos dados de oito das 20 metas do PNE.

Em síntese, é preciso que seja reconhecida a importância da elaboração e da execução de um Plano Nacional de Educação, fundamental instrumento de luta pela universalização do acesso ao ensino no Brasil. Diante de resultados tão insatisfatórios, deparamo-nos, novamente, com o sucateamento da educação e a negligência da União quando são identificadas severas falhas estatais que impedem que a população brasileira tenha acesso a uma educação que, segundo a Constituição Federal de 1988, é "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" (BRASIL, 1988).

No decorrer desse decênio, iniciado em 2014 e ainda em continuidade, outro importante passo foi dado em busca de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de estudantes do Brasil: a criação de uma base nacional curricular, sobre a qual falaremos a seguir.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A 1ª versão apresentada para a BNCC data de 2015 e foi elaborada pelo MEC, com apoio de órgãos como o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Essa versão buscava atender o que estava previsto para a educação em documentos como a LDB e o PNE, ambos que indicavam a necessidade de elaboração de um currículo comum norteador da Educação Básica no Brasil.

[36]Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/20/perto-de-completar-oito-anos-pne-tem-execucao-201cinsatisfatoria201d. Acesso em: 26/07/22.
[37]Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2022/06/plano-nacional-de-educacao-descumpre-15-de-um-total-de-20-metas/. Acesso em: 26/07/22.

Essa primeira BNCC se organizava a partir da divisão da Educação Básica em etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e das quatro áreas fundamentais do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática). Definidas essas áreas, foram estabelecidos eixos estruturantes (elementos que integram as áreas) e, dentro dos eixos, foram identificados os Objetivos de Aprendizagem.

A matemática e pesquisadora brasileira Jane Bittencourt (2017) pondera que essa primeira versão foi analisada por especialistas de diversas instâncias educacionais, tais como "professores universitários, representantes de secretarias estaduais de todos os estados e ainda diversas instâncias interessadas nas questões educacionais" (BITTENCOURT, 2017, p. 558). Essas análises renderam críticas que apontavam, entre outros fatores, o silenciamento de uma referência bibliográfica que orientasse as escolhas curriculares e pedagógicas, a não clareza em relação à forma como foram apresentados os Objetivos de Aprendizagem e a exaustiva tentativa de integração de áreas que sempre esbarrava na segmentação disciplinar.

Todos esses debates resultaram, seis meses depois - em 2016 -, na reelaboração da BNCC, que chegou a sua 2ª versão, a qual contemplava melhor as conquistas já trazidas em outros documentos, tais quais a LDB e o PNE, como "o caso da consideração da temática étnico-racial, da educação inclusiva, da questão de gênero e ainda da inserção das culturas africanas e indígenas, temática anunciada, na primeira versão, apenas como tema integrador" (BITTENCOURT, 2017, p. 559).

As mudanças apresentadas na 2ª versão da BNCC são consideradas bastante significativas do ponto de vista pedagógico e curricular, uma vez que consideram as "peculiaridades das etapas da educação básica e de seus sujeitos; a incorporação das modalidades da educação básica e de suas temáticas sociais" (BITTENCOURT, 2017, p.559). É nessa mesma versão que, por exemplo, é incluída a questão do gênero, que aparece nos três níveis do ensino e em vários dos Objetivos de Aprendizagem. Dessa forma, cabe analisar que

> é evidente, nesta versão, de que modo a intervenção dos agentes e instituições que participaram do debate em um curto período, entre 2015 e 2016, puderam contribuir para sua nova redação. Isto afirma a premissa do ciclo de políticas, de que os contextos de influência e de produção de textos se interpenetram, num jogo de forças em torno de interesses, concepções e valores. Analisando o texto desta versão, podemos afirmar que foram feitas diversas concessões, ajustes textuais e negociações entre o princípio educativo proposto inicialmente e os pressupostos educativos e curriculares de diferentes sujeitos e instâncias interessadas na confecção de um documento curricular nacional, num processo de bricolagem que de fato caracteriza, neste caso, a dinâmica entre o contexto de influência e o contexto de produção de textos. (BITTENCOURT, 2017, p.560)

Todavia, apesar das importantes incorporações trazidas pela 2ª versão da BNCC, no âmbito das propostas transnacionais, estavam em evidência fortes conflitos relacionados ao currículos, o que deu origem à escrita da 3ª – e definitiva – versão da base, publicada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano. Sob a justificativa de ser a versão final e, portanto, aplicável, esse documento foi apresentado em uma versão mais curta e simplificada, sendo "bastante sucinto e descritivo" (BITTENCOURT, 2017, p.564).

Cabe observar que, na contramão da 2ª versão, essa 3ª recupera o alinhamento com documentos avaliativos internacionais, tais como os que datam os princípios da OCDE, PISA e UNESCO. Entretanto, a questão a se avaliar é o fato de esses parâmetros de avaliação internacionais mediados pelo PISA definirem prazos e critérios globais a serem seguidos por todas as nações, desconsiderando particularidades, como documentos e compromissos assumidos anteriormente, e definindo metas universais para a educação global a serem cumpridas na década de 2020 a 2030. Outro ponto importante referente a essa 3ª versão é a substituição dos Objetivos de Aprendizagem (nos quais, inclusive, estavam presentes boa parte das menções ao gênero) por habilidades. Em suma, a versão final da BNCC apresenta mudanças significativas de linguagem e pragmatismo, ditadas por agentes propositores de uma educação global (OCDE, PISA e UNESCO).

Finalmente, é preciso tecer um olhar crítico sobre essa base. A BNCC demonstrou uma série de retrocessos em relação a avanços que vinham sendo alcançados pela educação no Brasil. Segundo observa o cientista político Daniel Cara[38], "a BNCC será mais útil para o exercício de um controle antipedagógico do trabalho docente, do que para dar apoio e subsídios ao trabalho das educadoras e dos educadores", já que ela "reduz o trabalho pedagógico dos professores com os alunos a uma lista de conteúdos que devem ser cumpridos e (equivocadamente) transmitidos", o que torna "o processo de ensino-aprendizagem mimético, irrefletido e irrealizável". Daniel Cara analisa, também, que a base expressa a educação bancária de Paulo Freire[39], ao pressupor que a/o estudante nada sabe e cabe à/ao docente depositar nessa/e jovem o seu conhecimento, o que Cara define como um "desserviço na promoção de um controle injusto do trabalho docente, desvencilhado da oferta de condições de trabalho aos educadores e da boa prática pedagógica, que é obrigatoriamente dialógica, emancipatória e construtiva".

---

[38] Disponível em: https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/12/20/bncc-o-que-paulo-freire-e-anisio-teixeira-diriam-sobre-a-base-curricular/

[39] Educação bancária "é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos" (FREIRE, 2017, p. 82). Portanto, ela não reflete sobre a sociedade em que se vive, e o aluno torna-se, meramente, um depósito de informações, semelhante ao que ocorre na atividade bancária.

Ademais, não deve ser ignorado o fato de que já se observa na prática da implementação da BNCC uma sequência de discrepâncias, por exemplo, na oferta dos itinerários formativos, o que veremos mais adiante que não só contradiz a falsa ideia de mobilidade do currículo de maior liberdade de escolha concedida à/ao estudante, como impacta até o resultado que pode ser alcançado nas provas do Enem. Resumindo, escolas privadas e centros técnicos federais têm apresentado uma oferta variada de itinerários formativos, além de disporem de profissionais capacitados para o exercícios dessas atividades, enquanto algumas escolas públicas, sobretudo as periféricas, sequer conseguiram oferecer um dos itinerários possíveis.

Por fim, essa base, finalizada no governo do ex-presidente da república Michel Temer, não só coopera para o fortalecimento de uma política neoliberal na educação, a qual transforma o ensino em uma mercadoria, como compactua com os ideias ultraconservadores e ultraliberais defendidos por Temer e seus aliados, que defendem a imposição de uma sociedade pautada pelos valores de um ideal de família desatualizado, entre os quais estão presentes o machismo, a soberania masculina e a heteronormatividade. Por essa razão, há nela claro prejuízo no que diz respeito à contemplação do gênero e da sexualidade, conforme veremos a seguir.

2.4 A Base Nacional Comum Curricular e o debate de gênero na educação brasileira

No período das Revoluções Burguesas, datadas do final do século XVIII, as mulheres reivindicavam seus direitos e alegavam que a falta de acesso à educação era um obstáculo à liberdade e favorecia o submetimento delas. Já na contemporaneidade, os debates acerca da inclusão da mulher nas mais diversas esferas sociais, como a educação, permanece latente, e ainda é constante a luta para a incorporação feminina em espaços e situações que possibilitem às mulheres alcançarem autonomia e liberdades. Nessa diretriz, tendo a educação fundamental papel na incorporação de debates que sejam capazes de desconstruir hábitos e costumes que seguem situando as mulheres no campo do privado e negando a elas o poder e a equidade de incorporação social, importantes leis que regem o ensino no Brasil, como a LDB e o PNE, reforçaram a importância de se pensar um currículo capaz de construir conhecimentos que libertem os mais diversos indivíduos; documentos esses que, posteriormente, viriam a nortear a elaboração de uma base curricular nacional, a BNCC.

Identificadas as intenções legislativas de que a elaboração da base curricular nacional do país fosse pautada pelos documentos anteriormente homologados (LDB, PNE e DCN), era esperado que na BNCC transitassem temáticas inclusivas, como as de gênero e de sexualidade,

abordadas em diferentes perspectivas (biológicas, culturais, históricas etc.). Porém, o que se observa na 3ª versão da BNCC – versão final – é o não atendimento a essas questões, o que contraria o caráter democrático do currículo brasileiro. A esse respeito, a pedagoga e pesquisadora brasileira Márcia Ângela Aguiar (2018) questiona a existência desse viés democrático, pelo fato de essa versão final da base não ter sido discutida com a sociedade, além de contar com vários opositores, como os sindicatos das/os professoras/es da Educação Básica.

André Maraschin e as pesquisadoras brasileiras Juliana da Silva, Catiúcia Funari, Elena Mello e Sônia Junqueira (2020), apontam que, no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, alguns grupos marginalizados ganharam mais visibilidade e conquistaram espaços e políticas públicas, como as mulheres e os LGBTQIAP+. Tudo isso levantou o debate sobre a necessidade de introduzir nas escolas a Educação Sexual, na qual são apresentadas e compreendidas as diferentes formas de viver e expressar as sexualidades, o que perpassa os estudos sobre o gênero. Sobre isso, Junqueira et al. (2020) relembram que, em 2013, no governo Lula, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada à Secretaria Especial de Direitos Humanos, que iniciam um projeto de políticas públicas de enfrentamento a desigualdades e violências, que começam a ser percebidas como um problema pedagógico. Nesse contexto, a escola passa, então, a ser percebida como um espaço importante nesse debate, já que nela circulam diferentes agentes e diferentes formas de viver as identidades. Por isso, o gênero e a sexualidade começam a povoar os currículos, e a escola é vista por pesquisadoras/es como um espaço em que são necessárias investidas para se tornar democraticamente de todas/os.

É importante, no entanto, que se analise como as preocupações com questões relativas ao gênero e à sexualidade tornam-se parte do contexto escolar. Sobre isso, André Heloy Ávila e as pesquisadoras brasileiras Maria Juracy Filgueiras Toneli e Carmen Silvia de Arruda Andaló (2011) destacam o fato de que se espera da escola básica a promoção de debates que tratem de direitos sexuais e sejam fonte de conhecimento sobre a sexualidade. Partindo-se desse pressuposto, seria a escola a responsável por uma educação sexual que prepare as cidadãs e os cidadãos para uma prática saudável da própria sexualidade. Todavia, o próprio Ministério da Educação assume que “a escola, juntamente com outros espaços sociais, cumpre um papel na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa” (BRASIL, 2005 *apud* ANDALÓ et al., 2011, p.290). Reconhece-se, dessa maneira, que parte da dificuldade da escola no trato das temáticas relativas ao gênero e à sexualidade advém dos mecanismos gestores que, tais quais as bancadas conservadoras do governo, dificultam a inserção dessa temática no ambiente escolar.

Outro fator que precisa ser considerado é a manifestação de parte do corpo docente, tantas vezes imbricado de tradicionalismos e culturas, nega a importância do diálogo aberto sobre gênero e sexualidade nas salas de aulas. Segundo Andaló et al. (2011), a postura de algumas/ns professoras/es evidencia a reprodução de ideias institucionais e educacionais – tantas vezes reducionistas do gênero e da sexualidade apenas aos aspectos biológicos e suas preocupações decorrentes, como prevenção de doenças e de gravidez precoce -, o que mostra que a trajetória delas/es podem ser severos direcionadores de suas posturas enquanto professoras/es, limitando a mediação de importantes conversas sobre, por exemplo, equidade de gênero, lutas contra o feminicídio, misoginia, diversidade sexual e sexualidade. Essa situação, por sua vez, pode ser considerada um fator determinante para a necessidade de se repensar a formação (inicial ou continuada) dessas/es profissionais, as/os quais precisam ser orientadas/os para o rompimento de parâmetros tradicionalista e impedidores de uma possível educação para a liberdade.

Finalmente, a terceira parte desse problema é originada nos próprios lares, quando parte da família a manifestação do desejo de que essas questões não sejam abordadas na escola, sob alegação do risco de incentivo a uma prática sexual precoce, bem como da "influência" na manifestação da sexualidade de crianças e adolescentes. Esse último fator pode ser percebido na publicação de uma carta aberta, informação noticiada pelo jornal virtual "Hoje em Dia"[40], escrita por estudantes do Colégio Santo Agostinho – rede católica privada de ensino com colégios localizados nas cidades de Belo Horizonte, Contagem e Nova lima, em Minas Gerais -, as/os quais se manifestavam contra o posicionamento de pais das/dos discentes deste mesmo colégio, que criticavam a escola por introduzir, entre os seus conteúdos, debates sobre sexualidade, identidade de gênero e igualdade de gênero. À época, familiares apontavam como um erro o colégio, que é católico, permitir que essas conversas acontecessem, ainda que mediadas por professoras/es. Todavia, na contramão de suas/seus parentes, as/os discentes reclamaram a continuidade desses debates, tendo em vista o reconhecimento da necessidade de melhor informar as/os infantes e as/os jovens e, assim, desconstruir "tabus" presentes na vida dessas/es adolescentes, os quais foram considerados por elas/es como nocivos no âmbito individual e coletivo. Como exemplo, essa ocorrência pode permitir a identificação da família como uma barreira para a inclusão dos debates de gênero e sexualidade na escola, embora deixe evidente, sobremaneira, o desejo das/os estudantes de que essa conversa aconteça.

[40]Disponível em: http://hojeemdia.com.br/horizontes/ap%C3%B3s-pol%C3%AAmica-alunos-do-santo-agostinho-publicam-carta-a-favor-do-ensino-de-g%C3%AAneros-1.543184. Acesso em: 01/05/22.

Assim, partindo do reconhecimento desses dificultadores da apresentação de questões relativas à diversidade sexual e de gênero, essa problemática começa a fazer parte do cotidiano de algumas/uns pesquisadoras/es e professoras/es que entendem a necessidade de contemplar esse debate no espaço escolar, reconhecendo que

> [...] para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assume como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um "campo epistemológico" desconhecido, na medida em que a "epistemologia" reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero. (CÉSAR, 2009 *apud* JUNQUEIRA et al., 2020, p. 157)

Todavia, surge, ao mesmo tempo em que pesquisadoras/es começam a perceber a ausência de debates de gênero e de sexualidade, na educação, como um problema a ser estudado e compreendido como um fenômeno social, um movimento contrário de forças religiosas e conservadoras que tentam concentrar a educação sexual no campo do privado, julgando que essa é uma responsabilidade da família e não da escola (tantas vezes acusada de ensinar pornografia e homossexualidade). A título de exemplo, Paulo Roberto Souza Júnior (2018) afirma que, a pedido da bancada fundamentalista, aspectos relacionados à sexualidade e ao gênero foram suprimidos do PNE.

Tratando-se, especificamente, da leitura do gênero e da sexualidade dentro da BNCC, Marcos Antônio Bessa-Oliveira e Marcela dos Santos Ortiz (2020) apontam que os temas relacionados a gênero e a sexualidade foram retirados da BNCC por sugestão do MEC, acatada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sob alegação de o uso do termo gênero ter provocado controvérsias durante os debates públicos e ser uma demanda social profundar esse debates antes de incluí-lo na base curricular. Com essa retirada, Bessa-Oliveira e Ortiz (2020) indicam que há, hoje, grave problemas na base, por exemplo, quando ela reduz a sexualidade apenas ao aspecto biológico, que corresponde ao caráter binário do sexo (masculino/feminino) e desconsidera a multiplicidade de possibilidades que extrapolam o binarismo. Essa visão reforça a perpetuação das diferenças estabelecidas entre homens e mulheres na sociedade, o que deixa, até mesmo, de ser debate quando o gênero (enquanto constructo social) não aparece na BNCC como ementa curricular.

É fundamental pontuar que a abordagem da sexualidade no viés da saúde pública e da biologia tem reconhecida importância e não deve ser descartada do currículo. No entanto, essa leitura apenas higienista distancia a educação dos próprios princípios propostos pela BNCC, que visam à abordagem, em múltiplas dimensões, da diferença. No mais, essa escolha confirma e legitima uma visão conservadora que considera aceitável apenas a "família tradicional"

(composta por um casal hétero, branco, de classe média e cristão) e desconsidera outras formações, por exemplo, de núcleos familiares liderados por mulheres. Isso confirma a indissolubilidade do estudo de sexualidade e gênero.

Todas essas intervenções foram responsáveis por consideráveis retrocessos no papel da educação de favorecer o conhecimento que promova o diálogo para o respeito, a igualdade e a liberdade dos sujeitos. Junqueira et al. (2020) destacam a importância do caráter crítico-emancipatório da educação, apresentado na perspectiva freiriana. Paulo Freire (2020), na obra *Pedagogia da Autonomia*, reconhece os desafios de uma educação emancipatória ao afirmar que "educar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação" (FREIRE, 2020, p. 36). Segundo Freire,

> A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com o bom-senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE, 2020, p. 37 *apud* JUNQUEIRA et al., 2020, p. 164)

Dessarte, é apenas com a garantia da liberdade que a cidadã e o cidadão conseguem exercer o seu poder. Ademais, seres humanos produzem culturas a partir dos conhecimentos advindos das vivências. Por isso, destaca-se a importância do diálogo mediado pela escola, entendendo que dialogar é confrontar informações, problematizar, refletir e construir saberes para romper com realidades socialmente aceitas, mas nocivas. Sendo assim, busca-se a humanização do ensino, a qual é "fruto da libertação, sustentada pelo diálogo e pelo amor" (JUNQUEIRA et al., 2020, p. 160). A cultura precisa dialogar com o currículo, que, de acordo com as pesquisadoras brasileiras Elena Mello, Adriana Rorato e Eliane Silva (2018) é parte de um processo histórico e embricado de intencionalidades, que se configura como uma construção social, a qual precisa dialogar com a realidade e possibilitar aos sujeitos a busca emancipatória.

O documento que temos hoje para formalizar o currículo no país, a BNCC, está, conforme afirmam Junqueira et al. (2020), carregado de intencionalidades de cunho político e ideológico, que pouco contribuem para o exercício da reflexão – o que é o caso, por exemplo, da praticamente supressão da palavra gênero na versão final da BNCC, que, praticamente, só é

encontrada nessa base para fazer referência ao gênero literário/textual/musical. Contudo, enquanto constructo social, gênero parece não encontrar espaço na BNCC. Da mesma forma, o termo sexualidade aparece majoritariamente na base associado à atividade reprodutiva, em uma dimensão biológica, o que permite inferir que a BNCC desconsidera a normativa de documentos nacionais como os PCNs e as OCEM, que indicam que gênero e sexualidade devem ser tratados como temas transversais em todas as disciplinas da Educação Básica.

A cultura e o conhecimento existem em comunhão, e a união dos dois é capaz de produzir novos significados para aquilo que já está socialmente imposto/aceito. Segundo Stuart Hall (2016), cultura está relacionada a práticas que acontecem e se repetem na sociedade entre as/os suas/seus partícipes, que, por sua vez, são resultado do meio em que estão inseridas/os e terão como comportamento padrão a escolha de conhecimentos que confirmem a realidade que cotidianamente lhes é apresentada. É, nesse sentido, que a abordagem curricular decolonizadora faz-se fundamental e é capaz, a partir da construção de debates para a sexualidade e o gênero, de propor a construção de conhecimentos não colonizadores e não reprodutores de mazelas.

Finalmente, durante os 4 anos de elaboração e implementação total da BNCC, foi aprovada – pelo presidente Michel Temer[41] – a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº13.415/2017, dando origem ao projeto de um Novo Ensino Médio brasileiro, que "tem como proposta, entre outros pontos, reestruturar a agenda da educação integral no Brasil" (SILVA e BOUTIN, 2018). No entanto, a urgente instituição dessa lei, "tão expressiva e controversa" (SILVA E BOUTIN, 2018), principalmente em um período fortemente conturbado da política brasileira (impeachment/golpe da presidenta Dilma Roussef, aprovação da Medida Provisória 746 e instituição da Emenda Constitucional nº 95/2016), fomentou importantes debates sobre os reais objetivos dessa reforma, o que veremos no próximo item.

2.5 O Novo Ensino Médio

O ensino médio brasileiro vem sofrendo consideráveis mudanças desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2004. Dentre essas alterações, a "mais significativa foi inserida pela CF de 1988, que torna o ensino médio público dever do Estado que, por sua vez, deve garantir a gratuidade e obrigatoriedade desse ensino" (FERREIRA e MACHADO, 2012, p.03), conforme previa, inicialmente, o artigo 208

[41]O advogado, professor, escritor e político brasileiro, Michel Temer, empossado após o golpe/impeachment da titular, Dilma Rousseff, foi o 37.º presidente do Brasil, atuando entre 2016 e 2019.

desse documento: “II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1998, Art.208).

Todavia, de acordo com as pesquisadoras brasileiras Suzana da Silva Ferreira e Tatiane Vanessa Machado (2012), uma mudança desse artigo, no inciso II, dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, alterou a redação dele para “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996, Art.2º, inciso II), flexibilizando a garantia de obrigatoriedade e gratuidade, o que foi mantido na LDB. As autoras observam, ainda, que, com a promulgação da CF de 1988, o financiamento do ensino médio brasileiro passa a ser responsabilidade dos governos estaduais, “e a União fica responsável por assegurar a equalização das oportunidades de ensino nas diferentes regiões, visto que cada região possui problemas e demandas específicas” (FERREIRA e MACHADO, 2012, p.03).

Ademais, outra questão importante foi determinada pela LDB de 1996: a definição de sistemas de avaliação e supervisão para o ensino médio brasileiro. Essa avaliação estabelece responsabilidade da União de

> Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria do ensino da qualidade do ensino (BRASIL, 1996 *apud* FERREIRA e MACHADO, 2012, p.03).

Para tanto, em termos de ensino médio

> o MEC aplica duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A Aneb é aplicada para uma amostra de alunos da 3ª série do ensino médio, e produz informações de caráter mais especifico, ou seja, analisa os alunos por regiões, redes de ensino pública e privada. Nesse exame são cobrados os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. Sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) [...] essa avaliação é um instrumento importante no Brasil para poder diagnosticar a realidade do ensino médio. (FERREIRA e MACHADO, 2012, p.04).

A priori, apesar de essas mudanças na legislação referente ao ensino médio brasileiro preverem o maior acesso à última etapa da educação básica, bem como um sistema de avaliação e supervisão que assegurem o alcance de dados para o contínuo aprimoramento desse nível educacional, Ferreira e Machado (2012), em análise sobre o ensino médio, realizada no ano de 2012, ponderaram que o Ministério da Educação, à época, não cumpria a função dele, e ainda seria o responsável por ter transformado o Enem em, prioritariamente, uma plataforma de acesso ao ensino superior – via programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) –, o que, em suma, favoreceu majoritariamente a esfera particular do ensino, com o fomento dos cursos pré-vestibulares. Por essas considerações, sucessivos debates permeavam os bastidores da educação, no Brasil, propondo uma modificação que, de fato, favorecesse a

democratização da inclusão educacional no país e a redução das desigualdades percebidas nesse setor.

Segundo Silva e Boutin (2018), os primeiros debates sobre uma possível nova reforma do ensino médio brasileiro surgiram, em 2013, com o Projeto de Lei 6.850 - de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) -, que endossava "a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica, restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária" (SILVA; KRAWCZYK, 2016 *apud* SILVA E BOUTIN, 2018, p.523).

Apesar de a PL 6.840/2013 ter sido amplamente apoiada por segmentos sociais ligados ao setor privado, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio[42] reclamou a falta de diálogo na elaboração da PL, que resultou na aprovação de proposições como o ensino médio em tempo integral diurno, com jornada de sete horas diárias, e noturno com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; tais premissas, no entanto, ignoram as especificidades dos milhares de estudantes de 15 a 17 anos do país, os quais, tantas vezes, precisam conciliar as horas de estudo e de trabalho, além de enfrentarem outros impedimentos de ordem sociocultural e racial. Outro aspecto apontado pelo Movimento foi a organização curricular proposta pela PL, que remontava ao modelo curricular empregado durante o período ditatorial, de caráter mercadológico, e contrariava a CF de 1988 e a LDB quando sugeria a formação por itinerários, com ênfase em áreas específicas do ensino, não assegurando o desenvolvimento pleno da/o estudante. Por essas e outras questões, o Movimento pressionou para que alterações fossem feitas na PL, como a retirada da obrigatoriedade das opções formativas e da jornada integral. Todavia, "a ameaça de impeachment que assombrou o país em meados de 2015, e a sua concretização em 2016, colocou a PL em hiato" (SILVA; KRAWCZYK, 2016 *apud* SILVA E BOUTIN, 2018, p.523).

Somente após o impeachment/golpe da presidenta Dilma Roussef, ocorrido em agosto de 2016, os debates sobre uma nova reforma do ensino médio foram intensificados, com a

[42]O Movimento Nacional pelo Ensino Médio é composto por entidades do campo educacional, como ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública. Fonte: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf

proposição da Medida Provisória n° 746 (MP 746/2016), de setembro do mesmo ano, que instituía

> a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016)

Essa medida se deu em meio ao turbulento período político vivenciado no Brasil e, mais uma vez, sem um debate democrático, provocando "a revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação" (SILVA E BOUTIN, 2018, p.523). Mesmo diante de expressas insatisfações, a MP 746/2016 tramitou em caráter de urgência no Senado e, no início de 2017, a reforma do ensino médio foi aprovada, sendo sancionada com lei (Lei 13.415) pelo presente Michel Temer, alterando pontos específicos da LDB que se referiam ao ensino médio. Cabe lembrar que, no início do ano seguinte, o "MEC entregou a 3ª versão da BNCC do ensino médio ao CNE, em 3 de abril" (BRASIL, 2021, p.11).

A sanção da Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Novo Ensino Médio, traz alterações como a organização do currículo de ensino médio em duas partes, a Formação Geral Básica (FGB) – parte do currículo comum a todas/os as/os estudantes, que corresponde a 60% da carga horária, organizada em quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Ciências Humanas, que contemplam como disciplinas obrigatórias a Língua Portuguesa, a Matemática, a Literatura, a Biologia, a Física, o Inglês, a História, a Química, a Geografia, a Sociologia, as Artes e a Filosofia - e os Itinerários Formativos (IF) – unidades curriculares que permitem o aprofundamento em áreas do interesse das/os estudantes, organizadas em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, Empreendedorismo. No mais, há a previsão de aumento progressivo da carga horária mínima do ensino médio, que passa para mil e quatrocentas horas. Essas e outras mudanças, segundo o Ministério da Educação (2021), estão alinhadas com "a necessidade da promoção do pensamento crítico, colaborativo e responsável, com vistas a subsidiar instrumentos promotores da autonomia, da empatia e da cidadania" (BRASIL, 2021).

Essa nova organização do ensino médio conta ainda com uma inovação que é o Projeto de Vida, uma "estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante" (BRASIL, 2018), ou seja, ações de desenvolvimento de competências socioemocionais para que estudantes possam melhor

conduzir a sua trajetória escolar, acadêmica, profissional e pessoal, assegurando a ela/e autonomia. Em geral, o objetivo principal desse projeto é "motivar e despertar o interesse das/os estudantes para a construção do que esperam para si no futuro [...] apoiá-los no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um continuum crítico-reflexivo, em suas escolhas de vida" (BRASIL, 2021). Fica evidente, portanto, o caráter tecnicista do Novo Ensino Médio, que serve "ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de ominilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral" (SILVA E BOUTIN, 2018, p.530).

Finalmente, toda essa transformações na lei que rege o ensino médio incidiu, por conseguinte, na alteração do Exame Nacional do Ensino Médio, que, a partir de 2024, será reformulado para um modelo que acompanhará as mudanças da nova organização curricular e será aplicado a partir de 2024. De acordo com a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, no Novo Enem

> Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.
>
> § 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, em que a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.
>
> § 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.
>
> § 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso. (BRASIL, 2018)

O cronograma previsto para a implementação gradual do Novo Enem prevê:

> I - No ano de 2021: elaboração e consolidação da versão preliminar das matrizes de avaliação das quatro áreas de conhecimento para a formação geral básica e os itinerários formativos;
>
> II - No ano de 2022: validação pedagógica das matrizes das quatro áreas do conhecimento, para a formação geral básica e os itinerários formativos, e elaboração da versão final;
>
> III - No ano de 2022: elaboração do documento básico do exame;
>
> IV - No ano de 2022: publicação da portaria do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio; e

> V - No ano de 2024: aplicação do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2021)

Devido a essa necessidade de adequação do Enem ao Novo Ensino Médio, um Grupo de Trabalho (GT), instituído pela Portaria nº 411/21, alterada pela Portaria nº 557/21, foi organizado para responder à pergunta: "em que medida podemos elaborar diretrizes para o Novo Enem de modo que o exame se torne mais aderente possível ao Novo Ensino Médio?" (BRASIL, 2021). As contribuições desse GT deram origem, então, aos *Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, dentre os quais destacaremos alguns pontos a seguir, que mais nos interessam nesta dissertação.

2.6 Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

O Novo Ensino Médio começou a ser implementado, no Brasil, no 1º semestre deste ano (2022), em mais de 29 mil escolas[43]. Por conseguinte, essa execução da Lei nº 13.415/2017 fomentou o debate entre discentes e docentes das escolas brasileiras sobre os rumos que seriam dados ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma vez que essa lei prevê a alteração do exame para que ele se adeque aos novos parâmetros curriculares. Assim, a fim de sanar as principais dúvidas em relação à nova execução do Enem, o Mistério da Educação (MEC) lançou, em 17 de março, o documento "Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio"[44], que corresponde ao relatório final do Grupo de Trabalho organizado para definir as diretrizes e orientações para o Novo Enem. Nas palavras do Ministro de Estado da Educação, Victor Godoy Veiga,

> Os parâmetros que apresentamos para o novo Enem, que será aplicado a partir de 2024, foram cuidadosamente elaborados por nossos técnicos e legitimados por meio de um processo intenso de negociação entre os secretários de educação dos estados, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional de Educação (CNE), das representações dos sistemas de educação superior, da educação profissional e tecnológica e das escolas privadas. (BRASIL, 2022)

Com o anúncio dos novos parâmetros, o secretário de Educação Básica, Mauro Luiz Rabelo, comunicou que, no Novo Enem, haverá um sistema de bonificação para aquelas/es candidatas/os que forem portadoras/es de diploma de curso técnico de nível médio. Segundo ele

[43]Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/enem-parametros-de-atualizacao-do-exame-nacional-do-ensino-medio. Acesso em: 30/07/22.
[44]Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/pdf/novo_enem2022.pdf. Acesso em: 30/07/22.

> Neste documento, estamos traçando as bases para que, a partir de 2024, a formação tecnológica e profissional ganhe um novo status no país. Nós criaremos um sistema de incentivo no qual o estudante que fizer o Enem terá uma bonificação na sua nota, de acordo com a aderência entre sua formação técnica e o curso que deseja fazer no nível superior. (BRASIL, 2022)

Essas definições e diretrizes para o Novo Enem foram organizadas em sete (7) parâmetros. O primeiro deles, que merece destaque, faz a seguinte consideração: "A finalidade do Enem, exame de caráter voluntário[45], é avaliar egressos do ensino médio com o propósito de selecionar estudantes para o acesso ao ensino superior" (BRASIL, 2021, p.22). Sendo assim, o Novo Enem confirma como objetivo primário do exame ser uma avaliação seletiva para o ensino superior, em detrimento do uso dessa avaliação para fins de análise do ensino médio brasileiro e consequente elaboração de políticas e programas de melhoria da educação básica.

O segundo parâmetro dispõe sobre a constituição do Novo Enem. Entre as mudanças previstas, destaca-se que o exame poderá passar a contar com itens fechados e itens abertos (questões de múltipla escolha e questões discursivas) - informação que fica em aberto no documento divulgado pelo MEC -, além da redação, "orientada por matriz de referência específica e com escala de proficiência própria" (BRASIL, 2021, p.22). Além disso, ele terá dois instrumentos, o primeiro será comum a todas/os as/os candidatas/os e abrangerá a formação básica do Novo Ensino Médio, tendo como referência as competências previstas na BNCC; e o segundo abordará os itinerários formativos do ensino médio,

> observando os eixos estruturantes dos itinerários (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo) e o aprofundamento das competências e habilidades da BNCC pelos estudantes em suas áreas de interesse relacionados ao seu projeto de vida e à sua opção de estudos em nível superior. (BRASIL, 2021, p.29)

Esse "segundo instrumento será organizado em 4 blocos, cada um deles correspondendo à integração de uma combinação binária entre áreas de conhecimento" (BRASIL, 2021, p.29), conforme se observa no quadro abaixo.

Quadro 1 – Eixos estruturantes/blocos

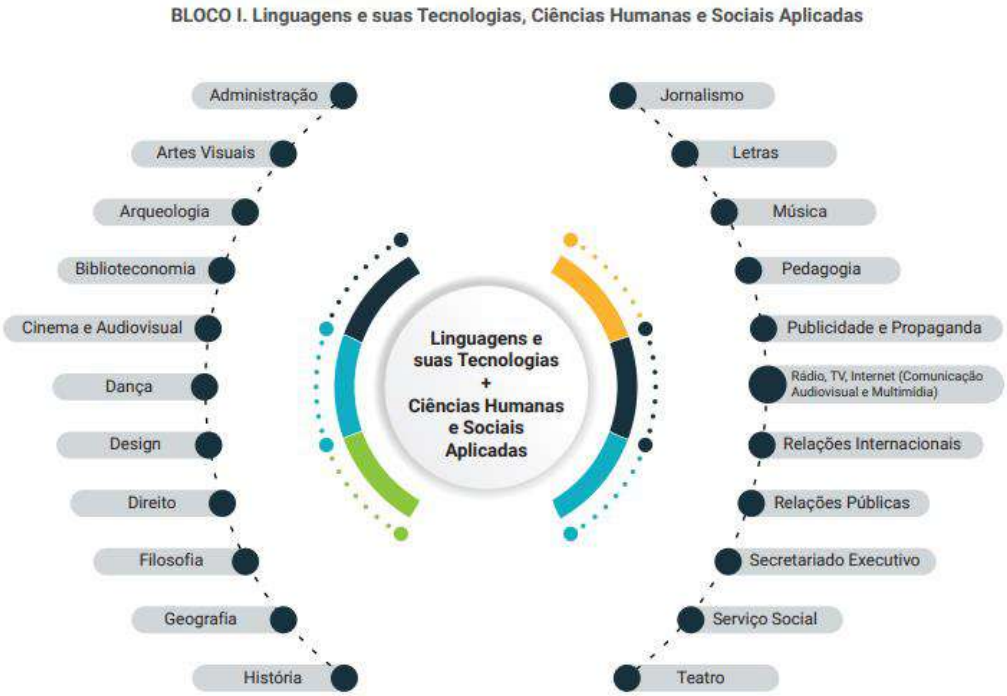
[45]No documento "Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio", o Ministério da Educação explica o caráter voluntário pelo fato de qualquer cidadã ou cidadão poder voluntariamente se inscrever para realizar o exame, desde que preencha os requisitos dispostos no edital.

EIXOS ESTRUTURANTES	BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO IV
Parte I - Investigação Científica	Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Parte II - Projetos e Processos de Intervenção Social				

Fonte: “Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio” do Ministério da Educação

O documento, ainda, exemplifica qual seria uma possível correlação entre esses blocos e os cursos de ensino superior, a partir dos infográficos abaixo.

Infográfico 1 – Bloco I/Cursos de graduação



Fonte: “Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio” do Ministério da Educação

Infográfico 2 – Bloco II/Cursos de graduação

Fonte: "Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio" do Ministério da Educação

Infográfico 3 – Bloco III/Cursos de graduação

Fonte: "Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio" do Ministério da Educação

Infográfico 4 – Bloco IV/Cursos de graduação

Fonte: “Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio” do Ministério da Educação

Em relação aos itinerários formativos, de acordo com o Portal do Ministério da Educação[46], “as redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”, ou seja, as escolas devem se responsabilizar pela oferta de pelo menos 2 dos 5 itinerários possíveis (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, e um de formação técnica profissional). Contudo, embora exista a chance de escolher um dos itinerários disponíveis, isso estará inevitavelmente limitado às ofertas da escola. Por essa razão, é previsível que haverá evidente discrepância de oportunidades, já que instituições de ensino que disponham de mais recursos poderão investir em itinerários variados, e dar mais possibilidades às/aos suas/seus discentes.

O terceiro parâmetro observa que o Novo Enem “promoverá a transição gradual para realização de provas digitais” e de “novos processos de correção automatizada que acelerem a divulgação dos resultados com maior precisão, inteligência artificial para correção de itens abertos e da redação” (BRASIL, 2021, p. 23). Em seguida, o quarto parâmetro dispõe sobre os programas de acesso ao ensino superior e dá maior autonomia às Instituições de Ensino Superior (IESs) que optarem pela utilização do Enem, podendo elas elegerem “a forma mais adequada de seleção do perfil de estudante desejado para cada um de seus cursos de graduação” (BRASIL, 2021, p.23), além de fixarem “nota mínima para o primeiro instrumento e para a redação em Língua Portuguesa para o ingresso em seus cursos de graduação” (BRASIL, 2021, p.24). Esse

[46]Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novoensino-medio-duvidas. Acesso em: 30/11/22.

parâmetro, ainda, sustenta que a/o candidata/o que for pontuado com nota 0 (zero) na redação não poderá concorrer às vagas disponibilizadas por programas de acesso ao ensino superior.

O quinto parâmetro traz definições sobre o itinerário de formação técnica e profissional e sobre a bonificação para o acesso ao ensino superior. Essa bonificação será dada às/aos candidatas/os inscritas/os que forem portadoras/es de um diploma de Curso Técnico de Nível Médio e deverá ser acrescida à pontuação final usada para o ingresso nos cursos de graduação. Esse sistema de bonificação no SiSU é uma das maiores – e mais polêmicas – novidades do "Novo Enem". Segundo consta no documento dos parâmetros de atualização do Enem, o bônus na nota do SiSU só será concedido para estudantes que apresentarem diplomas de Curso Técnico de Nível Médio articulados ao curso de graduação que pretendem ingressar, isto é, necessita-se de comprovar uma correspondência mínima entre a escolha técnica de nível médio e a escolha de nível superior, sendo a bonificação proporcional a essa aderência. Contudo, são muitas/os as/os estudantes que lidarão com a baixa oferta de itinerários, o que pode implicar no não alinhamento entre a escolha do itinerário e a graduação almejada, e eles perderão os bônus – ou terão bônus menores – usados para melhorar a nota final do Enem. Por outro lado, estudantes inseridas/os em escolas particulares provavelmente terão mais opções de itinerários, podendo escolher aquele que a/o auxilie a conseguir o bônus, ou, ainda, se necessário e desejável, mudar para instituições que ofertem o itinerário que atenda aos anseios e as precisões dela/e.

O sexto parâmetro, por sua vez, versa sobre a responsabilidade do MEC de organizar um comitê de governança do Enem, "que garanta previsibilidade, transparência e seu contínuo aperfeiçoamento" (BRASIL, 2021, p.24), e atue na validação das matrizes dos instrumentos do exame e no acompanhamento das atividades de aplicação do Novo Enem. Para tanto, o documento estabelece que

> 6.2.1 O Comitê de Governança deve ser composto por representantes do MEC, do INEP, do CNE, do CONSED, e de entidades representativas de instituições federais de educação superior, dos institutos federais e das universidades, além de representantes da educação básica e superior privada.
>
> 6.2.2 Especialistas e demais profissionais, externos a essas instituições, poderão assessorar o Comitê conforme suas necessidades e deliberação. (BRASIL, 2021, p.24)

Finalmente, o sétimo e último parâmetro expressa o compromisso do MEC de fazer a revisão dos questionários aplicados às/aos participantes do Enem, inserindo informações socioeconômicas e culturais, com a finalidade de realizar o aperfeiçoamento do exame. Essa atualização deverá ocorrer, "no máximo, a cada cinco anos" (BRASIL, 2021, p.25).

Certamente, a divulgação dos “Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio” é de extrema importância, já que confirma a mudança que ocorrerá no exame, estipula uma data para a sua transição (2024) e sana parte dos questionamentos acerca do Novo Enem. Todavia, algumas questões ainda seguem sem maiores esclarecimentos por parte do MEC ou do INEP, como os limites da autonomia dada às IESs. Toda essa atmosfera de alterações, tanto do ensino médio quanto do Enem, tem deixado professoras/es e estudantes confusas/os e inseguras/os, o que pode ser confirmado pelas entrevistas dadas por docentes de uma escola estadual da zona oeste de São Paulo (SP) e de uma escola piloto de Porto Alegre (RS) para o podcast “Folha na Sala”[47], que foi ao ar em 14 de junho deste ano (2022); segundo o programa, estudantes têm medo de que o novo currículo do ensino médio possa os prejudicar a realização do Enem e de vestibulares convencionais, principalmente devido à ênfase dada a algumas disciplinas em detrimento de outras, bem como às históricas discrepâncias na aplicação das matrizes curriculares ao longo do território nacional. Faltando cerca de dois anos para a implementação do Novo Enem, o contexto parece ser de descrédito no sucesso das mudanças previstas para o exame e de evidente risco de ampliação das desigualdades já observadas no acesso ao ensino superior brasileiro.

[47]Disponível em: https://omny.fm/shows/folha-na-sala/novo-ensino-m-dio-entre-professores-confusos-e-alu. Acesso em: 31/07/22.

3. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova de caráter voluntário[48] realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC). Esse exame foi instituído, em 1998, como um recurso de avaliação do ensino médio, ou seja, um medidor de qualidade e desempenho das/os concluintes da terceira etapa da educação básica no Brasil. De acordo com a Portaria Ministerial nº438 de 28 de maio de 1998, era objetivo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso

> Art. 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
> I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
> II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
> III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior.
> IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Em 2009, durante a gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Enem passou a ser utilizado como uma alternativa de ingresso em várias instituições de ensino superior brasileiras, sendo, hoje, a principal forma de entrada na maioria das universidades públicas nacionais. Foram muitas as mudanças na elaboração e na aplicação desse exame, que, nos últimos anos, tem sido aplicado em dois domingos consecutivos e é composto por 4 provas (com 45 questões cada), divididas por áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, além de uma prova de redação, que solicita à/ao candidata/o a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Em mudança mais recente, o MEC anunciou que o Enem passou a contar, a partir da edição de 2020, com as modalidades impressa e digital.

[48]Apesar de ainda ser uma prova avaliativa voluntária aberta a todas/os as/os concluintes ou egressas/os do ensino médio, de escolas públicas ou particulares, por a nota obtida no Enem ser usada como forma de ingresso na maior parte das universidades públicas do país, além de instituições privadas que também aceitam como processo seletivo esse resultado, é possível que se questione o caráter voluntário desse exame, tendo em vista que, sem a realização dele, torna-se mais difícil – ou até mesmo impossibilitado – o ingresso no ensino superior público do país, bem como as possibilidades de adesão a programas de bolsa ou financiamento estudantil como PROUNI ou FIES.

Segundo o site "Agência Brasil"[49], as questões objetivas das quatro provas do Enem são elaboradas por especialistas, os quais são selecionados pelo INEP, em chamada pública. Todas elas devem obrigatoriamente seguir a matriz de referência do exame, além de um guia de elaboração e revisão de itens. Depois de criadas, essas questões passam por uma etapa de revisão e de testagem sigilosa em escolas - estudantes não sabem que estão respondendo a blocos de questões que podem futuramente ser usadas no Enem. Essa testagem tem como finalidade avaliar a dificuldade, o grau de discriminação e a probabilidade de acerto ao acaso das questões, que, quando aprovadas, passam a compor o Banco Nacional de Itens (BNI), localizado no Ambiente Físico Integrado Seguro, na sede do Inep, em Brasília. Por medida de sigilo, esse ambiente fica isolado e protegido por sistemas digitais e computadores sem acesso à internet ou à intranet da autarquia. O acesso a essas questões acontece apenas por intermédio de autorização para que especialistas do Inep, com auxílio de professores de diversas instituições de ensino básico e superior, possam selecionar aquelas que comporão as provas do exame.

Atualmente, mesmo que não mais exclusiva e primordialmente, o Enem ainda é utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Sobre isso, Paulo Afonso Alves (2009) analisa o Enem enquanto política pública de avaliação, e julga se ele está avançando para o cumprimento do seu propósito de buscar a melhoria da educação. Segundo o autor, o Enem pode ser categorizado como um exame de autoavaliação de concluintes ou egressas/os do ensino médio brasileiro, e, hoje, abandonou o caráter tecnicista, típico da educação setentista, para assumir um enfoque cognitivista e histórico-cultural, em que é dada ênfase a conteúdos que auxiliem a resolução de problemas e que contemplem competências e habilidades[50] em vez de desempenho.

A propósito dessa avaliação, cada candidata/o que realizar as provas do Enem receberá um Boletim de Desempenho, fornecido pelo MEC, em que serão apresentados os resultados e as médias obtidas por ela/e. Para essa aferição, o INEP utiliza um sistema de pesos, conhecido como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que avalia o que a/o estudante foi capaz de produzir, quando da conclusão do ensino médio, levando em consideração fatores como: o nível de dificuldade das questões - que pode ser fácil, médio ou difícil -, a média de acertos em cada questão, e, também, a especificidade ou coerência dos acertos individuais.

---

[49] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-10/entenda-como-sao-elaboradas-questoes-do-enem. Acesso em: 30/11/22.

[50] A saber, essas competências e habilidades são listadas por área do conhecimento e disponibilizadas, anualmente, na matriz de referência do exame, encontrada na Cartilha do Participante do Enem, e dizem respeito ao conjunto de aprendizagens essenciais que estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

Finalmente, de posse dos resultados obtidos no Enem, as/os candidatas/os possuem três alternativas para a tentativa de ingresso no ensino superior brasileiro: o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Cabe, aqui, uma pequena explicação sobre cada um deles. O SISU, instituído em 2010, é um programa no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a quem realizou o Enem, ou seja, é por meio da inscrição no SISU que a maioria dos brasileiros conseguem ingressar nas universidades públicas do país. O PROUNI, por sua vez, é um sistema pelo qual, desde 2004, instituições privadas de ensino superior oferecem bolsas de estudo (com abatimento de 100% ou 50% do valor total da mensalidade) para quem fez o Enem. Para ter acesso a essas bolsas, são feitas algumas exigências, como ter alcançado, pelo menos, 450 pontos na média das provas do Enem, não ter zerado a redação, não ter diploma de ensino superior, além de ter estudado integral ou parcialmente em escola pública ou em escola particular com bolsa de 100%, ou ser pessoa com deficiência (PCD), ou, ainda, ser professora ou professor da rede pública de ensino no Brasil. Já o FIES é um sistema, criado em 1999, que financia a graduação em ensino superior para alunos de baixa renda, em faculdades privadas com nota positiva no MEC. Para ser candidata/o a esse financiamento estudantil, é necessário ter realizado o Enem em 2010 ou em ano posterior, ter alcançado 450 pontos ou mais na média das provas, não ter zerado a redação, e ter a renda per capta máxima de 3 a 5 salários-mínimos[51].

Embora os discursos do MEC sustentem a ideia de que o Enem é um exame que colabora para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, é preciso entender que a realidade, muitas vezes, destoa disso. O que se sabe é que, desde 2009, quando o exame passou a ser usado como alternativa de ingresso em cursos de graduação – seja pelo SISU, pelo PROUNI ou pelo FIES –, ele ganhou maior destaque midiático e maior atenção das escolas do país, elevando o status de sua importância. Nesse destaque concedido ao Enem, multiplicaram-se os cursos preparatórios e as escolas particulares que se dispunham a oferecer um currículo alinhado com o exame, garantindo-se, dessa forma, que a/o estudante sinta-se mais preparado para a realização das provas e consiga desempenho suficiente para pleitear uma vaga, preferencialmente em universidades renomadas.

Essa atuação do mercado empresarial na oferta de modelos de cursos que preparam estudantes para provas dialoga com o que o professor Saviani (2013) já havia alertado: o Estado vem se abstendo do compromisso de promover educação para todas/os, tantas vezes, delegando essa

[51]Segundo o Diário Oficial, desde 02 de janeiro de 2022, ficou fixado o valor de R$1.212,00 para o salário-mínimo.

função à sociedade civil, ainda que se reconheça que "a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público", e "cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive" (SAVIANI, 2013, p.745). Isso, por sua vez, resulta no já observado sucateamento, sobretudo, das escolas públicas periféricas e no oportunismo das instituições privadas de ensino, que se aproveitam da importância de exames como o Enem para criar um verdadeiro mercado de comercialização de estratégias para se alcançar resultados satisfatórios nas provas. Nesse jogo de abandono estatal e venda de oportunidades, o que se observa é o claro prejuízo para aquelas/es estudantes que, não dispondo de privilégio financeiro que as/os permita arcar com os custos de um preparo complementar para o Enem, precisam contar apenas com o ensino que lhes é disponibilizado nas escolas (que deveria ser suficiente para a conquista de um bom desempenho no exame, mas que, se sabe, costumeiramente não o é). Sendo assim, fica evidente que a proposta de um sistema de seleção democrático não é vivenciada pelas/os estudantes brasileiros.

3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como política pública

No Brasil, é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita para todas as crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos de idade, e é dever de pais e/ou responsáveis assegurarem essa matrícula. Para o igual funcionamento do ensino básico no país, tem-se como base um currículo determinado por indivíduos, a partir de legislações e políticas públicas educacionais, a ser igualmente aplicado nas escolas brasileiras. Portanto, os conteúdos componentes dos currículos base devem contemplar as multiplicidades de condições e situações observadas em todo o país, a exemplo de questões socioeconômicas, regionais, de gênero, de sexualidade e de raça, o que deve ser acatado por todas as instituições de ensino nacionais e verificado em exames como a "Provinha Brasil"[52] e o Enem. Todavia, as escolas, na condição de aparato ideológico do Estado, muitas vezes reproduzem conteúdos e conhecimentos que desconsideram a heterogeneidades sociais e representam, somente, os interesses das classes dominantes.

O Enem é, hoje, composto de questões objetivas de múltipla escolha, organizadas em quatro áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas

[52]A "Provinha Brasil" é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. (Disponível em: http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil. Acesso em: 05/10/21.)

Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias -, e, ainda, uma prova de redação, que espera das/os candidatas/os a defesa de opiniões a respeito de temas pré-determinados, seguidas da legitimação dessa mesma opinião, a qual pode ser apresentada, por exemplo, consoante a apresentação de teorias ou estudos de autoridades. Outrossim, a fim de alcançar o maior número possível de participantes nos exames e aplicações, desde 2010, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) conta com uma Política de Acessibilidade e Inclusão, que permite que adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade, realizem as provas, conhecidas como "Enem PPL", dentro de unidades prisionais e socioeducativas indicadas pelos respectivos órgãos de administração prisional e socioeducativa, de cada unidade da Federação, em data posterior ao Enem regular e em dias úteis. Contudo, para o presente projeto, no sentido de otimizar a pesquisa, consideraremos apenas edições regulares do exame. Dado que as provas do Enem servem para verificar as competências adquiridas por estudantes do ensino médio durante a vida estudantil, é esperado que as questões propostas nesse exame contemplem a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar e de seus núcleos sociais, em consonância com a o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que prevê que a educação deve se dar "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (BRASIL, 1996) e que ela "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). Além do mais, por complemento, o Art. 3º da mesma lei apresenta, no inciso III, a necessidade de promoção de pluralismo de ideias, e no inciso IV, de "respeito à liberdade e apreço à tolerância" (BRASIL, 1996).

Documentos como a Portaria Ministerial N.º 438, de 28 de maio de 1998, a Fundamentação Teórica-metodológica – Enem, a Matriz de referência para o Enem e a Cartilha do Participante apresentam as especificações da elaboração e da aplicação do exame como política pública avaliativa. Nesses materiais estão descritas as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelas/os examinandas/os ao longo do ensino fundamental e médio, consideradas imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, e que servem como base para a matriz de competências especialmente definida para o Enem.

No campo da pesquisa acadêmica, foram encontrados, nos GT11 (Política da Educação Superior) e GT23 (Gênero, Sexualidade e Educação) da ANPEd, alguns estudos que dizem respeito ao Enem. Dentre eles, o trabalho de Jonas Oliveira (2013), apresentado na 36ª Reunião

Nacional da ANPEd, sobre os objetivos e desdobramentos do uso do Enem como acesso à Educação Superior, apresenta importante parecer sobre os objetivos iniciais da implementação do Enem e as alterações observadas a partir da maior adoção do exame como fonte de ingresso ao Ensino Superior no Brasil. Além disso, a pesquisadora brasileira Ana Rocha (2015), na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, apresenta em artigo importantes reflexões sobre o Enem como debate curricular. Tais considerações dialogam com o presente trabalho, no sentido de buscarem compreender as implicações do Enem, enquanto política pública avaliativa, no currículo e na vida de estudantes concluintes da educação básica no Brasil.

Maria Beatriz Zanchet (2007) inova ao trazer em seu estudo sobre Enem a perspectiva de professoras/es sobre esse exame avaliativo. Essa contribuição é de fundamental importância para que se possa compreender a pertinência dos objetivos teóricos delegados ao Enem e a prática curricular observada nas escolas de ensino básico do país.

Sobre as considerações a respeito das políticas públicas de educação, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) elaboram significativa leitura dessas políticas, no recorte de 1988 até 2002, com análise do impacto dos governos vigentes, à época, nos cortes orçamentários, nas ações implementadas e nos impactos dessas ações. A utilização dessa estratégia de análise será fundamental para compreender os processos de elaboração e de aplicação do Enem.

3.3 As concepções de gênero no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

As pesquisadoras brasileiras Bianca Guizzo e Jane Felipe (2015), na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, apresentaram e analisaram, em estudo anexado ao GT23, algumas políticas públicas educacionais que mencionam as questões de gênero. A pedagoga e pesquisadora brasileira Maria Cláudia Dal'Igna (2013), por sua vez, em texto enquadrado também no GT23 e apresentado para a 36ª Reunião Nacional da ANPEd, discutiu o gênero e a governamentabilidade, com a colocação de importantes recursos para a compreensão dos processos de subjetivação implícitos nas ações estatais relativas à educação. Tais estudos são pertinentes ao debate que se pretende fazer, nesta dissertação, já que compreender a implementação do gênero nas políticas públicas educacionais e os substratos subjetivos envolvidos nesse implemento é ação imprescindível para uma coerente avaliação do conteúdo do Enem.

A propósito dessa abordagem, a pesquisadora brasileira Viviane Vicente (2018) disserta sobre as representações de gênero nas questões do Enem, todavia analisando as provas de Ciências da Natureza. A autora relaciona os modelos de representação do gênero nas provas

analisadas por ela - e os discursos presentes nelas - à concepção de poder e de representações sociais. Fernando Silva (2019) também questiona a representação do gênero nas provas do Enem. Para tanto, o autor analisa a interseccionalidade entre gênero, sexualidades e raça/cor na prova de Linguagens do Enem, a fim de compreender como essas questões estão apresentadas no exame.

Por fim, a pesquisadora brasileira Rowena Lacerda (2017) disserta a respeito da discursividade midiática-ideológica sobre a temática da mulher, no Enem aplicado em 2015, ano em que o tema selecionado para nortear as escritas das redações pelas/os candidatas/os foi "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", e que uma das questões de Ciências Humanas trouxe a célebre frase de Simone de Beauvoir "Não se nasce mulher, torna-se mulher". Segundo a autora, é pertinente, contudo, que se avalie o que representam as várias manifestações à época, contrárias e de apoio à escolha temática, uma vez que essa ocorrência se tornou assunto nacional e mobilizou pareceres de muitas esferas sociais e do campo jornalístico.

Diante das discussões apresentadas, percebemos que a entrada e a permanência das mulheres nos espaços educativos sempre foram de difícil aceitação social e permeadas de percalços, sendo negada a elas, muitas vezes, a validação da ocupação desse espaço, principalmente no reconhecimento delas enquanto agentes dos processos históricos desse meio. Hoje, apesar de o corpo social feminino ter, em partes, superado a impossibilidade de acessar o ambiente escolar, ainda parece ser pequena a figuração da mulher como tema em matrizes curriculares e a legitimação dela como parte produtora do conhecimento, uma vez que o gênero é pouco discutido em importantes documentos, como na atual BNCC, e, ainda, nas sala de aula. Por isso, faz-se importante estudar como o Enem tem atuado no tratamento do gênero, a fim de se identificar qual é a colaboração desse exame para a maior incorporação dos debates de gênero no campo da educação, tornando as mulheres parte do espaço, dos debates e dos processos educativos.

3.4 A pandemia da COVID-19 e as mudanças nas agendas globais

Em dezembro de 2019, um novo tipo de coronavírus (SARS-CoV-2) foi identificado em Wuhan, na província de Hubei, na China, e rapidamente se alastrou para outras regiões do globo. Era o anúncio do alastramento global da Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus e que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a episódios respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a maioria das/os

pacientes com a doença pode ser assintomática, e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar[53]. A transmissão desse novo coronavírus ocorre pelo contato com o vírus, que é transportado por gotículas expelidas pela fala, tosse ou espirro de pessoas doentes. A infecção, então, ocorre quando essas gotículas, suspensas no ar ou presentes em superfícies contaminadas, alcançam nariz, boca e mucosas. Por essa razão, para evitar a propagação da Covid-19, foram feitas algumas recomendações pela OMS, como lavar frequentemente as mãos com sabão e água, ou fazer uso de álcool em gel para a higienização das mãos, dos objetos e das superfícies, usar máscaras em lugares públicos, manter uma distância segura de pessoas que estejam apresentando sintomas gripais e evitar tocar os olhos, o nariz e a boca. Apesar de a taxa de letalidade do novo coronavírus ser considerada, inicialmente, baixa, com rápido o aumento do número de infectados em todo o planeta, foi necessário estabelecer padrões de isolamento social, uma medida em que a/o paciente doente é isolada/o de indivíduos não doentes, a fim de se evitar a disseminação da doença.

Nos primeiros meses de conhecimento da pandemia, entretanto, essa medida de isolamento passou a ser indicada para todas/os, mesmo para aquelas pessoas que, em tese, não estariam contaminadas, exatamente para evitar o contato com eventuais sujeitas/os assintomáticas e não testadas para a doença, as/os quais poderiam estar circulando entre quem estava saudável. Com a extensão dessa recomendação, líderes dos mais diversos países do globo estabeleceram medidas e, em alguns casos, até multa para quem circulasse em espaços públicos sem justificativa, impondo um contingente massivo de indivíduos à condição de reclusão dentro dos próprios lares. No mais, atividades presenciais, como as laborais e as escolares, foram, a princípio, paralisadas, e, em seguida, remanejadas para o formato remoto – quando este era possível. Também, foi estabelecida a redução do uso de serviços básicos, como os de saúde, com a suspensão, em muitos casos, de cirurgias e consultas eletivas, além da indicação de somente se deslocar aos centros de saúde em caso de urgências, evitando a circulação do vírus, a ocupação de leitos que precisariam ser usados para o atendimento de pacientes infectados pela Covid-19 e a superlotação desses espaços; supermercados e farmácias passaram a funcionar com reduzida capacidade de pessoas e seguindo medidas de prevenção da doença – tais quais a obrigatoriedade do uso de máscaras e da assepsia das mãos com álcool em gel. Todas essas medidas, reconhecidamente essenciais para o controle sanitário, pareciam, porém, ignorar a existência de civis que não dispunham de condições mínimas para segui-las: pessoas em situação de rua, pessoas sem acesso à saneamento básico, trabalhadoras/es que não foram

[53]Disponível em: https://www.pfizer.com.br/cancernaofazquarentena/perguntas-e-respostas/sobre-o-covid-19. Acesso em 23/07/22.

dispensadas/os de suas atividades, pessoas usuárias de transportes coletivos, entre tantas outras situações negligenciadas por parte dos governos, a exemplo do brasileiro.

Alain Badiou (2020), em texto publicado no Quartier Général, e traduzido para o português pela Lavra Palavra[54], destacou o caráter individualista de proteção ao novo coronavírus pelos países. Segundo ele, apesar do episódio pandêmico global, houve, no geral, tentativas locais de dissipação do vírus, algumas, inclusive, bastante frustradas ao se priorizar, sobremaneira, o Capital à proteção salutar. No Brasil, por exemplo, desde o início do alastramento do novo coronavírus, em março de 2020, o governo federal demonstrou desprezo pelas orientações dadas pela OMS[55], e os padrões de isolamento foram, dessa forma, estabelecidos a nível local por governadoras/es e prefeitas/os, sendo que muitos delas/es optaram por privilegiar a manutenção da economia em oposição às recomendações de fechamento do comércio, por exemplo. Logo, não é possível dizer que houve um padrão uniforme de medidas preventivas (e efetivas) contra o novo coronavírus.

Vijay Prashad, no texto "Não voltaremos ao normal porque o normal era o problema"[56], publicado em março de 2020, já havia alertado para o possível agravamento da pandemia, ponderando, à época (o que permanece latente), que

> [...] simplesmente não há leitos hospitalares ou equipamentos médicos suficientes (máscaras, ventiladores etc.) e que enfermeiras, médicos, paramédicos, cuidadores e outros na linha de frente são obrigados a operar em condições de escassez aguda, em muitos casos sem proteção básica. (PRASHAD, 2020)

O que não se pode negar, portanto, é que a pandemia da Covid-19 alterou completamente a rotina no globo. Durante o período pandêmico, o Brasil experenciou etapas de abertura e fechamento do comércio, ondas de demissão, o funcionamento (ou não) das escolas e das universidade - primordialmente, na modalidade EAD -, entre outras alterações de atividades, o que fez com que várias/os brasileiras/os precisassem passar mais tempo dentro dos próprios lares, forçando convivências com familiares e pessoas que dividem o mesmo espaço, criando desafios (como o "home office") e escancarando desigualdades sociais.

---

[54]Disponível em: http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/04/alainbadiou-unica-licao-que-covid-pode.html. Acesso em: 12/11/20.

[55]Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml, é possível ver falas do presidente da república, Jair Bolsonaro, reproduzidas por muitos de seus apoiadores, que evidenciam a forma negligente e desrespeitosa com a qual o chefe de Estado tratou a pandemia de Covid-19. Acesso em: 23/07/22.

[56]Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/03/30/nao-voltaremos-ao-normal-porque-o-normal-era-o-problema. Acesso em: 28/08/22.

A respeito dessas relações familiares em tempos de pandemia, a psicanalista e filósofa brasileira Viviane Mosé, em entrevista cedida ao jornal Nexo[57], afirmou que o isolamento forçado pela pandemia obrigou as pessoas a se exporem a um estado de solidão ou a convivências familiares intensificadas, que revelaram conflitos desconhecidos e exigiram a construção de novos padrões de sociabilidade. É importante, entretanto, não ignorar que essas exigências se tornam "fundamentais" de maneira abrupta, sem que as pessoas tivessem suporte (econômico e emocional) durante todo esse processo. Tais situações conflituosas, em alguns casos, tornaram-se agravadas, já que algumas pessoas precisaram (e precisam) lidar com as sequelas da doença, com quadros de ansiedade e pânico, com o agravamento de doenças mentais, com o luto da morte de entes e pessoas próximas, e com todos os impactos consequentes desses quadros.

Há de se considerar que esses impactos foram particularmente severos para as mulheres, conforme havia alertado a ONU[58] no momento em que os países começaram a anunciar a necessidade de isolamento social para combater o alastramento da Covid-19. O alerta, em pouquíssimo tempo de pandemia, foi confirmado, pois a permanência dentro dos lares expôs as mulheres a situações como a intensificação das tarefas executadas por elas, culminando na sobrecarga de funções. Se em contextos não-pandêmicos, as atividades de cuidado e higiene do lar, de atenção às/aos filhas/os e a familiares idosas/os e/ou adoentadas/os já eram assumidas quase que com exclusividade por elas, com a pandemia e o consequente isolamento social, essas responsabilidades foram intensificadas, passando a ocupar parte expressiva da rotina feminina. No mais, a muitas das profissionais que foram colocadas em trabalho remoto, coube o desafio de conciliar os serviços domésticos e a vida laboral; e a tantas outras assoladas pelo desemprego – inclusive mães solos e/ou responsáveis pela manutenção econômica dos seus lares – restou a angústia do endividamento, da privação de itens básicos de sobrevivência e do risco de se exporem ao vírus em busca de uma recolocação no mercado – geralmente, informal.

Não só, aumentou-se significativamente os índices de feminicídio e de violência doméstica, uma vez que diversas mulheres passaram a conviver intensamente com os seus agressores – maridos, companheiros, pais, irmãos, entre outros – tornando-se vítimas diárias de ataques psicológicos, físicos e sexuais, ao passo que foram reduzidas as possibilidades de denúncia dessas agressões, pois a companhia frequente do agressor dificultou o acesso a

[57]Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/04/10/Viviane-Mos%C3%A9-%E2%80%98O-maior-desafio-do-isolamento-%C3%A9-aprender-a-parar%E2%80%99. Acesso em: 23/07/22.
[58]Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/08/19/pandemia-impacta-mais-vida-das-mulheres. Acesso em: 29/08/22.

mecanismos de socorro, além de intimidar uma possível tentativa de pedido de ajuda. Prova disso é que, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, durante a pandemia de Covid-19, especificamente entre os meses de março de 2020 e dezembro de 2021, o Brasil registrou 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável de vítimas do gênero feminino. Ademais, apenas no ano de 2021, foram registrados mais de 56 mil boletins de ocorrência de estupros de meninas e mulheres, incluindo vulneráveis, o que representa uma taxa de 1 estupro a cada 10 minutos[59]. Vale a ressalva de que esses dados correspondem apenas aos casos que foram formalmente denunciados, todavia a avaliação da subnotificação motivada pela impossibilidade de se realizar uma denúncia pode revelar números ainda mais alarmantes.

No campo da educação, semelhante situação de maior prejuízo às mulheres foi observada. Dados do documento "A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades", resultado de uma pesquisa elaborada e publicada, em 2021, pelo Geledés Instituto da Mulher Negra, confirmam que as meninas negras foram as pessoas mais atingidas por desigualdades educacionais durante a pandemia, no Brasil. As informações coletadas por esse estudo atestaram que o conjunto das opressões de gênero e de raça que afeta massivamente as meninas pretas reduz as possibilidades de vida ofertadas a elas, que se sujeitam à aceitação de profissões desfavorecidas, e as coloca prematuramente em situações como a obrigação de assumir tarefas domésticas e o cuidado com as irmãs e os irmãos. Com o isolamento social, essas responsabilidades, que antes eram assumidas no contraturno, passaram a ocupar todo o dia de milhares de jovens negras, às quais foi negado o direito de se ausentarem temporariamente dos afazeres domésticos para se dedicarem às atividades escolares remotas. Ainda, soma-se a essa questão o fato de que, historicamente, são as meninas pretas e os meninos pretos aquelas/es que menos dispõem de recursos tecnológicos no país, já que elas/es compõem majoritariamente as camadas desfavorecidas da sociedade; e, no caso do ensino remoto, o acesso a aparelhos eletrônicos – como computadores, smartphones e tabletes -, bem como à internet era condição determinante para a continuidade dos estudos.

Outrossim, segundo dados do documento "Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus"[60], publicado em agosto de 2020 e elaborado por integrantes das equipes de pesquisas da Fundação Carlos Chagas, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Península, Itaú Social e Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no

[59]Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf. Acesso em: 29/08/22.
[60]Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_versao2.pdf. Acesso em: 23/07/22.

Debate Educacional, os impactos da Covid-19 foram fortemente percebidos em todas as escolas de ensino básico, do Brasil, que tiveram suas atividades presenciais interrompidas e uma subsequente manutenção dos planos de ensino para as modalidades remotas, a partir de plataformas digitais, distribuição de blocos de exercícios e atividades online complementares, ou seja, a partir de março de 2020, estudantes, discentes e equipes pedagógicas enfrentaram os desafios de uma educação remota não planejada, imposta de maneira emergencial e sem precedentes. Nesse documento, foram evidenciadas semelhanças e diferenças observadas na educação básica, durante o isolamento social provocado pela pandemia, que revelaram relevantes dados, como o fato de que a maior parte das/os docentes da rede privada relatava que essas escolas já praticavam ações de apoio remoto às/aos estudantes. Do outro lado, o planejamento e a implementação de atividades não presenciais nas redes públicas trouxeram maiores desafios, optando-se, em um primeiro momento, pela suspensão das aulas ou a antecipação de férias. (Instituto Península, 2020, p.13)

Em resumo, ainda que a pandemia da Covid-19 tenha provocado alterações em todo o globo, fica nítido que algumas pessoas foram mais fortemente afetadas por ela, a exemplo das mulheres e das meninas pretas, que tiveram suas condições de opressão agravadas pelos efeitos do isolamento social. Também, é possível afirmar que certos setores da sociedade foram mais atingidos pela pandemia, caso da educação pública brasileira, cuja realidade das escolas e da maioria das/os estudantes inviabilizava o ensino remoto. Certamente, essas condições impulsionaram a manifestação de inconformidade de discentes e docentes com os caminhos que foram dados ao ensino público durante esse período de paralisação das atividades presenciais e, do mesmo modo, com a manutenção de agendas, como a que previa a aplicação do Enem 2020.

3.5 Movimento #adiaenem

A princípio, a data do Enem 2020 impresso, anunciada pelo INEP, no dia 31 de março de 2020, estava prevista para os dias 1 e 8 de novembro, e a do Enem digital para os dias 22 e 29 de novembro. Todavia, no contexto de paralisação das aulas presenciais e, em seguida, retomada dessas aulas por meio de atividades remotas, foi iniciado, mediante apelo nas redes sociais, o movimento #adiaenem, que solicitava o adiamento da data da edição 2020 do exame, para que nenhuma ou nenhum estudante tivesse seu ingresso na universidade prejudicado pela crise da Covid-19.

Várias/os estudantes, autoridades de ensino, influenciadoras/es digitais e apoiadoras/es da educação usaram as redes sociais para manifestar inconformidade com a manutenção das datas do exame, tendo em vista que muitas escolas, principalmente as públicas, sequer ofertaram atividades remotas. Por isso, em 19 de maio daquele ano (2020), o senado aprovou o adiamento do Enem[61], e o ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, anunciou que o MEC abriria um plebiscito para a decisão da nova data de aplicação do exame[62]. De fato, as/os participantes inscritas/os no Enem 2020 puderam participar, de maneira voluntária, de uma votação aberta entre os dias 20 e 30 de junho, na página do participante[63], em que era possível escolher entre três novas datas para a realização das provas, distribuídas entre dezembro de 2020, janeiro ou maio de 2021, ou seja, adiamento em 30, 60 ou 180 dias das datas previstas em edital. Essa votação indicou a preferência, com quase metade dos votos (49,7%), pela aplicação do exame em maio de 2021[64]. Cabe ressalva que, apesar do caráter aparentemente democrático dessa votação, ela ocorreu via internet, e, segundo dados do IBGE, divulgados pelo site de notícias G1, apenas 30% da população brasileira tinha, naquele momento, acesso à internet[65], ou seja, muitas/os das/os candidatas/os inscritas/os no exame podiam não dispor desse recurso e terem ficado, então, impossibilitadas/os de participar dessa decisão.

Porém, no dia 8 de julho de 2020, logo após o anúncio da decisão pelo adiamento do Enem 2020 em 180 dias e, portanto, da realização das provas em maio do ano seguinte, o MEC e o INEP comunicaram que o Enem seria realizado nos dias 17 e 24 de janeiro de 2020, para estudantes que optaram pela versão impressa, nos dias 31 de janeiro e 7 de fevereiro para aquelas/es que fariam a versão digital, e o PPL aconteceria nos dias 24 e 25 de fevereiro[66]. A alegação usada pelos órgãos foi a de que a maior extensão dos prazos geraria impactos problemáticos no calendário das escolas e das universidades. Junto com o aviso das novas datas, o MEC comunicou que o exame seria realizado respeitando as normas de segurança necessárias em condições extremas de pandemia.

---

[61]Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/05/senado-aprova-adiamento-do-enem-para-depois-do-fim-do-ano-letivo-de-2020. Acesso em: 23/07/22.

[62]Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/enquete-que-vai-definir-nova-data-do-enem-termina-nesta-terca-feira. Acesso em 23/07/22.

[63]A página do participante é o endereço virtual, vinculado ao MEC, pelo qual a/o estudante pode ter acesso à todas as informações necessárias para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como o acesso ao edital, às regras e ao conteúdo programático do exame.

[64]Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/mec-anuncia-novas-datas-de-aplicacao-do-enem-2020. Acesso em 23/07/22.

[65]Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml. Acesso em: 23/07/22.

[66]Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-anuncia-enem-em-17-e-24-de-janeiro,70003358009. Acesso em: 23/07/22.

Já passada a realização do Enem 2020, um aspecto que precisa ser apontado foi a inevitável interferência da pandemia na rotina daquelas/es que pretendiam entrar na universidade em 2021. Com calendários suspensos e aulas a distância no ensino médio, a realidade de estudantes que estavam no ano de prestar o vestibular foi, tantas vezes, de insegurança e medo, até mesmo em relação ao cumprimento das agendas de seleção das universidades pretendidas - universidades como a Unesp e a Unicamp são exemplos de instituições de ensino superior que sofreram alterações no formato de ingresso provocadas pela pandemia[67].

3.6 Impactos da realização do Enem 2020 - o adiamento foi uma solução democrática?

Quando as novas datas do Enem foram anunciadas, o país registrava 68.055 óbitos por Covid-19 e 1.716.196 casos confirmados da doença[68]. No momento, ainda eram iniciais as conversas sobre uma vacina contra a doença e incerto o rumo da pandemia (apesar de os cientistas indicarem a permanência do vírus por tempo prolongado). De toda forma, embora houvesse expectativa, nesse período, de que as escolas pudessem retomar as aulas presenciais ainda em 2020, o fato é que o ensino, primordialmente nas redes públicas, já havia sofrido uma paralisação de quatro meses, gerando enorme comprometimento do calendário escolar, que seria confirmado ao final daquele ano. Segundo a Unicef,

> em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil. (UNICEF, 2020, p.44)

Nesse meio tempo, escolas particulares buscaram alternativas para manter seus calendários, sem que houvesse comprometimentos severos e perdas significativas para estudantes, com adoção de aulas remotas ao vivo e gravadas, realização de atividades e avaliações por meio de plataformas digitais, entrega de materiais extracurriculares, monitorias e acompanhamentos online. Algumas dessas instituições se propuseram a oferecer, também, suporte psicológico para estudantes e acompanhamento psicopedagógico, a fim de auxiliá-las/os na superação dos desafios da pandemia. Ainda assim, apesar de todo o suporte ofertado por essas instituições, é primordial que sejam considerados os impactos da pandemia na saúde

[67]Disponível em: https://fdr.com.br/2020/11/10/vestibulares-2021-tudo-que-as-universidades-mudaram-na-aplicacao-das-provas-com-a-pandemia/. Acesso em: 23/07/22.
[68]Dados obtidos em consulta ao site: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em 08/07/20.

mental de discentes e docentes, que, em tantos casos, lidaram cotidianamente com sentimentos de medo, ansiedade e insegurança, somados ao afastamento de espaços de convivência social, às possíveis mortes de pessoas próximas, como amigas/os e familiares e, em alguns casos, à vivência desarmônica nos lares. Toda essa situação foi responsável por um quadro de esgotamento emocional, o qual tem efeito direto no desempenho escolar.

De outro lado, boa parte das escolas públicas lutava contra a evasão escolar e se deparava com a pouca participação das/os estudantes nas também escassas atividades remotamente oferecidas (principalmente, se comparado com as ofertas da rede privada). Discentes de todo o país ficaram meses sem atividades escolares ou orientação das/dos professoras/es, desde o anúncio da pandemia do novo coronavírus. As atividades, que retomaram, em sua maioria, por meio de aulas gravadas e disponibilizadas em plataformas do governo, acrescidas da distribuição de materiais, como o Plano de Estudo Tutorado (PET)[69], foram suficientes para tornar ainda mais evidentes os problemas da educação pública: várias/os são as/os discentes que não dispõem de computadores ou dispositivos móveis de acesso à internet, que não possuem sequer uma rede mínima de dados, que não têm um ambiente em que possam realizar as atividades escolares em casa, que não contam com o apoio de familiares na resolução dessas atividades, dentre vários outros fatores agravados pela desigualdade social. Esse contexto de tentativa de manutenção das atividades escolares durante o período pandêmico parece não ter apresentado bons resultados, especialmente para estudantes da rede pública de ensino, o que pode ser confirmado pelo aumento dos índices de evasão escolar identificados pela Unicef:

> A Pnad-Covid 2020 estima que 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista. Esse dado dialoga com a pesquisa realizada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Itaú Social, entre os dias 29/01 e 21/02/2021. Respondentes de 3.672 municípios informaram sobre o ano letivo de 2020 e seus planejamentos para 2021. Para 22,9% dos municípios, o calendário letivo de 2020 foi reorganizado para 2021; em 7,2% dos municípios, o calendário 2020 estava em processo de reorganização e 69,8% informaram ter concluído o ano letivo de 2020. (UNICEF, 2020, p.51)

Uma notícia divulgada pelo site de notícias G1[70] revelou o esforço das Diretorias de Ensino de Suzano e Ferraz de Vasconcelos, no Rio de Janeiro, para tentar conter o alto índice

[69]Disponível em: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets_ocultoeleicao. Acesso em: 23/07/22.
[70]Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml. Acesso em: 13/11/21.

de evasão escolar observado durante a pandemia da Covid-19. Medidas como colocação de cartazes em pontos estratégicos, ligação para a casa das/os discentes e veiculação de mensagens em carros de som foram usadas na tentativa de convencer tais estudantes a retomarem as atividades escolares, mesmo que remotamente. Esses relatos parecem não se repetir no ensino privado.

Boaventura de Souza Santos (2020), no texto "A cruel pedagogia do vírus", confirma esse caráter discriminatório de qualquer quarentena, ao pontuar que determinados grupos sociais sofrerão de maneira intensificada os impactos do isolamento. Segundo apontamentos do autor, esse é o caso das pessoas que habitam as periferias, as favelas e as zonas pobres das cidades:

> Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não tem habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. (SANTOS, 2020)

Dirceu Manoel de Almeida Junior e a pesquisadora brasileira Tatiany Michelle Gonçalves da Silva (2020), que se dedicaram a estudar os impactos dessa desigualdade social na educação, no ano de 2020, destacaram que o Enem contribuiu para acentuar as diferenças entre as relações sociais com a educação, durante a pandemia de Covid-19. Para os autores, o Enem vem promovendo uma competição no acesso ao ensino superior no Brasil, "revelando privilégios históricos da elite e mantendo as populações humildes sem condições de competições justas no Exame" (JUNIOR e SILVA, 2020, p.111). Com a pandemia, ficaram evidentes que os preparos para a realização do exame são diferentes nas redes privadas e nas redes públicas de ensino. Ainda conforme Junior e Silva (2020),

> A falta de preparação das escolas públicas para proporem aulas mediadas coloca o estudante em condições de desvantagem frente à nova realidade mundial e nacional. Constata-se que a peça publicitária para o Enem encomendada pelo governo federal busca amenizar um problema histórico, falta de educação de qualidade para estudantes das escolas públicas em nosso país, passando a impressão de que todos os estudantes estão preparados da mesma forma para participar das provas, algo que historicamente não é verdade. (JUNIOR e SILVA, 2020, p.111)

Até 2016, as escolas brasileiras eram ranqueadas pelo MEC, a partir das notas que as/os estudantes obtinham no Enem, e as particulares figuravam as listas das melhores do país. Hoje, o ensino particular produz novos rankings, colocando um número cada vez maior de discentes nas grandes universidades públicas do país. E, assim, aqueles provenientes da educação pública, como as/os susanenses e ferrazenses mostrados pelo G1, passam a somar o coro de sujeitas/os

invisibilizadas/os e que não acessam o ensino superior, ou a figurar a extensa lista de candidatas/os ao Prouni e ao Fies.

A realidade é que as escolas particulares já têm se dedicado, cada vez mais, a moldar currículos adaptados à realidade do Enem, que preparem as/os suas/seus estudantes para a realização dessas provas e para a consequente aprovação nas universidades mais conceituadas do país. Para isso, essas escolas contam, muitas vezes, com professoras/es que possuem formação continuada, acesso a recursos tecnológicos (e domínio destes), preparo para compreender o formato das provas do Enem e aplicá-lo no cotidiano escolar, além de, costumeiramente, parcerias com cursos preparatórios para esse exame. Todos esses aparatos materiais e intelectuais, certamente, tornam mais facilitada a repentina transição para o ensino remoto (ainda que não a torne menos penosa), forçada pela pandemia.

Entretanto, mesmo com os privilégios conferidos a essa parcela de estudantes, o Enem 2020 registrou o maior índice de abstenção da história da aplicação desse exame, desde a sua reformulação, em 2009. Os números apontam que das/os 5.523.029 candidatas/os inscritas/os na prova impressa, 2.842.332 (51,5%) faltaram ao primeiro dia, e a abstenção do segundo dia foi de 3.052.633 estudantes (55,33%). Já a aplicação da versão digital do exame registrou uma abstenção total de 71,3% das/os candidatas/os inscritas/os[71]. Em resposta a esses altos índices registrados, o INEP alegou serem resultados já esperados, dadas as circunstâncias de aplicação das provas – período pandêmico, cidades em lockdown, dificuldade de deslocamento durante a pandemia. Em suma, essa resposta do instituto evidencia o reconhecimento da instituição de que não havia condições suficientes para a ocorrência do Enem, sem que houvesse significativo prejuízo a uma grande parcela da população.

Portanto, para se pensar o viés democrático da aplicação do Enem 2020, é preciso lembrar que esse exame tem como um dos princípios oferecer uma oportunidade justa para que todas/os tenham acesso ao ensino superior. Assim, mais do que se adequar ao cronograma das universidades, fica evidente que a preocupação do Estado deveria estar na oportunização de condições justas de realização do exame para todas/os as/os candidatas/os inscritas/os, o que pressupõe considerar que as/os tantas/os estudantes das redes públicas de ensino (e, também, os das redes privadas) tiveram um ano de privação na educação e não dispunham de condições para recuperar esse prejuízo, antes da realização do exame. No momento em que tantas pessoas lutavam pelo direito de concluir o ensino médio em meio a uma pandemia, é preciso se rever ainda mais essas prioridades.

[71]Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/01/24/abstencao-do-enem-2020-e-de-553percent-24-milhoes-foram-aos-locais-de-prova-neste-domingo.ghtml. Acesso em: 23/07/22.

4. Análise das provas do Enem 2018, 2019, 2020 e 2021

A elaboração desta dissertação foi iniciada com o levantamento de informações e conhecimentos acerca do fato de ainda existir opressão praticada contra o público feminino, a qual é sustentada, na educação brasileira, pelo predomínio de discursos de sujeitos em vantagem social, como os homens, o que contribui para a identificação de assimetria de poder e controle hegemônico. Para isso, foi usada como recurso metodológico a pesquisa documental e bibliográfica, a fim de se obter arcabouço teórico para analisar a presença das mulheres nas provas do Enem, dos anos de 2018 a 2021[72], entendendo que essa presença (e os consequentes debates suscitados por ela) é importante para uma futura conquista de autonomia por parte do corpo social feminino escolar e para o fortalecimento da luta pela igualdade de direitos.

É sobre essa análise que versa o presente capítulo, que apresentará, a seguir, os procedimentos executados e os resultados obtidos por meio deles.

4.1 Apresentação dos critérios de organização e seleção das questões a serem analisadas

Durante todo o processo de investigação, iniciado com a definição do objeto de pesquisa, as provas selecionadas foram lidas e estudadas, com o intuito de definir qual seria o critério usado para escolher as questões a serem analisadas, tendo em vista a inviabilidade de se analisar as mais de 700 questões que totalizam os quatro anos de exame recortados nesta dissertação. Inicialmente, foi realizada a leitura simples de todas as questões das provas do Enem dos quatro anos analisados, destacando-se aquelas que explicitamente mencionavam mulheres ou assuntos pertinentes aos debates de gênero. Nesse momento, houve a divisão entre questões com presença explícita das mulheres e questões sem presença explícita das mulheres. Dentro desse primeiro grupo, o da presença explícita, notamos que havia itens que a presença da mulher estava diretamente atrelada aos debates de gênero, e outros em que essa relação era indireta; assim, surgiu uma nova divisão das questões desse primeiro grupo. Com relação aos itens de avaliação em que não foi identificada a presença explícita das mulheres, a primeira divisão realizada foi entre questões em que debates de gênero não se aplicam e aquelas que

[72]As provas do Enem dos anos de 2018 a 2021 foram escolhidas para ser objeto de análise, nesta pesquisa, por serem as aplicações mais recentes do exame, considerando-se o período de pesquisa para a escrita da dissertação final. Justifica-se, portanto, a escolha das versões mais recentes do Enem, já que elas trazem um retrato hodierno da maneira como esse exame tem lidado com a questão da visibilidade feminina.

explicitamente trazia a presença masculina. Essas leituras das provas nos possibilitaram chegar à identificação de características comuns a algumas questões, que culminaram em uma organização – autoral – dessas provas em cinco grupos de questões: presença explícita e com explícito debate de gênero; presença explícita e com indireto debate de gênero; presença implícita por uso de masculino genérico; presença implícita por escolha de ator masculino e com indireto debate de gênero; presença de gênero não se aplica.

Como fundamento para essa organização, observamos, a priori, a relação presença implícita/explícita da mulher nas questões[73], isto é, a mera existência de uma figura feminina, que poderia aparecer como objeto do enunciado (tema), como imagem, como autoria de texto a ser analisado, ou ainda, como resultado de um apagamento. Das questões selecionadas nesse primeiro recorte, separamos aquelas cujo enunciado conduz diretamente a/o estudantes para a reflexão sobre alguma(s) das tantas opressões sofridas pelas mulheres (temas do campo semântico da mulher, como feminicídio e outras violências especificamente praticadas contra o público feminino, maternidade, imagem corporal, saúde da mulher, poderes femininos etc.), daquelas cujo debate de gênero não é explícito, mas se manifesta nas entrelinhas (identificação da mulher como legitimadora de discursos, tais quais menções à autoria – autora(s), poetisa(s), autoridade(s), cantora(s) etc.). Surge, então, respectivamente, os grupos: presença explícita e com explícito debate de gênero; presença explícita e com indireto debate de gênero.

Retiradas essas questões, deparamo-nos com outras três situações, que originaram os demais agrupamentos. Primeiramente, selecionamos as questões cujos enunciados apropriavam-se do uso do masculino genérico, problema que já foi tratado nos capítulos anteriores. Após, reunimos as questões que implicitamente traziam a presença da mulher e explicitamente traziam como ator(es) social(is)[74] a figura masculina. E, por fim, sobraram os enunciados em que a noção de gênero não se aplica, tais como o estudo de componentes químicos, de sistemas ecológicos e de estruturas geográficas, em que o objeto a ser aferido está

[73]Com exceção das questões em que a presença de gênero não se aplica, entendemos que, para fins de reconhecimento do debate de gênero de caráter emancipatório, a mulher se faz presente em todos os enunciados. O que usamos como justificativa para a adoção dessa linha de raciocínio é o fato de que os enunciados de privilégio masculino, mesmo que sem a presença explícita da mulher, falam sobre a opressão que ela sofre ao ser historicamente preterida em detrimento do homem. Dessa forma, optamos por trabalhar considerando os entendimentos de presença explícita e presença implícita da mulher, buscando compreender como essas aparições diretas ou indiretas dialogam com as opressões de gênero.

[74]Segundo Herbert José de Souza (1991), "o ator é alguém que representa, que encarna um papel dentro de um enredo, de uma trama de relações. Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país), encarna uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. Uma classe social, uma categoria social, um grupo podem ser atores sociais. Mas a ideia de 'ator' não se limita somente a pessoas ou grupos sociais, instituições também podem ser atores sociais: um sindicato, partidos políticos, jornais, rádios, emissoras de televisão, igrejas etc." (SOUZA, 1991, p.54).

dissociado da figura humana. Chegamos, nessa etapa, aos grupos: presença implícita por uso de masculino genérico; presença implícita por escolha de ator masculino e com indireto debate de gênero; presença de gênero não se aplica. Desses agrupamentos, apenas o último – presença de gênero não se aplica – foi desconsiderado nas próximas etapas.

Feitas as considerações, apresentaremos uma breve justificativa metodológica e passaremos à etapa de análise das questões.

4.2 Justificativa metodológica

De acordo com Norman Fairclough (1992), a Análise do Discurso Crítica (ADC) entende que existe um inter-relacionamento bidirecional entre a linguagem e a sociedade, respectivamente tratadas, na ADC, como prática discursiva e prática social, já que a linguagem constitui a sociedade ao mesmo que tempo em que é constituída por ela. Em resumo, assume-se que o discurso pode naturalizar práticas sociais, e estas podem ser reforçadas ou desafiadas por aquele, modificando relações hegemônicas. Nesse sentido, a atuação dos analistas críticos do discurso, segundo Fairclough (1989) consiste na identificação e exposição de ideologias escusas nos discursos, a partir da análise dos elementos linguísticos, reconhecendo intencionalidades de naturalização de práticas sociais opressivas, questionando-as para que, apresentadas essas relações hegemônicas ao maior número de interlocutoras/es, elas percam sua potencialidade de sustentação de práticas sociais forçadas na desigualdade. Sendo assim, destaca-se o caráter político e socialmente orientado dessa metodologia, que atribui à/ao analista a função de tornar claro que a linguagem tem o poder de promover mudança social, desmistificando padrões naturalizados.

Nesta dissertação, recorremos a este método de análise, pois acreditamos que a mobilização dos discursos da educação em prol do efetivo debate sobre as mulheres tem grandioso potencial de reconfiguração de práticas sociais que, historicamente, sustentam a masculinidade hegemônica. Por essa aposta, expor os múltiplos discursos presentes nas questões do Enem é estratégia adotada para que, por meio dos resultados alcançados, identifiquemos quais as assimetrias de poder ainda são reforçadas pelo exame e quais os possíveis movimentos podem ser feitos para o rompimento dessa nociva naturalização. Todo esse procedimento será observado a seguir.

4.3 Análise das questões selecionadas

Para que a ADC alcance os seus objetivos, Fairclough (1992) desenvolveu um modelo tridimensional de análise de textos, conhecido como "teoria social do discurso", que compreende: o texto, a prática discursiva e a prática social. O nível textual é da ordem da linguística e, por meio dos fundamentos e dos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional[75], pormenoriza as escolhas lexicais, gramaticais, coesivas e estruturais do texto; o nível discursivo diz respeito aos aspectos de produção, distribuição e consumo de textos; o nível social explica como formas de hegemonia e ideologia são penetradas nos textos. Assim, o estudo do texto, na ADC, cumpre processos de descrição (texto), interpretação (prática discursiva) e explicação (prática social), para aferir como a linguagem e os processos de ordem social se entremeiam.

Cabe, aqui, fazer breve menção a alguns conceitos elencados pela professora Célia Maria Magalhães (2001) como essenciais para a análise crítica do discurso: discurso, texto, gênero[76], prática discursiva, prática social, ideologia, hegemonia e poder. Comecemos buscando diferenciar discurso, texto e gênero, uma vez que, "a distinção entre discurso e texto, por um lado, e entre gênero e texto, por outro, reside uma das principais dificuldades encontradas na compreensão teórica desse modelo" (MAGALHÃES, MARTINS E RESENDE, 2017, p. 197). Por discurso, a ADC entende que "é mais que apenas uso da linguagem: é uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social" (FAIRCLOUGH, 1992. P. 28 *apud* MAGALHÃES, 2001, p.15), enquanto texto é "a materialização, o resultado concreto de um evento discursivo" (MAGALHÃES, MARTINS E RESENDE, 2017, p. 206), e gênero é "o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais" (FAIRCLOUGH, 2003, p.65 *apud* MAGALHÃES, MARTINS E RESENDE, 2017, p. 206).

Já prática discursiva é "a dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, sendo variada a natureza desses processos dentre os tipos diferentes de discurso e de acordo com os fatores sociais" (MAGALHÃES, 2001, p.

[75]"Essa proposta, iniciada nos estudos de Halliday nas décadas de 1960 e 1970, é sistêmico-funcional porque concebe a língua como uma rede de sistemas interligados que o falante faz uso (base funcional) para produzir significados (base semântica) em situações de comunicação. Nessa perspectiva, a língua deixa de ser um mero sistema regulado por regras e passa a ser estudada de um ponto de vista sócio semiótico, considerando-a como um sistema de produção de significados". (SANTOS, 2014, p.166)

[76]Até o momento, a palavra gênero foi utilizada, nesta dissertação, majoritariamente, como uma categoria de análise referente ao conjunto de características atribuídas socialmente aos sexos. A partir deste ponto, falaremos, também, em gênero textual, um conceito que busca compreender a materialização dos inúmeros textos utilizados socialmente. Optamos por manter o termo "gênero" para as duas situações, uma vez que não encontramos sinônimos que suprissem plenamente os significados e os sentidos dessas palavras, no contexto em que as aplicamos.

17), e prática social é “toda atividade potencial, individual ou coletiva, que tem fundamento nas instituições sociais, envolve procedimentos rotineiros e de conhecimento dos participantes e tem implicações para o público em geral ou para um pequeno grupo social, especificamente” (MAGALHÃES, MARTINS E RESENDE, 2017, p. 125).

Finalmente, distinguem-se, na ADC, os conceitos de ideologia, hegemonia e poder. Assim, consideraremos que

> ideologias são entendidas como significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Os conceitos de hegemonia e poder vêm de Gramsci: a hegemonia [...] constitui um foco de luta constante sobre pontos de instabilidade entre as classes e os blocos dominantes, com o objetivo de construir, sustentar ou, ainda, quebrar alianças e relações de dominação e subordinação, tomando formas econômicas, políticas e ideológicas. No entendimento de Fairclough, as ideologias diversas, conforme Gramsci, estão implícitas nas práticas dos sujeitos, estruturando-os, de modo a dar-lhes um caráter estranhamente multifacetado e uma visão de senso comum, depositária de efeitos diversos das ideologias passadas, mas capaz de estabelecer metas para as lutas presentes. Essa visão de senso-comum é que naturaliza ou automatiza as ideologias. (MAGALHÃES, 2001, p. 17-18)

Partindo dessas noções, passaremos à análise das provas. Em todas as questões – elencadas para análise ou não – percebemos haver algumas semelhanças, já que o Enem adota como gênero situado comum a todas elas a avaliação de aprendizagem, mediada pelos itens avaliativos de prova.

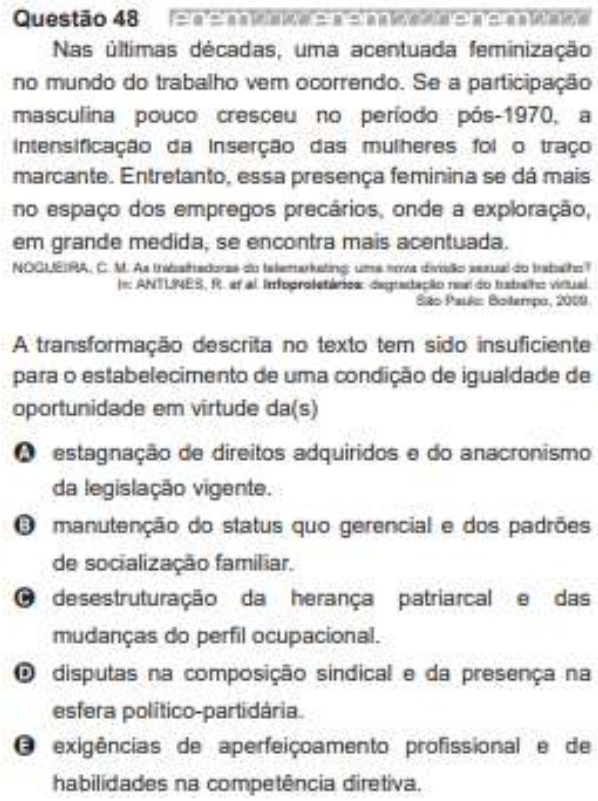
Grosso modo, na dimensão de análise textual, a observância da estrutura de todas as questões, isto é, da organização retórica delas, direciona-nos para identificação da avaliação de aprendizagem como o gênero textual situado, por sua vez construído a partir de outro gênero, os itens avaliativos de prova. Os gêneros avaliação de aprendizagem e itens avaliativos de prova têm como característica comum a mobilização de operações cognitivas e habilidades intelectuais, além de serem marcado por uma hierarquização do procedimento de imersão da prática – existe uma avaliadora ou um avaliador responsável pela produção do texto que será direcionado a uma avaliada ou um avaliado que está sujeita/o à confirmação do aprendizado. Assim, já reconhecemos que há uma voz que produz realidades dentro do texto – a avaliadora ou o avaliador. Já na dimensão discursiva, o gênero textual situado suscita processos sociocognitivos que são a ativação de conhecimento prévio para a consequente atribuição de sentido e de significado ao enunciado, resultando na escolha, determinada previamente pela avaliadora ou pelo avaliador, do item avaliativo correto, o que nos permite inferir que esse processo de significação reside em avaliadoras/es, mas, também, em avaliadas/os.

Todavia, apesar desses pontos de encontro, as questões apresentam diferentes abordagens da presença da mulher, que requerem análises individuais que se atenham, principalmente, aos aspectos particulares da dimensão textual (escolhas lexicais, principalmente), da dimensão discursiva (possíveis intertextualidades de gênero textual, por exemplo) e aos da dimensão da prática social (significações produzidas), conforme se observa a seguir[77]:

a) Presença explícita e com explícito debate de gênero:

Consideramos como presença explícita e com explícito debate de gênero as questões em que nitidamente havia a identificação de uma mulher (seja como personagem, tema ou autora), e cuja aparição estivesse notadamente articulada a opressões especificamente vivenciadas pelas mulheres. A análise desse grupo será representada pelas seguintes questões:

Imagem 1 - Questão 48 da prova azul de Ciências Humanas do Enem 2020



Questão 48

Nas últimas décadas, uma acentuada feminização no mundo do trabalho vem ocorrendo. Se a participação masculina pouco cresceu no período pós-1970, a intensificação da inserção das mulheres foi o traço marcante. Entretanto, essa presença feminina se dá mais no espaço dos empregos precários, onde a exploração, em grande medida, se encontra mais acentuada.

NOGUEIRA, C. M. As trabalhadoras do telemarketing: uma nova divisão sexual do trabalho? In: ANTUNES, R. *et al.* **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

A transformação descrita no texto tem sido insuficiente para o estabelecimento de uma condição de igualdade de oportunidade em virtude da(s)

A) estagnação de direitos adquiridos e do anacronismo da legislação vigente.
B) manutenção do status quo gerencial e dos padrões de socialização familiar.
C) desestruturação da herança patriarcal e das mudanças do perfil ocupacional.
D) disputas na composição sindical e da presença na esfera político-partidária.
E) exigências de aperfeiçoamento profissional e de habilidades na competência diretiva.

[77]Para fins de análise da presença das mulheres no Enem, optamos por usar a Análise do Discurso Crítica (ADC) apenas com as questões das provas de Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Cabe assinalar que reconhecemos a importância da prova de Redação dentro desse exame, mas decidimos não realizar essa averiguação, por hora, por essa prova ter uma estrutura diferente das demais, fazendo com que essa relação presença/ausência seja mais percebida nas produções individuais das/os estudantes do que no enunciado (o que será, brevemente, apresentado no final deste capítulo).

Na dimensão de análise textual, em relação às preferências lexicais, destacamos a escolha de expressões como “feminização”, “presença feminina” e “inserção das mulheres”, as quais colaboram para a identificação imediata da presença da mulher na questão; igualmente, o uso do adjetivo “precário” para qualificar os empregos assumidos por mulheres, aliado ao substantivo “exploração”, mostra-se assertivo para o reconhecimento de ocupações díspares e injustas no mercado laboral, além de fornecerem pistas para a percepção da denúncia pretendida no texto da questão (perceber a insuficiência da “condição de igualdade de oportunidade”). Essa denúncia, no que lhe concerne, dialoga com os estudos de Margareth Rago (2017), apresentados na primeira parte desta dissertação, que indicam que, apesar de as mulheres ocuparem os espaços fabris na Europa, por exemplo, elas eram submetidas ao pagamento de baixos salários, aos maus-tratos, à exploração e ao assédio sexual; de maneira semelhante, no Brasil pós-abolição, as mulheres seguiram ocupando empregos associados ao serviço doméstico, sendo consideradas, portanto, inferiores.

Já na dimensão discursiva, identificamos intertextualidade na escolha do artigo científico (apresentado em recorte de um trecho), gênero textual que tem como função relatar os resultados provenientes de uma dada pesquisa, que orienta para uma realidade, neste caso, social, que é a discrepância de poder percebida na ocupação dos espaços laborais, quando se considera a relação mulher/homem; bem como de interdiscursividade, com vestígios de discursos relativos à emancipação feminina, à precarização do mercado de trabalho, à condição de igualdade de oportunidade e ao masculino hegemônico. Em suma, no campo discursivo, as múltiplas vozes (avaliadora/or e discurso científico) dentro do texto analisado assumem o discurso da desigual relação de poder entre homens e mulheres, a partir da observação do mercado de trabalho.

Finalmente, na dimensão da prática social, passaremos à avaliação das significações produzidas discursivamente. Como ator[78] do discurso presente na questão recortada, podemos apontar a mulher, que está colocada em posição de prestígio, uma vez que, embora o artigo indique a situação de opressão vivenciada pelo corpo social feminino, essa identificação produz como resultado a denúncia da naturalização da desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres, ideologia amplamente difundida e que é, nesse processo, questionada. No mais, a alternativa que deve ser assinalada como a correta (manutenção do status quo gerencial e dos

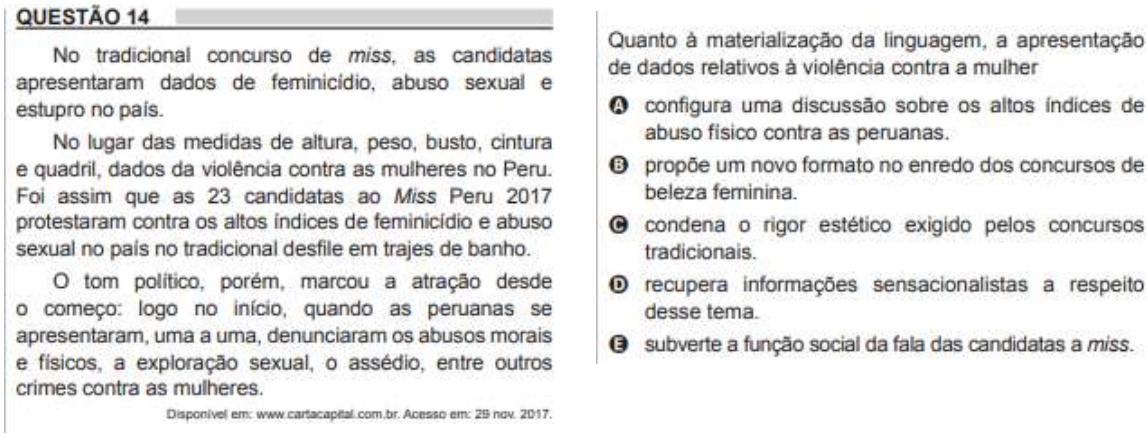
[78]Apesar de o substantivo ator ser biforme e permitir a variação de gênero atriz, no caso da Análise do Discurso Crítica não se usa essa diferenciação de gênero para se referir à figura dos atores sociais representados no texto. Por esse motivo, a fim de conferir clareza à escrita desta dissertação, optamos por manter a forma usual – ator social – em todas as ocorrências em que esse uso se fez necessário, ainda que a entendamos como um exemplo de termo generalizador e mantenedor da hegemonia masculina.

padrões de socialização familiar) reforça que, embora a inserção feminina no espaço laboral aconteça em maior número, os homens se mantêm como maioria nos altos cargos, confirmado a masculinidade hegemônica; e, ainda, ela problematiza como os processos de organização das famílias, cujas mulheres, majoritariamente, são as responsáveis pelos cuidados referentes ao lar (higiene, alimentação, manutenção dos espaços, gestão das tarefas domésticas, atenção à prole, entre outros), fazem com que essa estrada feminina no mercado de trabalho represente a soma de duplas ou triplas jornadas, o que gera, por exemplo, sobrecarga e exaustão. Sendo assim, a questão colabora para o debate de uma denúncia, já feita por Michelle Perrot (1988), de que às mulheres são delegados poderes, que dizem respeito à vida privada (como os cuidado com a família e com o lar), e aos homens é conferido o poder, que está relacionado às dimensões políticas e à vivência pública.

Em síntese, com essa análise, pode-se dizer que o discurso presente na questão contribui para fomentar, em quem está sendo avaliada/o, a percepção de um estado atual de produção de relações díspares de poder entre homens e mulheres. Para responder satisfatoriamente ao enunciado proposto, a/o avaliada/o precisaria recorrer a conhecimentos prévios, como os processos que segregaram a figura feminina do espaço público e político, ao longo da história; a exclusão das mulheres do mercado laboral formal, principalmente até meados do século XX; as discrepâncias salariais e de ocupação de cargos entre homens e mulheres; e as noções de serviço não remunerado (doméstico, por exemplo). Sendo assim, partindo-se do pressuposto de que a/o candidata/o responde às questões do exame com base nos conhecimentos adquiridos na escola, e que a questão avalia o reconhecimento de situações de opressão feminina, é possível inferir a necessidade da incorporação do debate de gênero na educação, que confira aporte às/aos estudantes para a resolução de enunciados como o da questão analisada. Desse modo, na perspectiva do imbricamento do discurso com a prática social, essa questão indica que há um movimento, no ensino, de denúncia da estabilidade de uma ideologia opressora da mulher.

Veja este outro exemplo:

Imagem 2 - Questão 15 da prova azul de Linguagens do Enem 2018



QUESTÃO 14

No tradicional concurso de *miss*, as candidatas apresentaram dados de feminicídio, abuso sexual e estupro no país.

No lugar das medidas de altura, peso, busto, cintura e quadril, dados da violência contra as mulheres no Peru. Foi assim que as 23 candidatas ao *Miss* Peru 2017 protestaram contra os altos índices de feminicídio e abuso sexual no país no tradicional desfile em trajes de banho.

O tom político, porém, marcou a atração desde o começo: logo no início, quando as peruanas se apresentaram, uma a uma, denunciaram os abusos morais e físicos, a exploração sexual, o assédio, entre outros crimes contra as mulheres.

Disponível em: www.cartacapital.com.br. Acesso em: 29 nov. 2017.

Quanto à materialização da linguagem, a apresentação de dados relativos à violência contra a mulher

A) configura uma discussão sobre os altos índices de abuso físico contra as peruanas.
B) propõe um novo formato no enredo dos concursos de beleza feminina.
C) condena o rigor estético exigido pelos concursos tradicionais.
D) recupera informações sensacionalistas a respeito desse tema.
E) subverte a função social da fala das candidatas a *miss*.

Semelhantemente ao que foi apresentado na análise anterior, na dimensão textual, destacamos, no texto referência da questão, a escolha de expressões que indicam a preferência lexical por termos como “concurso de miss”, “candidatas”, “feminicídio”, “violência contra as mulheres”, “peruanas” e “crimes contra as mulheres”, todos eles colaborando para a nítida identificação da mulher na questão, assim como “abuso sexual”, “estupro”, “abusos morais e físicos”, “exploração sexual”, “assédio”, que também contribuem para o reconhecimento da problemática, que é a denúncia dos altos índices de feminicídio e abuso sexual no Peru. Aqui, uma importante constatação precisa ser feita: ao escolher como texto base dessa questão - que denuncia o feminicídio e o abuso sexual - uma notícia que coloca em destaque mulheres peruanas, coopera-se para a avaliação de uma educação de gênero na perspectiva decolonial, importante aspecto já levantado por autoras, como María Lugones (2008) e Yuderkys Espinosa Miñoso (2009), que defendem que, na América Latina, a violência estrutural e as desigualdades sociais resultam em violações praticadas contra as mulheres, tais como feminicídios, agressões e desaparecimentos. Por essa razão, a questão coopera para o rompimento da herança patriarcal que coloca as mulheres latinas em posição de subalternidade e ameaça a vida delas.

Na dimensão discursiva, identificamos intertextualidade na escolha do gênero textual notícia, que tem como função informar um acontecimento. A notícia em questão foi veiculada no portal jornalístico “Carta Capital”, que pode ser identificado pela fonte informada logo abaixo do trecho que apresenta o fato noticiado: a realização de um protesto que denunciava os altos índices de feminicídio e abuso sexual, feito pelas candidatas a miss do concurso “Miss Peru 2017”, durante o desfile em trajes de banho, uma etapa comum em concursos que se dedicam a julgar a aparência física de mulheres. Nessa etapa, as candidatas a miss se expõem vestidas com pequenas vestes que deixam seus corpos à mostra para apreciação e julgamento,

além de serem chamadas à frente de um palco para dizerem os números relativos às próprias medidas corporais (como altura, peso, busto, cintura e quadril). No contexto noticiado, essas medidas foram, entretanto, substituídas por dados sobre a violência de gênero e a sexual no país. Sobre a interdiscursividade, há traços evidentes de discursos relativos à objetificação feminina, à padronização do ideal de beleza, ao culto ao corpo, à violência praticada contra vulneráveis e, mais uma vez, ao masculino hegemônico, já que, de acordo com Adriana Piscitelli (2009), o controle do corpo feminino pelos homens está intrinsecamente associado ao poder dado a eles no sistema patriarcal.

Na dimensão da prática social, a mulher é identificada como ator social, já que está colocada em posição de prestígio, embora, novamente, reconheçamos que esse lugar de destaque serve para indicar uma situação de opressão: a manutenção da violência praticada contra pessoas em condição de vulnerabilidade no Peru, principalmente as de natureza sexual (abusos, exploração, estupro, assédio), que produzem graves danos físicos e morais. Não só, é crucial reconhecer a importância da ambientação dessa denúncia, que é realizada em um espaço dedicado à avaliação e ao julgamento da aparência feminina: um concurso de misses.

Outrossim, a alternativa assinalada como a correta (subverte a função social da fala das candidatas a miss) confirma a intenção avaliativa de fomentar na/o avaliada/o a percepção de que a denúncia das violências de gênero e de ordem sexual foi promovida pela mudança no conteúdo apresentado pelas misses durante o desfile de traje de banho do concurso. Em síntese, além de denunciarem as violações, essas candidatas a miss também ressignificaram uma das etapas do concurso que mais expõe a objetificação da mulher, reduzindo a beleza de seus corpos a medidas socialmente impostas como padrão. Em geral, assumimos que o discurso presente na questão é de extrema importância, já que, assim como no Peru, o domínio sobre os corpos das mulheres é constante no Brasil, que registra, inclusive, índices de feminicídio ainda maiores que os peruanos: de acordo com o Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe (CEPAL)[79], em 2020, o Brasil registrou um número absoluto de 1738 crimes de feminicídio, com taxa de 1,6 casos por cada 100.000 mulheres; e o Peru registrou 137 crimes de feminicídio, chegando à taxa de 0,8 casos por cada 100.000 mulheres.

Por fim, para responder ao enunciado proposto, a/o avaliada/o precisa recorrer a conhecimentos prévios, como o fato de as mulheres viverem continuamente sobre o risco de serem violentadas, o que é legitimado pela manutenção da hegemonia masculina; a persistência da violência praticada contra o corpo social feminino; a histórica objetificação das mulheres e

[79]Disponível em: https://oig.cepal.org/pt/indicadores/feminicidio-ou-femicidio. Acesso em: 26/08/22.

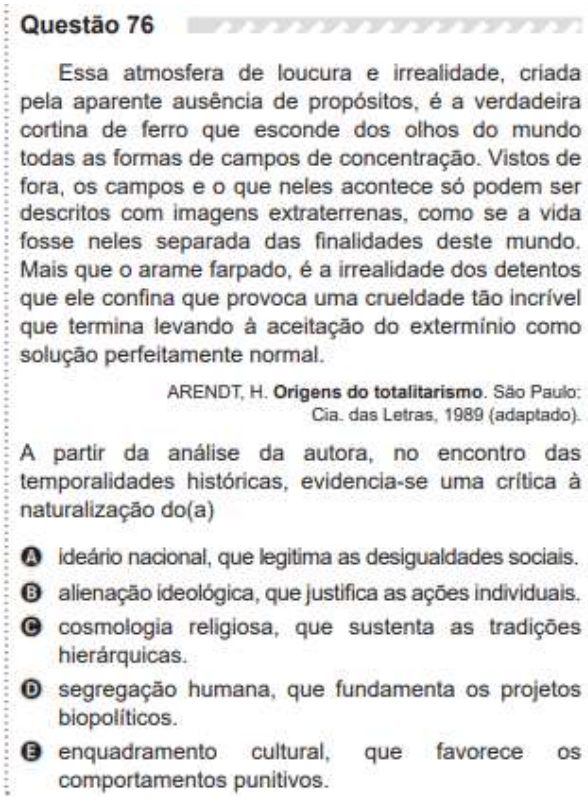
o domínio sobre os seus corpos; bem como as etapas constantes de um concurso “de beleza”. Por tudo isso, na perspectiva do imbricamento do discurso com a prática social, na questão analisada, também há evidente denúncia da continuidade de uma histórica opressão da mulher.

Feitas essas análises, cabe assinalar que, nas provas de Ciências da Natureza e de Matemática do Enem, das edições de 2018 a 2021, não foram encontradas questões que tratassem explicitamente de debates de gênero.

b) Presença explícita e com indireto debate de gênero:

Neste grupo, mantivemos como critério de seleção a nítida identificação de uma mulher (seja como personagem, tema ou autora), mas cuja aparição não estivesse diretamente articulada a opressões especificamente vivenciadas pelas mulheres, consoante se observa nas questões que se seguem:

Imagem 3 - Questão 76 da prova azul de Ciências Humanas do Enem 2019



Questão 76

Essa atmosfera de loucura e irrealidade, criada pela aparente ausência de propósitos, é a verdadeira cortina de ferro que esconde dos olhos do mundo todas as formas de campos de concentração. Vistos de fora, os campos e o que neles acontece só podem ser descritos com imagens extraterrenas, como se a vida fosse neles separada das finalidades deste mundo. Mais que o arame farpado, é a irrealidade dos detentos que ele confina que provoca uma crueldade tão incrível que termina levando à aceitação do extermínio como solução perfeitamente normal.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989 (adaptado).

A partir da análise da autora, no encontro das temporalidades históricas, evidencia-se uma crítica à naturalização do(a)

A ideário nacional, que legitima as desigualdades sociais.
B alienação ideológica, que justifica as ações individuais.
C cosmologia religiosa, que sustenta as tradições hierárquicas.
D segregação humana, que fundamenta os projetos biopolíticos.
E enquadramento cultural, que favorece os comportamentos punitivos.

Na dimensão de análise textual, no texto base da questão, a escolha lexical “dos detentos” é responsável pela identificação dos atores sociais presentes no discurso (pessoas socialmente segregadas) e corresponde ao uso do masculino genérico, ou seja, uso linguístico do masculino para - supostamente - expressar um gênero não marcado (que inclui tanto homens

quanto mulheres), mas que confirma a hegemonia dos homens, conforme pontua a linguista Carmen Rosa Caldas-Coulthard (2007). Todavia, há de se considerar que um texto é composto por mais do que o seu conteúdo, sendo parte dele, também, a identificação da voz do discurso, nesse caso, representada pela apresentação da fonte, a qual indica a autoria da filósofa alemã Hannah Arendt[80]. Sendo assim, nessa primeira dimensão, a presença feminina pôde ser identificada.

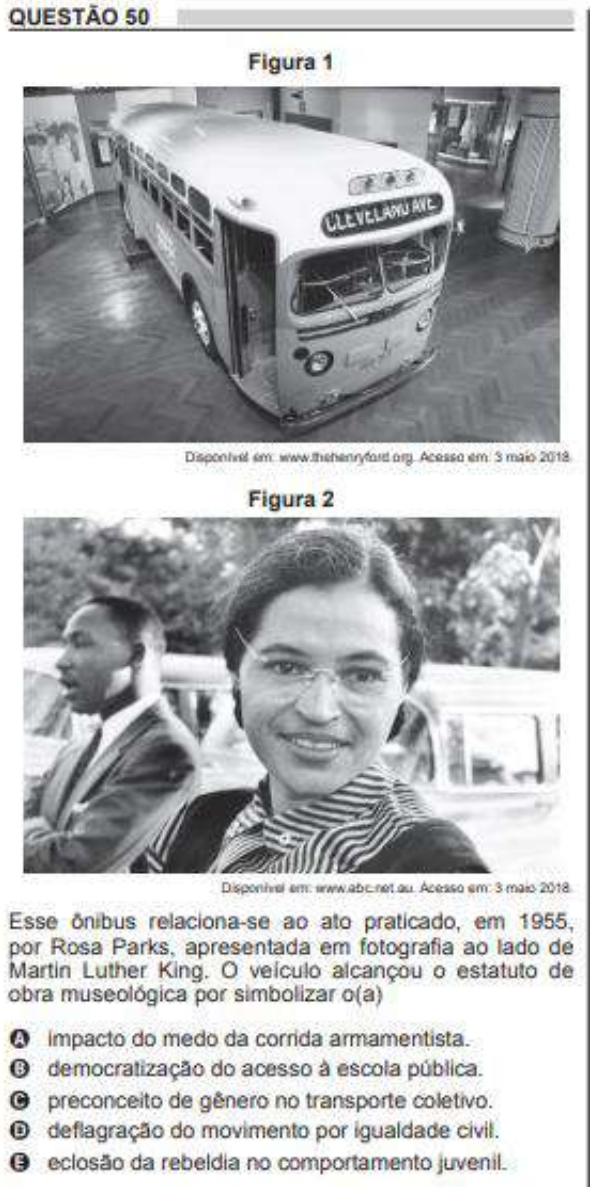
Na dimensão discursiva, há intertextualidade com o gênero literário não-ficção de caráter ensaístico filosófico, com a citação de um trecho da obra *Origens do Totalitarismo*. As literaturas não ficcionais têm como objetivo contar fatos, sem recriá-los, o que, dentro de uma questão de prova, e considerado o conteúdo do texto elencado para a questão, requereria da/o estudantes a identificação, a partir dos vocábulos presentes no trecho e dos acontecimentos históricos a que eles remetem, do debate proposto pela autora: o totalitarismo e a naturalização do extermínio de pessoas (confirmado pela questão assinalada no gabarito como correta: segregação humana, que fundamenta os projetos biopolíticos). A saber, há, também, interdiscursividade no reconhecimento de temáticas, como as violências praticadas pelos nazistas nos campos de concentração. Em suma, nesse nível, não há elementos que cooperem explicitamente para os debates de gênero.

Por fim, na dimensão social, embora, a priori, não ocorra a identificação imediata da mulher como ator social, é preciso que uma análise cuidadosa seja feita. Conforme observamos na dimensão textual, a referência de autoria do trecho usado como base na questão é de uma autora, Hannah Arendt. As leituras realizadas ao longo da escrita desta dissertação nos indicaram a existência de diferentes opressões sofridas pelas mulheres, sendo uma delas, a ausência da vida pública, em um processo de apagamento, que Peter Burke (2012) sinalizou como um dos principais fatores responsáveis por subestimar a importância social e política das mulheres. Por esse motivo, é fundamental que reconheçamos que a escolha de uma obra de cunho ensaístico filosófico de autoria feminina é um importante instrumento de presença da mulher no Enem, isto é, ainda que o debate da questão não margeie demandas específicas de gênero, umas das formas de incluir esse debate, indiretamente, é colocando a mulher como voz de discursos políticos, por exemplo, esfera historicamente dominada pelo masculino (PERROT, 1988).

[80]Entendemos que esse reconhecimento é possível, mas, para tanto, era necessário que a/o avaliada/o tivesse algum conhecimento sobre a filósofa Hannah Arendt, a fim de reconhecer o título de sua obra, *Origens do Totalitarismo*, ou o seu sobrenome, Arendt, informações disponibilizadas na referência do texto.

Finalmente, entendemos que, mesmo que o debate sobre o apagamento histórico das mulheres não seja feito diretamente na questão, a presença da mulher como fonte bibliográfica e legitimadora de discursos é fundamental para que ocorra um processo de reconhecimento feminino em postos de autoridade. Portanto, a questão não trata explicitamente dos debates de gênero, mas contribui para a identificação da presença da mulher nos instrumentos de educação do país. Esse mesmo movimento será observado na questão que se segue.

Imagem 4 - Questão 50 da prova azul de Ciências Humanas do Enem 2018



QUESTÃO 50

Figura 1

Disponível em: www.thehenryford.org. Acesso em: 3 maio 2018.

Figura 2

Disponível em: www.abc.net.au. Acesso em: 3 maio 2018.

Esse ônibus relaciona-se ao ato praticado, em 1955, por Rosa Parks, apresentada em fotografia ao lado de Martin Luther King. O veículo alcançou o estatuto de obra museológica por simbolizar o(a)

A impacto do medo da corrida armamentista.
B democratização do acesso à escola pública.
C preconceito de gênero no transporte coletivo.
D deflagração do movimento por igualdade civil.
E eclosão da rebeldia no comportamento juvenil.

Nessa questão, a dimensão textual entrega elementos importantes para a identificação da presença feminina, já que uma breve análise sintática do trecho “ato praticado, em 1955, por Rosa Parks” confirma que quem executa a ação do verbo praticar é uma mulher. Esse elemento confere valor à presença feminina, colocando-a como sujeita que realiza um ato, ou seja, que

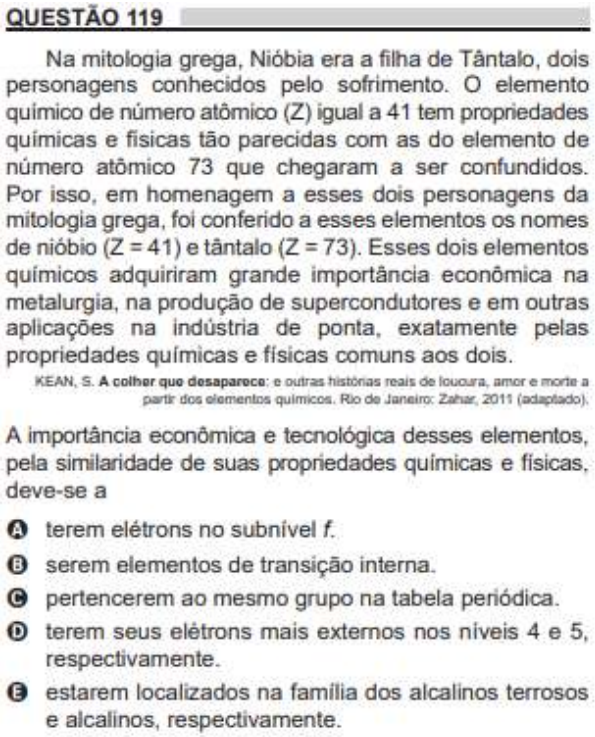
detém algum poder. Ainda, a expressão "obra museológica", usada para referenciar o ônibus que se relaciona com o ato praticado pela ativista, colabora para o reconhecimento da importância da ação realizada por Rosa Parks, mais uma vez indicando uma relação de protagonismo. Nesse nível, cabe dizer que, embora haja menção a Martin Luther King, no enunciado da questão, isso acontece por meio da escolha lexical "ao lado de", isto é, Rosa Parks é colocada – no campo do discurso – no mesmo nível de representação que o ativista político estadunidense que se tornou líder e a figura mais conhecida do movimento pelos direitos civis e o fim da discriminação racial.

Na dimensão discursiva, destacamos a presença da intertextualidade com o gênero textual fotografia, já que a questão, composta por um pequeno enunciado, traz duas fotos: a primeira delas que ilustra o ônibus relacionado ao ato praticado por Rosa Parks exposto como obra de museu; e a segunda, o retrato de Rosa Parks em primeiro plano e Martin Luther King ao fundo da imagem – disposição que confere destaque à ativista. Vale observar que as fotografias se configuram como um gênero que apresenta grande potencialidade para a aprendizagem, dado o seu caráter de ludicidade e de representação imagética; nesse sentido, a foto de Rosa Parks em uma prova de enorme alcance, como o Enem, representa não só a assimilação de uma mulher a um ato histórico, mas de uma mulher preta, trazendo, assim, a interdiscursividade com gênero e raça. Sobre a importância de intersecções como essa, Sueli Carneiro (2003) observa que é preciso que se fale mais sobre os processos de coisificação do negro nas Américas, principalmente das mulheres negras, já que, devido à perpetuação de relações opressivas de gênero e cor (ou raça) instituídas durante os períodos escravocratas, elas são ainda mais violentadas. Desse modo, aumentar o acesso a figuras públicas negras, em particular a mulheres pretas, é relevante não só para que se dê visibilidade a elas, mas para que, por conseguinte, os discursos e as lutas trazidos por elas sejam legitimados e incorporados à história, que precisa deixar de ser única (ADICHIE, 2019).

Por último, mesmo que o objetivo da questão seja avaliar os conhecimentos das/os candidatas/os sobre os eventos relacionados ao movimento negro estadunidense de luta por direitos civis, não havendo debate explícito de gênero, na dimensão social, podemos reconhecer que a presença feminina na questão, representada pela ativista Rosa Parks, fomenta importantes percepções sobre o papel histórico das mulheres, colaborando, desse modo, ainda que indiretamente, para a problematização do apagamento feminino da vida pública, principalmente no que diz respeito às mulheres pretas. Por tudo isso, mais uma vez, o imbricamento do discurso com a prática social, na questão analisada, indica uma tendência de incorporação do debate de gênero nas provas do Enem.

Enfim, para encerrar esse grupo, destacamos que, nas provas de Matemática do Enem, das edições de 2018 a 2021, não foi encontrada qualquer questão que tornasse explícita a presença da mulher, ainda que sem explorar questões de gênero. Já nas provas de Ciências da Natureza analisadas, encontramos três (3) únicas marcas de presença da mulher, todas sem explícito debate de gênero, pertencentes aos exames realizados em 2018 e 2019. Por essa tão baixa presença feminina, escolhemos duas dessas questões para apresentar brevemente.

Imagem 5 - Questão 119 da prova amarela de Ciências da Natureza do Enem 2018



QUESTÃO 119

Na mitologia grega, Nióbia era a filha de Tântalo, dois personagens conhecidos pelo sofrimento. O elemento químico de número atômico (Z) igual a 41 tem propriedades químicas e físicas tão parecidas com as do elemento de número atômico 73 que chegaram a ser confundidos. Por isso, em homenagem a esses dois personagens da mitologia grega, foi conferido a esses elementos os nomes de nióbio (Z = 41) e tântalo (Z = 73). Esses dois elementos químicos adquiriram grande importância econômica na metalurgia, na produção de supercondutores e em outras aplicações na indústria de ponta, exatamente pelas propriedades químicas e físicas comuns aos dois.

KEAN, S. **A colher que desapareceu**: e outras histórias reais de loucura, amor e morte a partir dos elementos químicos. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 (adaptado).

A importância econômica e tecnológica desses elementos, pela similaridade de suas propriedades químicas e físicas, deve-se a

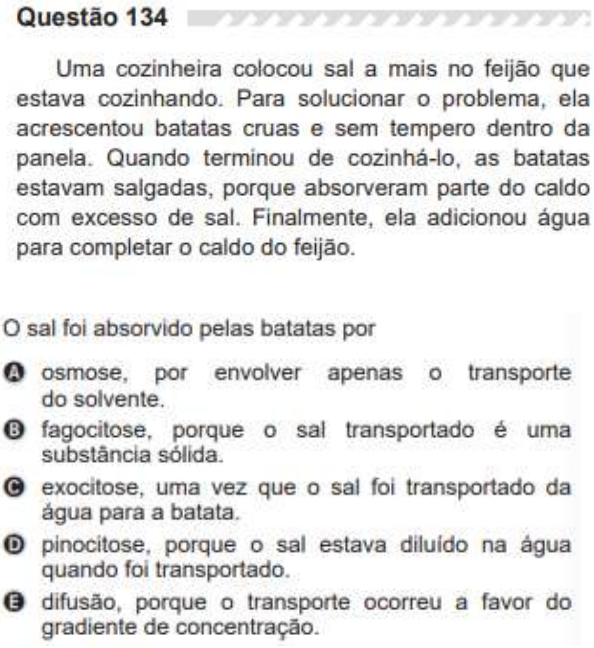
A) terem elétrons no subnível *f*.
B) serem elementos de transição interna.
C) pertencerem ao mesmo grupo na tabela periódica.
D) terem seus elétrons mais externos nos níveis 4 e 5, respectivamente.
E) estarem localizados na família dos alcalinos terrosos e alcalinos, respectivamente.

Essa questão de Ciências da Natureza avalia conhecimentos associados aos conteúdos curriculares de Química, mais especificamente, aqueles relacionados às propriedades químicas e físicas dos elementos representados na Tabela Periódica. Evidentemente, não há discursos que cooperem explicitamente para os debates de gênero. Todavia, na dimensão textual, para fins de reconhecimento da presença feminina, destacamos os vocábulos “Nióbia” e “filha”, os quais, de imediato, identificam que há uma mulher presente no texto, bem como o trecho “homenagem a esses dois personagens”, que, embora use como recurso linguístico o masculino genérico (tem como referente Nióbia e Tântalo), também indica um status de importância atribuído à personagem, já que, geralmente, homenageia-se quem tem reconhecimento público. Por isso, principalmente considerando a exclusão das mulheres dos espaços públicos (Donato, 2016), quando a questão informa sobre a homenagem feita à Nióbia, na Tabela Periódica,

podemos entender esse processo como uma espécie de luta por promoção, proteção e reparação da ocupação feminina na esfera pública.

Na dimensão discursiva, há interdiscursividade com temáticas, tais como mitologia grega e conhecimento dos elementos químicos e de suas propriedades, todos os dois, no caso dessa questão, sem relação expressa com demandas de gênero. Avançando para a dimensão social, o fato de o enunciado contemplar um elemento químico cuja nomenclatura homenageia uma personagem mulher da mitologia grega, ainda que sem um debate explícito de gênero, deve ser considerado como condição de presença feminina explícita na prova, e precisa ser reconhecido como um importante instrumento positivo de visibilidade das mulheres, o qual coopera para a identificação delas como relevantes figuras históricas. Essa aparição torna-se ainda mais significativa quando consideramos a quase nulidade das mulheres nas provas de Ciências da Natureza. Agora, observemos a questão a seguir.

Imagem 6 - Questão 134 da prova amarela de Ciências da Natureza do Enem 2019



Questão 134

Uma cozinheira colocou sal a mais no feijão que estava cozinhando. Para solucionar o problema, ela acrescentou batatas cruas e sem tempero dentro da panela. Quando terminou de cozinhá-lo, as batatas estavam salgadas, porque absorveram parte do caldo com excesso de sal. Finalmente, ela adicionou água para completar o caldo do feijão.

O sal foi absorvido pelas batatas por

A) osmose, por envolver apenas o transporte do solvente.
B) fagocitose, porque o sal transportado é uma substância sólida.
C) exocitose, uma vez que o sal foi transportado da água para a batata.
D) pinocitose, porque o sal estava diluído na água quando foi transportado.
E) difusão, porque o transporte ocorreu a favor do gradiente de concentração.

Na dimensão textual, a questão acima, que avalia conhecimentos de Biologia relacionados à membrana plasmática e ao transporte celular, traz “uma cozinheira” como sujeito do período composto que inicia o enunciado: “Uma cozinheira colocou sal a mais no feijão que estava cozinhando”, escolha que permite a imediata identificação da presença da mulher na questão. Além disso, esse mesmo sujeito, retomado algumas vezes pelo pronome pessoal “ela”, é o elemento sobre o qual se refere a maior parte dos verbos e locuções verbais do enunciado

(colocou, estava cozinhando, solucionar, acrescentou, terminou, adicionou), indicando a cozinheira como principal ator do discurso.

No entanto, na dimensão discursiva, temos aqui uma situação que merece ser apontada: a associação da presença feminina à profissão de cozinheira. Evidentemente, não pretendemos desqualificar o ofício de cozinhar, mas entender como ele é percebido na sociedade; para tanto, basta pensarmos, por exemplo, que a troca desse léxico por "chefe de cozinha" já alteraria a percepção da posição que essa profissional ocupa na sociedade. No mais, além do nítido interdiscurso com o conteúdo programático de Biologia, há aquele que dialoga com saberes populares, uma vez que, mesmo sem o conhecimento das técnicas de transporte celular, muitas pessoas, fundamentadas em experiências ou crenças transmitidas informalmente, reproduzem, no dia a dia, o método ilustrado no enunciado da questão; a diferença, nesse caso, é o status que se dá aos saberes produzidos academicamente e aqueles ditos como populares. Sobre isso, é possível associar essa ponderação ao subjugamento dos saberes usados pelas mulheres no cotidiano - principalmente quando comparados aos que recebem status de ciência - aos estudos realizados por Lucia Tosi (1998), já que a autora reconhece que parte do descrédito dado aos conhecimentos científicos produzidos por mulheres pode ser justificado pela correlação entre elas e a bruxaria. Esse pensamento, por sua vez, fortemente estabelecido entre os séculos XIV e XVIII, pode ser explicado pelo fato de o Estado – em comunhão com a igreja – ter cooperado para a agregação da imagem feminina à bruxaria, estratégia que objetivava impulsionar o ódio contra as mulheres e, assim, afastá-las do mundo capitalista, o que resultou em uma verdadeira caça às bruxas, que vitimou milhares de mulheres, principalmente aquelas que eram velhas, moravam sozinhas, não possuíam maridos e/ou filhas/os, sendo, desse modo, consideradas improdutivas e percebidas como um estorvo para a sociedade (FEDERICI, 2019).

Enfim, na dimensão social, podemos afirmar que a presença feminina, nessa questão, deve ser considerada como significativa, sobretudo diante de um contexto de anulação da mulher como ator social nas provas de Ciências da Natureza do Enem. Também, há de se reconhecer que a atuação da cozinheira é mediada por saberes, ainda que populares, que a colocam como uma sujeita detentora de conhecimento, o que a permite solucionar – sem o auxílio de terceiros – o problema identificado, conferindo autonomia. Entretanto, a escolha lexical "cozinheira" pode contribuir para reforçar o estigma da sujeição da mulher ao ambiente privado, doméstico, e às profissões com menor remuneração. Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, Tina Amado e Cristina Bruschini (1988) identificam a formação de um tipo de "gueto profissional", que concentra as mulheres em profissões localizadas nos degraus inferiores da pirâmide ocupacional, as quais são, geralmente, prejudicadas em termos de

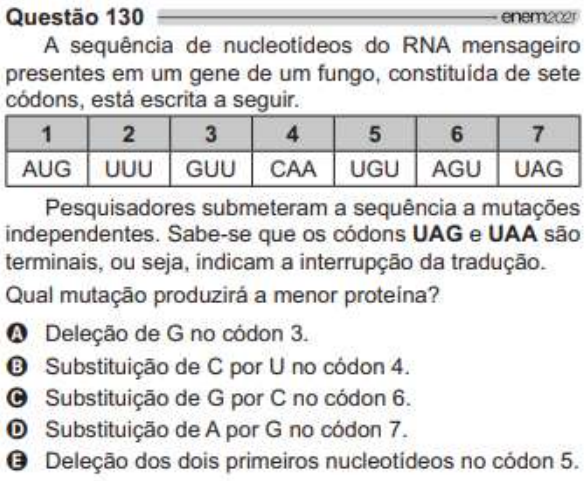
remuneração, direitos trabalhistas e status quo, e, quase sempre, estão ligadas ao ambiente e aos afazeres domésticos, como é o caso das faxineiras, das cuidadoras e das cozinheiras. Não só, é importante que reconheçamos que, isoladamente, a palavra "cozinheira" não configura, necessariamente, uma profissão formal (no sentido de ser reconhecida como um labor), já que, costumeiramente, usamos esse mesmo vocábulo para nos referir às mulheres que cozinham (mesmo que não profissionalmente), o que também se associa à privação feminina da vida pública.

Resumindo, a análise dessa questão confirma que termos e palavras podem funcionar como mantenedores de condições de opressão, o que se verifica, nesse caso, com a associação de uma mulher a uma profissão que remete à vida doméstica e que, quando se estende ao espaço público, está sujeitada a reconhecimento e remuneração baixos. Por isso, é preciso que, mais que incluir a mulher como tema na educação, ela possa aparecer em condições que não reforcem desigualdades e opressões de gênero.

c) Presença implícita por uso de masculino genérico:

Neste grupo, colocamos as questões cujos enunciados são aqueles em que houve a opção pelo uso do masculino genérico, isto é, a escolha do gênero gramatical masculino para denotar, simultaneamente, feminino e masculino. A questão a seguir será brevemente analisada para que esse uso possa ser observado.

Imagem 7 - Questão 130 da prova amarela de Ciências da Natureza do Enem 2021



Questão 130 enem2021

A sequência de nucleotídeos do RNA mensageiro presentes em um gene de um fungo, constituída de sete códons, está escrita a seguir.

1	2	3	4	5	6	7
AUG	UUU	GUU	CAA	UGU	AGU	UAG

Pesquisadores submeteram a sequência a mutações independentes. Sabe-se que os códons **UAG** e **UAA** são terminais, ou seja, indicam a interrupção da tradução.

Qual mutação produzirá a menor proteína?

A Deleção de G no códon 3.
B Substituição de C por U no códon 4.
C Substituição de G por C no códon 6.
D Substituição de A por G no códon 7.
E Deleção dos dois primeiros nucleotídeos no códon 5.

Nessa questão, extraída da prova de Ciências da Natureza do Enem 2021, a dimensão textual indica o uso do masculino genérico, na escolha do sujeito do segundo período do

enunciado, “pesquisadores”, que é um substantivo comum masculino, mas que, costumeiramente, é usado para fazer referência a grupos de pessoas que realizam pesquisas, os quais são, em geral, compostos tanto por homens quanto por mulheres. Essa opção, embora seja comum na Língua Portuguesa, é assertiva na ilustração da hegemonia masculina na nossa sociedade. Essa recorrência é levantada desde a década de 1960, conforme vimos anteriormente com estudiosas como a linguista Carmen Rosa Caldas-Coulthard (2007), que denuncia o quanto a resistência em se modificar esse sistema linguístico representa um movimento de manutenção de poderes na sociedade, ou seja, é importante para os poderosos que a língua se mantenha masculina para que eles confirmem, diariamente, a soberania sobre as/os subordinadas/os. Desse modo, Caldas-Coulthard (2007) alerta que, ainda que algumas mulheres e grupos feministas problematizem o uso do masculino genérico – como as feministas estadunidenses que, na década de 1970, questionaram o predomínio de uma linguagem masculinista nas obras de Paulo Freire, como bem ilustrou Daniela Passos (2018) -, sem uma ampliação desse debate, a alteração desse padrão dificilmente será alcançada.

Na dimensão discursiva, a interdiscursividade acontece em um superficial, mas importante, diálogo com o meio científico, já que, em geral, pesquisadores e pesquisadoras são profissionais responsáveis pela realização de atividades como investigação, avaliação de propriedades, fenômenos, criação de produtos, entre outras tarefas de análise, estudo e averiguação. Desse modo, dialogando com a dimensão textual, fazer a escolha do masculino genérico como ator social (pesquisadores) reforça um modelo de discurso que se apoia na prerrogativa histórica de que é o homem quem ocupa os espaços de poder, como ambientes onde, por meio do domínio de informações, são produzidos novos conhecimentos. Essa condição de segregação foi atestada, em nossos estudos, por Lucia Tosi (1998), que verificou que, historicamente, as mulheres foram relegadas a posições secundárias no campo científico, o que fez com as produções científicas delas fossem ignoradas ou creditadas a homens. Há, ainda, interdiscurso com o conteúdo programático de Biologia, que não se aplica aos debates de gênero, mas que também podem significar, a partir da junção do masculino genérico (pesquisadores) e do campo da ciência da pesquisa ilustrado na questão (genética), um reforço do poder masculino, já que aos estudos das ciências naturais é delegado o homem.

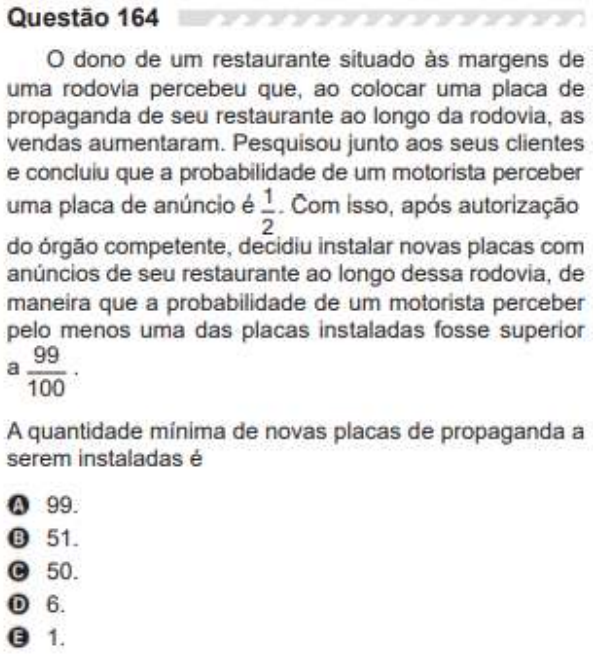
Finalmente, na dimensão da prática social, as significações produzidas discursivamente na questão estão majoritariamente associadas ao ator do discurso: pesquisadores. Em geral, essa adoção do masculino genérico limita a possível identificação de uma mulher como membro da equipe de pesquisa ilustrada no enunciado, ou seja, essa escolha lexical indica a persistência de uma situação de opressão experienciada pelo corpo social feminino, que é, nesse caso, a

restrição de ocupação dos espaços de poder denunciada por Caldas-Coulthard (2007). Sendo assim, a questão, ao aceitar a naturalização do uso de palavras masculinas para se referir a grupos compostos por gêneros diversos, coopera para manter um sistema que considera o homem como referência de humano. Por essa razão, optar pelo uso das duas formas do substantivo – pesquisadores e pesquisadoras – pode ser uma solução, inclusive simples, para a problematização da persistência de uma violência que é a negação do espaço acadêmico e científico para as mulheres.

d) Presença implícita por escolha de ator masculino com indireto debate de gênero:

Neste grupo, foi mantido como critério de seleção das questões a não identificação da presença explícita de mulheres e era preciso que os enunciados trouxessem, explicitamente, homem(s) como ator(es) social(s). Veremos um exemplo dessa presença na questão abaixo.

Imagem 8 - Questão 164 da prova amarela de Matemática do Enem 2019



Questão 164

O dono de um restaurante situado às margens de uma rodovia percebeu que, ao colocar uma placa de propaganda de seu restaurante ao longo da rodovia, as vendas aumentaram. Pesquisou junto aos seus clientes e concluiu que a probabilidade de um motorista perceber uma placa de anúncio é $\frac{1}{2}$. Com isso, após autorização do órgão competente, decidiu instalar novas placas com anúncios de seu restaurante ao longo dessa rodovia, de maneira que a probabilidade de um motorista perceber pelo menos uma das placas instaladas fosse superior a $\frac{99}{100}$.

A quantidade mínima de novas placas de propaganda a serem instaladas é

A 99.
B 51.
C 50.
D 6.
E 1.

Na dimensão textual, a questão acima, extraída da prova de Matemática do Enem 2021, tem como sujeito do primeiro período “o dono de um restaurante”. Embora, a princípio, essa escolha lexical possa parecer despropositada ou desprovida de significados mais amplos, quando a observamos dentro do contexto (provas objetivas do Enem), fica nítido como essas opções carregam marcas discursivas importantes. Isso pode ser mais bem percebido se usarmos como referência a questão 134 da prova amarela de Ciências da Natureza do Enem 2019 (sobre a qual falamos anteriormente), que tem como ator do discurso social e sujeita do primeiro

período do enunciado “uma cozinheira”, isto é, quando a mulher ocupa o lugar de protagonismo, ela está sujeita a ser apresentada em uma posição hierarquicamente inferiorizada se comparada com a presença masculina: ela é cozinheira, ele é dono do restaurante. No mais, no enunciado que se segue, há termos e expressões, como “seu restaurante” e “seus clientes”, cujos pronomes possessivos indicam que o ator social exerce relação de poder e conquista; “vendas aumentaram”, indicando uma possível ampliação de poderio econômico; e “decidiu”, verbo associado a uma relação de autonomia. Adriana Piscitelli (2009) identificou que fenômenos como esse, que designam poderes diferentes a homens e mulheres, fazem parte do patriarcado, que usa a diferença sexual para justificar a opressão e a subordinação feminina.

Na dimensão discursiva, há interdiscurso com o conteúdo programático de Matemática, especificamente os cálculos de probabilidade, e com mostras do masculino hegemônico, percebido, principalmente, nos poderes dado ao ator do discurso social (o dono de um restaurante). Esse último interdiscurso deve ser considerado dentro da perspectiva dos debates de gênero, pois pensar o alcance do poder masculino na sociedade é reconhecer a submissão da mulher a essa hegemonia, e, portanto, entender o surgimento de opressões legitimadas socialmente.

Finalmente, na dimensão social, podemos afirmar que a presença do homem, nessa questão, deve ser considerada como um relevante instrumento de manutenção da submissão feminina, já que reforça os estereótipos da “soberania masculina” (BURKE, 2012). O reconhecimento dessa condição é tratado por Guacira Louro (2008), que destaca que o gênero é uma construção social e cultural ensinada e que os comportamentos e as proposições que devem ser performadas por cada um dos gêneros socialmente criados é fruto de um processo de naturalização. Assim sendo, a questão analisada reforça que, quando se torna natural que nós sejamos sempre expostas/os à imagem de homens em posição de poder, principalmente sem que haja, muitas vezes, a identificação de uma manutenção desse poderio, comprova-se a força de persuasão dos instrumentos patriarcais. Dessa maneira, é preciso que se reveja o expressivo número de questões que trazem os homens em lugares de poder (donos, empresários, sócios etc.), como a ilustrada nesse item.

4.4 A prova de redação do Enem

Para esta dissertação, optamos por não realizar a análise das provas de Redação do Enem da maneira como fizemos com as demais provas, uma vez que compreendemos que, por ela trazer, anualmente, apenas um tema para que as/os inscritas/os discorram sobre ele, não seria

prudente esperar que em todos os anos do exame alguma questão relativa aos debates de gênero fosse contemplada. Cabe dizer, nesse contexto, que o Enem, em 2015, apresentou como frase-tema da prova de Redação: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” e, na reaplicação do Enem 2021, o tema foi "Reconhecimento da contribuição das mulheres nas ciências da saúde no Brasil", o que, apesar de estar fora do recorte escolhido por nós, configura-se como exemplos da proposição de debates de gênero nessa prova especificamente.

Além disso, uma segunda maneira de se avaliar a presença das mulheres no Enem, a partir da prova de Redação, é considerando os repertórios usados pelas/os participantes para fundamentar a argumentação sobre o tema proposto. Todavia, somente temos acesso a algumas das redações que obtiveram nota máxima, o que nos permite ter dados estimados sobre essas escolhas de repertório, mas que podem não revelar com exatidão aquilo que de fato se observa na totalidade dos textos entregues para avaliação. Dessa forma, optamos por apresentar, neste subitem, considerações sobre a elaboração e a execução da prova de Redação do Enem, bem como uma breve análise dos repertórios de algumas redações nota mil dos anos recortados para estudo nesta dissertação, como forma de contemplar todas as provas do exame.

No que diz respeito, especificamente, à prova de redação do Enem, sabe-se que ela é formada por uma frase-tema, geralmente um problema atual da sociedade brasileira, e cobra das/os participantes a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, que deve ser escrito em até 30 linhas e apresentar uma proposta de intervenção para a situação problema identificada pela/o candidata/o – proposição de soluções que sejam viáveis e que respeitem os direitos humanos. Quanto à estrutura dessa prova, a folha que contém a proposta de redação vem com a frase-tema acompanhada por textos motivadores - pesquisas científicas, notícias, quadrinhos, infográficos ou outras ilustrações-, os quais podem ser usados para reforçar o argumento da/o participante, desde que não sejam copiados. Como resultado a ser apresentado à banca de avaliação, além de dissertar e apresentar argumentos em um espaço que compreenda de 7 a 30 linhas, é preciso que a/o estudante defenda uma ideia e a justifique. Para isso, faz-se necessário recorrer ao uso obrigatório de repertório sociocultural de outras áreas do conhecimento, que reforcem a argumentação, já que, conforme descrito pela Cartilha do Participante, “será determinante, para o bom desempenho do participante, uma discussão que traga referências e argumentos do seu repertório sociocultural, extrapolando os textos motivadores da prova (BRASIL, 2020)”.

Sobre a avaliação, diferentemente das demais provas do Enem, que utilizam como método avaliativo a teoria de resposta ao item (TRI)[81], a prova de redação é corrigida de acordo com 5 competências pré-estabelecidas, que podem receber, no máximo, 200 pontos cada, totalizando 1000 pontos. Duas pessoas avaliam um mesmo texto de forma independente, e, a partir das notas dadas por elas, é feita uma média. Se a diferença entre uma correção e outra for maior que 100 pontos no total ou que 80 pontos em qualquer uma das competências, entra em cena uma/um terceira/o corretora/or e a média será feita entre as notas que mais se aproximarem. Se mesmo assim ainda houver discrepância, uma banca presencial, composta por três professoras/es, vai avaliar mais uma vez a redação. As notas anteriores são, então, descartadas e uma nova pontuação é determinada pelo consenso da banca.

A respeito das cinco competências avaliadas, a Cartilha do Participante informa que, pelo menos, duas/dois professoras/es avaliarão o desempenho da/o candidata/o de acordo com os critérios a seguir: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (competência 1); compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa (competência 2); selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (competência 3); demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (competência 4); elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (competência 5) (BRASIL, 2020).

4.5 A legitimação do repertório sociocultural na redação

O segundo aspecto avaliado na redação do Enem é a "Competência 2", que, como já mencionado, julga a capacidade da/o candidata/o de

> compreensão da proposta de redação, composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo argumentativo – ou seja, a proposta exige que o participante escreva um texto dissertativo argumentativo, que é um texto em que se demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista. Além

[81]**Como é calculada a nota do Enem em TRI?** Diferentemente de uma prova comum, a nota do Enem em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante acertou na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende, além do número de questões respondidas corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta, e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530. Acesso em: 19/09/2021)

> disso, é preciso que a tese que você irá defender esteja relacionada ao tema definido na proposta. Assim, você atenderá às exigências expressas pela Competência 2 da matriz de avaliação do Enem. (BRASIL, 2020)

Outro item avaliado nessa segunda competência, importante para a proposta de análise deste texto, "é a presença de repertório sociocultural, que se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta (BRASIL, 2020)". Por essa exigência, o uso de repertórios socioculturais na redação é entendido como fundamental, já que eles vão ajudar a/o candidata/o a sustentar a discussão sobre o assunto, fortalecer o seu argumento e justificar a defesa do seu ponto de vista. São aceitos como válidos aqueles repertórios que sejam legitimados, ou seja,

> em que se utilizam informações, fatos, situações e experiências vividas COM respaldo nas Áreas do Conhecimento. Serão considerados repertórios legitimados por essas Áreas: conceitos e suas definições; informações, citações ou fatos e/ou referências a Áreas do Conhecimento, tais como: fatos ou períodos históricos reconhecidos; referência a nomes de autores, filósofos, poetas, livros, obras, peças, filmes, esculturas, músicas etc.; referência a Áreas do Conhecimento e/ou seus profissionais, como Sociologia/sociólogos, Filosofia/filósofos, Literatura/escritores/poetas/autores, Educação/ educadores, Medicina/médicos, Linguística/linguistas etc.; referência a estudos e/ou pesquisas; referência a personalidades, celebridades, figuras, personagens etc., desde que conhecidos; referência aos meios de comunicação conhecidos, como redes sociais, mídia, jornais (O Globo, Revista Veja, Rede Globo, Folha de S. Paulo etc.). (BRASIL, 2020)

Sendo assim, para o pleno atendimento dos requisitos solicitados na segunda competência avaliada na redação, o uso de repertórios socioculturais é uma constante nas redações do Enem, principalmente naquelas que alcançam a nota máxima – 1000 pontos. Pensando nisso, e no que é descrito na Cartilha do Participante como possíveis usos de repertórios, é esperado que as/os candidatas/os utilizem os conhecimentos adquiridos durante a formação escolar delas/es, o que deveria refletir o princípio de pluralidade previsto em documentos como a LDB e a BNCC, ou seja, que as vozes usadas para legitimar os saberes das diversas áreas do conhecimento fossem, assim, plurais (masculinas, femininas, brancas, negras, indígenas, LGBTQIAP+ etc.). Todavia, a leitura das redações que alcançaram nota máxima nos últimas anos[82] permite a identificação da pouca pluralidade na escolha dos repertórios, sendo a maior parte deles legitimados por vozes masculinas e europeias.

[82]O INEP disponibiliza algumas redações que atingiram nota mil nos seus materiais, a fim de que o estudo delas possa auxiliar no preparo dos/as futuros/as candidatos/as à realização do exame. Além disso, é possível, desde 2019, encontrar materiais que fazem um compilado das redações nota mil, a exemplo da "Cartilha Redação a Mil – Lucas Felpi".

Na perspectiva da importância da representação da pluralidade, é pertinente dar destaque à reduzida presença do debate sobre gênero na educação, bem como à quase nulidade de vozes femininas em livros didáticos e materiais de ensino, já que os conteúdos ensinados durante a vida escolar, historicamente, são grandes reprodutores de estruturas que reforçam a soberania do homem branco, heterossexual e europeu. Guacira Louro (2008), no artigo "Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas" apresenta uma breve perspectiva de como o movimento feminista no mundo contribuiu para a visibilidade das mulheres ao longo da história, embora tenham sido tímidas as incorporações desse aporte na educação, principalmente, no que se refere ao ensino brasileiro. A autora também pondera que o gênero acontece no âmbito da cultura, já que "ser mulher" é uma construção. Desse modo, é cabível entender que o gênero, por ser uma construção cultural imersa em situações de desvantagem social, precisa ser tema nas salas de aula, a fim de que se desconstruam preceitos socioculturais que tanto violam a existência das mulheres. Por essa razão, para Louro (2008) é preciso compreender as diferentes instituições sociais, às quais as mulheres pertencem e são pertencidas – inclusive, a escola -, como pedagogias culturais, uma vez que elas ditam comportamentos e proposições que precisam ser seguidas.

Adriana Piscitelli (2009) problematiza a questão do gênero ao afirmar que a proposta feminina do conceito de gênero é a indagação sobre as formas de produção de desigualdade a partir do gênero, articulado também à classe e à raça. A autora ainda apresenta dois pontos essenciais para se falar sobre gênero: os espaços sociais diferenciados e a discriminação feminina, que têm, em comum, processos de colocação de qualidades diferente das dos homens. Como proposta de um debate feminista do gênero, ela estuda as formas como as noções de feminilidade e masculinidade, aliadas a questões como raça e classe, produzem desigualdade.

Para a verificação desse padrão de representação que reforça a soberania masculina, o qual se manifesta no ensino brasileiro, foi feita a leitura das redações disponibilizadas nas quatro versões da *Cartilha Redação a Mil – Lucas Felpi*, que reúnem redações do Enem que alcançaram nota máxima dos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021, cujos temas foram, respectivamente, "Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet", "Democratização do acesso ao cinema no Brasil", "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira" e "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil". Na leitura e na análise dessas redações, foram encontrados os seguintes dados:

Tabela 1 – Repertórios femininos e masculinos citados nas redações

Edição do Enem	Nº de redações analisadas	Nº de repertórios identificados[83]	Nº de citações de repertório feminino	Nº de citações de repertório masculino
2018	30	58	2	56
2019	44	69	4	65
2020	24	54	13	41
2021	18	37	6	31

Fonte: Material elaborado pela autora

Os dados apresentados na tabela confirmam a baixa utilização de repertório sociocultural legitimado por mulheres nas redações analisadas, principalmente se comparado com o número de repertórios legitimados por vozes masculinas. Todavia, cabe observar o aumento no número de citações de mulheres nas redações da edição de 2020 do exame. Além disso, é importante que seja traçada uma breve observação sobre o perfil das mulheres que foram citadas, no intuito de reconhecer se há pluralidade, inclusive, nessas menções. Sobre isso, bell hooks (1952) destaca que a necessidade de falar em feminismos, no plural, parte da ideia de interseccionalidade, já que a percepção do gênero pode ser diferente quando associada a outras questões, como raça e classe, por exemplo. Também sobre a proposição de um feminismo interseccional, Angela Davis (1981), na obra *Mulher, raça e classe*, aponta o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade. A autora apresenta algumas mulheres, feministas, sufragistas e abolicionistas, como Elizabeth Stanton, que reivindicavam direitos civis, sociais, políticos e religiosos das mulheres e representaram o começo do debate sobre a necessidade de se propor articulações entre classe e raça, visando ao alcance de direitos civis que incorporassem a totalidade de mulheres e das suas necessidades particulares, contradizendo, já à época, a possibilidade de existência de uma unanimidade de questões femininas. Por tudo isso, mais que identificar a presença de vozes femininas no corpo das redações do Enem, é preciso perceber quem são as mulheres escolhidas pelas/as candidatos/as para legitimar os discursos apresentados nos seus textos, uma vez que essas escolhas são grandes reflexos do que é transmitido em sala de aula.

Foram identificadas, nas redações analisadas, dezesseis (16) mulheres usadas como referência para a legitimação de repertórios socioculturais, sendo elas a filósofa e teórica política de origem judaico alemã, Hannah Arendt; a filósofa estadunidense Nancy Fraser; a cantora brasileira, Pitty; a escritora brasileira, Carolina Maria de Jesus; a historiadora e

[83]Foram considerados, para essa contagem, apenas repertórios legitimados por pessoas.

antropóloga brasileira, Lilia Schwarcz; a historiadora e escritora brasileira, Heloisa Murgel Starling; a pedagoga e escritora brasileira, Vera Maria Candau; a escritora e jornalista brasileira, Daniela Arbex; a filósofa francesa, Simone de Beauvoir; a escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie; a psiquiatra brasileira, Nise da Silveira; as personagens fictícias, Hannah Backer, da série "13 Reasons Why", Alex, da série "Maid", Rue, da série "Euphoria" e Penelope, da série "One day at time"; além de uma referência não legitimada à escritora norte-americana, Charlotte Perkins Gilman[84], e uma menção a uma jovem brasileira, negra e ribeirinha, entrevistada pelo portal de notícias UOL, mas que não é nomeada.

A propósito do perfil dessas mulheres que foram referenciadas[85], é pertinente que seja observado que, sob o aspecto da raça, três dessas mulheres são negras – Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Ngozi Adichie e a jovem brasileira, negra e ribeirinha, entrevistada pelo portal de notícias UOL -; quanto à etnia, sete delas são latinas – Carolina Maria de Jesus, Pitty, Daniela Arbex, Heloisa Murgel Starling, Lilia Schwarcz, Vera Maria Candau e jovem entrevistada pelo portal de notícias UOL; uma é africana - Chimamanda Ngozi Adichie-; duas são norte-americanas – Charlotte Perkins Gilman e Nancy Fraser -, e duas são europeias – Hannah Arendt e Simone de Beauvoir; quanto à classe, as informações encontradas indicam que, no geral, apenas a escritora Carolina Maria de Jesus e a jovem brasileira, negra e ribeirinha, pertencem a uma camada socioeconômica baixa.

Uma última observação que se faz pertinente para o debate proposto neste texto é a das/os autoras/es das citações (candidatas/os responsáveis pelas elaborações das redações analisadas). Entre as redações em que foram encontrados repertórios socioculturais legitimados por vozes femininas, apenas três foram escritas por candidatos auto identificados com o sexo masculino, ou seja, apenas três homens usaram uma mulher como legitimadora da sua argumentação. As demais redações desse recorte foram escritas por mulheres.

Finalmente, as breves considerações sobre essas redações - somadas à análise das questões objetivas do Enem elencadas para o nosso estudo - confirmam que há incorporação da mulher nas provas desse exame. Essa constatação é ratificada, por exemplo, pelo uso de mulheres como vozes legitimadoras de argumentos, ainda que essa escolha aconteça de forma mais tímida se comparada com os usos de agentes masculinos para a mesma função. Todavia, ponderamos que Redação é uma disciplina que está associada ao campo das Linguagens – embora, no Enem, configure uma prova independente -, ou seja, mais uma vez deparamo-nos

[84]Apesar de ter sido contabilizada, cabe a observação de que houve citação da obra "O papel de parede amarelo", de Charlotte Perkins Gilman, mas não houve menção ao nome da autora.
[85]Não foram consideradas as raças, as etnias e as condições socioeconômicas das personagens fictícias.

com o gênero feminino sendo contemplado em provas pertencentes às ciências humanas e sociais. Da mesma forma, a própria identificação das mulheres escolhidas pelas/os estudantes como repertório sociocultural encaminha-nos para a identificação de sujeitas que estão majoritariamente associadas às ciências humanas e sociais: são filósofas, escritoras, historiadoras, artistas – cantoras e atrizes -, jornalistas e antropólogas.

Sendo assim, no geral, assumimos que o Enem contempla as mulheres e até alguns debates de gênero, entretanto essa contemplação está concentrada nas provas de Ciências Humanas, Linguagens e Redação. De outra parte, as provas de Ciências da Natureza e de Matemática não têm acompanhado esse movimento de inclusão das questões pertinentes às mulheres – pelo menos nesse exame.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que deram origem à escrita desta dissertação surgiram no começo da minha trajetória profissional em cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009, quando percebi que estudantes das turmas para as quais eu lecionava recorriam majoritariamente a referenciais masculinos quando precisavam legitimar algum conhecimento. Um exemplo dessa ocorrência podia ser claramente percebido na escrita de redações, as quais, no caso do Enem, exigem que a/o candidata/o recorra ao diálogo com repertórios socioculturais na construção da argumentação, ou seja, que ela/e selecione informações de outras áreas do conhecimento (fatos ou períodos históricos reconhecidos; referência a nomes de autoras/es, filósofas/os, poetas, livros, obras, peças, filmes, esculturas, músicas, entre outros) para fundamentar a própria defesa de opinião. Nesse processo de seleção de repertório, a maioria expressiva das escolhas indicava a presença de homens como referente (filósofos, sociólogos, autores de obras literárias, personagens do sexo masculino). Diante dessa percepção, e em diálogo com as turmas, pude observar que, em geral, nas escolas, essas/es estudantes tinham pouco acesso a conteúdo que colocasse em evidência figuras públicas femininas ou, até mesmo, a debates que colaborassem para o reconhecimento das desigualdades de gênero que se perpetuam há séculos na nossa sociedade.

Na hipótese de essa identificação ser um caso isolado, um perfil específico do grupo de estudantes com as/os quais eu trabalhava, busquei as redações escritas por candidatas/os de todo o país e que estavam disponíveis para consulta na internet, tentando identificar quais eram os repertórios usados para legitimar a argumentação nesses textos. O resultado dessa busca foi a identificação, também nessas redações, de predomínio da seleção de referencial masculino. Por essa razão, tentar entender de que forma a mulher é colocada nesse exame se tornou uma atividade presente no exercício da minha profissão, o que se estendeu, por consequência, à observação dessa presença nas provas objetivas do Enem, que começou a ter cada vez mais alcance.

Coincidentemente, no mesmo ano que comecei a trabalhar em cursos preparatórios, o Enem sofreu uma significativa mudança na sua legislação, passando a ser adotado como alternativa de ingresso no ensino superior, principalmente no público, a partir de um Sistema de Seleção Unificada (SISU), que usa a nota obtida pelas/os candidatas/os como critério de classificação. Com essa reformulação, a importância dada a esse exame alcançou novos patamares, e o Enem, que contava com pouco mais de 4 milhões de inscritos em 2009, tornou-

se, progressivamente, uma prova mais valorizada, chegando a ter quase 9 milhões de inscritos nos anos de 2014 e 2016[86].

Atuando ainda hoje no mesmo campo profissional e mantendo contato constante com as provas do Enem, percebo que, apesar da visível queda no número de inscritos para a realização desse exame nas últimas edições[87], a importância da média de notas obtida nessas provas é inquestionável. Exemplo disso é o uso desse resultado não somente para classificação pelo SISU, mas para se conseguir os benefícios cedidos pelos programas de acesso ao ensino superior, como FIES e PROUNI. Ademais, a importância do Enem pode ser confirmada, também, pelo compromisso que o exame assume com uma educação que auxilie estudantes a "recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço" (BRASIL, 1998).

Esse mesmo compromisso da educação para a cidadania é assumido por importantes documentos que legislam sobre a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual está previsto que o ensino deve ter como parâmetro o "respeito à liberdade e apreço à tolerância" (BRASIL, 1996) e que as autoridades responsáveis devem zelar para que toda ação contrária aos princípios cidadãos sejam prevenidas por meio da educação, caso, por exemplo, da recente alteração na LDB que diz que, nos currículos nacionais, "conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais" (BRASIL, 2021). Semelhantemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como diretriz a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação", que deve assumir como compromisso, dentre outras ações, o estímulo à "participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências" (BRASIL, 2014), o que coopera para a problematização de uma histórica opressão de gênero, fundamental para o ideal de alcance do respeito à diversidade.

A constatação dessas correlações surgiu a partir das leituras realizadas para a escrita desta dissertação, que confirmaram esse compromisso que a educação tem entre os seus

[86]Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Predefini%C3%A7%C3%A3o:Inscritos_no_Enem_por_ano. Acesso em: 02/08/22.
[87]Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/24/enem-2021-tem-31-milhoes-de-inscritos-confirmados.ghtml. Acesso em: 02/08/22.

princípios de contribuir para que relações historicamente assimétricas possam ser superadas. Ainda assim, esses documentos mantêm suas redações optando pelo uso do masculino genérico, mostrando que, apesar de se proporem a contribuir para o exercício da tolerância e para o estímulo do respeito à diversidade, um importante debate no que concerne à opressão de gênero parece ter sido ignorado por eles, já que a escolha do uso do masculino para fazer referência a plurais que englobem o masculino e o feminino é uma - já conhecida e estudada - maneira de se manter a hegemonia masculina.

Dessa forma, partindo do reconhecimento desse compromisso da educação para a superação de desigualdades, considerando a importância e o alcance do Enem, chegamos ao objetivo principal desta dissertação: compreender se o Enem tem cooperado para a problematização de opressões vividas por grupos socialmente segregados, atentando-nos, especificamente para as mulheres – recorte que se justifica pela inquietação provocada no contato com estudantes dos cursos preparatórios em que atuei/atuo. Com esse fim, traçamos como estratégia analisar os conteúdos das provas regulares desse exame, especificamente daquelas aplicadas entre os anos de 2018 e 2021, com o intuito de identificar a presença da mulher nas questões do Enem, além de buscar entender de que maneira essa presença está imbricada com debates de gênero, uma vez que entendemos que esses debates são essenciais para a promoção da diversidade, com a qual o Enem se compromete.

Para tanto, escolhemos como metodologia para essa análise da presença da mulher, nas provas do Enem, a Análise do Discurso Crítica (ADC). Na ADC, há o entendimento de que a sociedade modifica a linguagem ao mesmo tempo em que é modificada por ela. Por isso, à/ao analista do discurso crítico cabe a tarefa de reconhecer, dentro dos discursos socialmente veiculados, as marcas que indicam as intenções de quem enuncia. Esse processo acontece em três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social, as quais correspondem

> aos elementos estruturais, como léxico, processos de coesão textual, ordem sintática e transitividade (texto); à produção, distribuição e consumo de textos, como os princípios de coerência textual, a intertextualidade, a interdiscursividade e a força ilocucionária (prática discursiva); e às atividades socioculturais e seus significados, a saber, ideologias, exercício de poder, hegemonia (prática social). (MELO, 2011, p. 1341)

Para a melhor aplicação da ADC, julgamos ser necessário realizar, além da leitura dos documentos como a BNCC, a LDB e o PNE, um estudo bibliográfico do histórico do feminismo no ocidente, que nos ajudasse a identificar as opressões a que são submetidas as mulheres e, assim, tornar possível reconhecer se existem marcas dessas violências na apresentação da mulher nas provas regulares do Enem.

As leituras feitas nos mostraram que, historicamente, as mulheres são subjugadas a posições inferiores às ocupadas pelos homens e expostas continuamente a violências físicas e morais, questões confirmadas, por exemplo, por autoras como Simone de Beauvoir (1969), que apresentava como explicação para as opressões de gênero o errôneo binarismo usado para justificar a inferioridade feminina. Esse raciocínio é endossado por Michelle Perrot (1988) e Cássia Donato (2016), que mostram como o estabelecimento da propriedade privada e a divisão do espaço entre público e privado provocaram a segregação da mulher, que passou a ocupar, majoritariamente, o ambiente doméstico – assumindo as tarefas de cuidado da família e do lar – e a ter a sua participação na esfera pública violentamente negada. Peter Burke (2012) acrescenta sobre isso que esse movimento de exclusão culminou no silenciamento dessas mulheres e na negação da importância social e política delas. Consequentemente, ainda hoje, o que percebemos é que, predominantemente, os postos de poder (que são do universo do público) são ocupados por homens que ali se mantêm com a reprodução da segregação feminina.

Não só, outras violências foram identificadas nesse processo de pesquisa bibliográfica, caso, por exemplo, das relações interseccionais – opressões relacionadas, simultaneamente, à raça, à classe e ao gênero – denunciadas por Kimberlé Crenshaw, Angela Davis, bell hooks, Sueli Carneiro e Carla Akotirene. Todas essas autoras relembram que é necessário que percebamos que algumas mulheres estão sujeitas a ainda maior violência de gênero por somarem condições opressivas, como observa Carla Akotirene (2019), que também desmistifica a noção de feminismo uno e denuncia a existência de um movimento que ignora as singularidades vividas por mulheres não brancas e mulheres pobres. Ademais, outras opressões puderam ser identificadas com a contribuição das leituras feitas, conforme mostrado no primeiro capítulo desta dissertação, confirmando que a diversidade de gênero é fortemente ignorada pela sociedade. Desse modo, encerramos – com o estudo da história das mulheres no ocidente e dos documentos que legislam sobre o Enem, a BNCC, o PNE e a LDB – essa primeira etapa metodológica.

Em um segundo momento, passamos à análise das questões das provas do Enem realizadas entre 2018 e 2021. A princípio, pensamos em selecionar as questões em que a mulher estivesse presente, ou seja, aquelas em que houvesse, como ator do discurso, uma mulher. Todavia, as leituras que havíamos feito foram importantes para que entendêssemos que essa presença não deveria ser contabilizada apenas por fatores explícitos, já que, muitas vezes, o debate de gênero se faz exatamente no apagamento do feminino e na supremacia do masculino. Por isso, retiramos do grupo de questões a serem estudadas apenas aquelas em que a identificação da presença de gênero (qualquer que seja ele) não se aplicava. Finalmente,

pegamos as questões selecionadas para análise e passamos à observação de semelhanças entre elas, como a presença explícita da mulher, a presença explícita do homem, debates diretos de gênero, debates indiretos de gênero, uso do masculino genérico. Dessa maneira, chegamos a cinco grupos de questões: presença explícita e com explícito debate de gênero; presença explícita e com indireto debate de gênero; presença implícita por uso de masculino genérico; presença implícita por escolha de ator masculino e com indireto debate de gênero; presença de gênero não se aplica.

Enfim, essa organização nos ajudou a chegar na etapa de análise dos enunciados para tentar entender se eles cooperavam ou não para debates de gênero e, por conseguinte, para a problematização das condições de desigualdade entre homens e mulheres; é importante dizer que a análise de cada grupo de questões nos forneceu relevante material para a constatação pretendida. No grupo que classificamos como "presença explícita e com explícito debate de gênero", ficou evidente que temas transversais ao gênero estão, sim, presentes no Enem, em questões que discutem pautas como a precarização do mercado de trabalho feminino, a sobrecarga de funções assumidas pelas mulheres, a objetificação e o domínio dos corpos delas, as violências sexuais, dentre outros. No entanto, essas questões foram localizadas apenas nas provas de Ciências Humanas, Linguagens e Redação[88].

Consideráveis materiais que dão indício de um possível debate de gênero também foram encontrados nas questões que compunham o grupo "presença explícita e com indireto debate de gênero", dentre as quais destacamos a identificação de elementos que cooperam para o debate interseccional, como a menção a Rosa Parks em um enunciado que trazia, ainda, uma foto da ativista posicionada em primeiro plano, tendo Martin Luther King em segundo. Cabe ressalva de que essa questão era parte da prova de Ciências Humanas. Porém, nesse mesmo grupo, havia enunciados em que a presença da mulher colaborava para a manutenção de pensamentos opressores. Como dito anteriormente, na primeira etapa da análise dedicamo-nos a perceber, na dimensão textual, quais eram as escolhas lexicais e as sintáticas dos enunciados e vimos que as diferentes apresentações – em termos vocabulares – da mulher podem produzir distintos efeitos em um discurso; exemplo disso foi encontrado no grupo do qual estamos falando, com o uso do termo "cozinheira", que contribui para reforçar a segregação da mulher ao ambiente doméstico. Isso fica ainda mais evidente quando, no grupo de questões com masculino explícito, encontramos a escolha lexical "dono de restaurante", que embora pertença

[88]Sobre a prova de Redação fizemos apenas um breve estudo, não aplicando a ADC como método de análise.

ao mesmo “universo” da cozinheira, posiciona homem e mulher em uma desigual relação hierárquica de poder.

No extenso grupo de questões “presença implícita por uso de masculino genérico", ficou evidente o uso dessa preferência linguística em vários enunciados, principalmente nas provas de Ciências da Natureza e Matemática, com a utilização de termos como “pesquisadores” e “diretores”, por exemplo, em detrimento dos biformes “pesquisadores e pesquisadoras” ou “diretores e diretoras”. Além disso, havia, também, substantivos comuns de dois gêneros, como “linguistas”, que apesar de apresentarem uma forma única para masculino e feminino, permitem a identificação do gênero pelo adjunto adnominal, que pode ser o próprio artigo, assumindo as formas “os linguistas e as linguistas”, opção que não foi observada nas provas do Enem. Entretanto, essa escolha do masculino genérico, que é recorrente na Língua Portuguesa, pressupõe uma relação de soberania masculina ao definir, como parâmetro de humano, o homem, a qual é endossada pelo exame quando ele opta por essa linguagem.

Finalmente, no grupo das questões “presença implícita por escolha de ator masculino e com indireto debate de gênero”, embora fosse esperado o reconhecimento do homem como ator social do discurso, o que nos chamou atenção foi a recorrência de enunciados que confirmavam o homem em posições de poder: dono de restaurante, engenheiro, sócio, empresário, atleta, entre outros. Isso nos pareceu ainda mais significativo quando observamos que, além de as mulheres aparecerem menos vezes como ator social dos enunciados, quando isso acontece, a elas não é dado esse mesmo tratamento, ou seja, a proposta de promover a diversidade esbarra, novamente, em escolhas simbólicas que perpetuam violências de gênero.

Com essas análises, chegamos, então, ao objetivo deste estudo: reconhecer se o Enem tem cooperado para os debates de gênero. No geral, surpreendeu-nos perceber que nas provas recentes de Ciências Humanas e Linguagens, mesmo sendo aplicadas em anos nos quais estávamos sujeitas/os à gestão de um governo misógino e conservador, fundamentais questões relativas a diferentes opressões sofridas pelas mulheres fizeram-se presentes, demandando das/os estudantes o reconhecimento dessas violências e as/os levando a ter contato com informações importantes para a superação das diferenças (re)produzidas que segregam as mulheres. Ademais, consideramos significativas as referências a figuras femininas dissociadas de um direto debate de gênero - comuns nas provas de Ciências Humanas e Linguagens, raras nas provas de Ciências da Natureza, não encontradas nas provas de Matemática -, pois, apesar de não ser uma promoção explícita desse debate, fazer a mulher ser percebida é um movimento necessário para que ela comece a ocupar os espaços públicos que lhes são negados. Todavia, preocupa-nos o recorrente uso do masculino genérico e o reforço da apresentação do homem

ocupando, majoritariamente, domínios de poder, o que reforça o masculino hegemônico que tanto compromete o discurso de apreço à diversidade e coloca em ameaça a vida das mulheres.

Por tudo isso, chegamos ao consenso de que há um movimento, nas provas do Enem, de incorporação dos debates de gênero, que podem cooperar para a problematização da violência sofrida pelas mulheres, mas que é observado, basicamente, nas Ciências Humanas, nas Linguagens e na Redação, não sendo acompanhado pelas Ciências da Natureza e pela Matemática. Enfim, entendemos que esse tratamento diverso dado aos temas que competem à efetiva promoção da diversidade, pelas diferentes áreas do conhecimento, merece atenção de futuros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na Escola:** algumas reflexões sobre o magistério feminino. Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara. Cad. Pesq.; São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **ENEM como política pública de avaliação**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

AMADO, Tina; BRUSCHINI, Cristina. **Estudos sobre Mulheres e Educação:** algumas questões sobre o magistério. Cad. Pesq.; São Paulo (64): p. 4-13, fev. 1998.

ARAÚJO, Maria Luiza Barbosa et al. **Desenvolvimento da educação à luz das ldb, pne e bncc**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20656>. Acesso em: 11/11/2022.

ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. (ensaios 1930-1954) Org. Jerome Khon. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

ÁVILA, André Helói, TONELI, Maria Juracy Filgueiras, & ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda (2011). **Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar**. *Revista Psicologia em Estudo.* Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/5vZsJnCDqBNtdJGZRCK7FbP/?lang=pt#:~:text=Oficialmente%20se%20defende%20que%20as,exerc%C3%ADcio%20%E2%80%9Crespons%C3%A1vel%E2%80%9D%20da%20sexualidade>. Acesso em: 27/06/22.

BADIOU. Alain. **A única lição que a covid pode ensinar**. http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/04/alainbadiou-unica-licao-que-covid-pode.html. Acesso em: 12/11/20.

BATISTA, Neusa Chaves. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público. 2002. Disponível em: <http:// www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/embate_legislativo.pdf>. Acesso em: 23/07/22.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo:** fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ORTIZ, Marcela dos Santos. BNCC – Caminhos e (Im)possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos?. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/issue/view/589>. Acesso em: 27/06/22.

BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf> Acesso em: 27/06/22.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 11/06/20.

BRASIL. Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília: Congresso Nacional, 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 13 set. 1996.

BRASIL. **Fundamentação teórico-metodológica** – ENEM.INEP/MEC, Brasília, 2005.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL**. Lei nº 10.172/2001** de 9 DE janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 13/09/21.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Exposição de Motivos. Brasília, DF: Câmara dos deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos151127-pe.html> Acesso em: 24/07/22.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Ministerial N.º 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio** – ENEM. Brasília, DF, 1º jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012) **Entenda a sua Nota no ENEM:** guia do participante. Brasília: INEP/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2019**. Brasília: INEP/MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf> Acesso em: 14/06/20.

BRASIL. **Portaria nº468, de 3 de abril de 2017a**. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio–ENEM, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n464_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf> Acesso em: 27/06/22.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749. Acesso em: 22/07/22.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Unesp, 2012.

BUTLER, Judith. **"Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'"**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2010.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. **Caro Colega**: exclusão linguística e invisibilidade. In: Leituras em rede: gênero e preconceito. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas:** implicações na educação. Revista comunicação e política, v.25, n.2, p.091-107, 2007. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf> Acesso em: 02/03/12.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In: Racismos contemporâneos. Organização, Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003. (Coleção valores e atitudes. Série Valores; nº 1. Não discriminação).

CAZARRÉ, Marieta. (2016). **A quarta onda do feminismo nasce em 2015.** Revista Brasileiros.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; CERQUEIR, Aline Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno (2009). **A trajetória da LBD**: um olhar crítico frente à realidade brasileira. Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz. UESC. Ilhéus – Bahia.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. **Um breve comparativo entre as LDBs**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs. Acesso em: 24/07/2022.

CRENSHAW, Kimberlé. **A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero**. Curso Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos. Ação Educativa. São Paulo, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188.

COLEÇÃO CADERNOS DE DIREITOS HUMANOS: CADERNOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE MINAS GERAIS | EFDH-MG. **Direitos Humanos e Cidadania:** Proteção, Promoção e Reparação dos Direitos das Mulheres V.08. Cássia Reis Donato. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016. ISBN: 978-85-68743-09-6

CONED. **Plano Nacional de educação:** proposta da sociedade brasileira. 1997. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf. Acesso em: 22/07/22.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; CUNHA, Suzana Ezequiel da. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: PUCMINAS, 2004.

CUTRUFELLI, Maria Rosa. **Eu vivi por um sonho**. Rio de Janeiro: Record, 2009. 315 p.

D'ANGELO, Helô. Mary Wollstonecraft, autora de um dos primeiros textos feministas. **Revista Cult**, 5 de setembro de 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/mary-wollstonecraft-220-anos-de-morte/> Acesso em: 14/01/21.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Gênero e governamentalidade:** uma articulação teórico-metodológica para analisar processos de subjetivação. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Nacional da Anped. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt23_2877_texto.pdf> Acesso em: 10/08/20.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. S.Paulo: Boitempo, 2016 [1981]

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 13/09/2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva.** Trad. de Coletivo Sycorax, São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da idade média aos dias atuais. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 160 p.

FELPI, Lucas. **Cartilha Redação a Mil**. 1ª Edição. 2019. Disponível em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 19/09/2021.

FELPI, Lucas. **Cartilha Redação a Mil:** 2.0. 1ª Edição. 2020. Disponível em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 19/09/2021.

FELPI, Lucas. **Cartilha Redação a Mil:** 3.0. 1ª Edição. 2021. Disponível em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 19/09/2021.

FELPI, Lucas. **Cartilha Redação a Mil:** 4.0. 1ª Edição. 2022. Disponível em: https://www.lucasfelpi.com.br/redamil. Acesso em: 01/08/22.

FERREIRA, Suzana da Silva; MACHADO, Tatiane Vanessa. O ensino médio no Brasil. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Edição Nº. 1, Vol. 1, p.01 – 21, jan-jun, 2012.

FLORESTA, Nísia, 1809 ou 10-1885. **Opúsculo humanitário** / Nísia Floresta. - Ed. Atual. / com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. – São Paulo: Cortez; [Brasília, DF]: INEP, 1989. - (Biblioteca da educação. Série 3; mulher tempo, v. 1). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002106.pdf>. Acesso em: 13/09/2021.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA (FNDEP). **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública da Lei nº 9394/96. Belo Horizonte: Associação Profissional dos Docentes da UFMG, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Sérgio. **Análise do Discurso - procedimentos metodológicos**. Instituto Census; Edição: 1, 2014.

GUIZZO, Bianca Salazar. FELIPE, Jane. **Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade:** entrelaces com a educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. 37ª Reunião Nacional da Anped. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3858.pdf> Acesso em: 10/08/20.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Traducción: William OLIVEIRA e Daniel MIRANDA — Editorial: PUC-Rio: Apicuri. Rio de Janeiro, Brasil

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

Institutos Península. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus.** Perspectivas em Diálogo. Agosto 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_versao2.pdf> Acesso em: 14/11/20.

JÚNIOR, Dirceu Manoel de Almeida; SILVA, Tatiany Michelle Gonçalves da. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acentua as diferenças entre as relações sociais com a educação durante a epidemia de Covid-19**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do

Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 111-115, 2020. Disponível em: http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/901>. Acesso em: 12/11/20.

KOYAMA, Emi. **Manifesto transfeminista**. 2001. Disponível em: <http://docplayer.com.br/38752445-Manifesto-transfeminista-emi-koyama.html> Acesso em: 14/01/21.

KULKAMP, Camila. **Catharine Macaulay, Precursora De Mary Wollstonecraft.** 2019. Disponível: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2354-catharine-macaulay-precursora-de-mary-wollstonecraft> Acesso em: 14/01/21.

LACERDA, Rowena Borralho Monteiro. **Discursividade midiático-ideológica sobre a temática da mulher no ENEM 2015**. 2017. 178 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152. Acesso em: 26/08/22.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. In: Pro-Posições, v.19, n.2(56) – maio/ago. 2008. p.17-23

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das mulheres no Brasil. 10.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. p.443-481.

LUGONES, MARÍA. **Colonialidade e gênero**. Tabula Rasa [online]. 2008, n.9, pp.73-102. ISSN 1794-2489.

MAGALHÃES, Célia Maria. **A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo**. In Célia Maria Magalhães (org.). Reflexões sobre a análise crítica do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001

MAGALHÃES, Izabel, MARTINS, André Ricardo, RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica**: Um Método de Pesquisa Qualitativa. DGO-Digital original. SciELO – Editora UNB, 2017.

MELO, Iran Ferreira de 2016. **Análise Crítica do Discurso**: modelo de análise linguística e intervenção social. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), 40(3), 1335–1346. Recuperado de https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1257. Acesso em: 29/08/22.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. **Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos:** Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. Revista Venezolana de Estudios de La Mujer, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.); CANDAU, VERA MARIA FERRÃO (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. 357p.

MOSÉ, Viviane. **O maior desafio do isolamento é aprender a parar**. Disponível em: http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/04/vivianemose-o-maior-desafio-do.html. Acesso em: 12/11/20.

NÓBREGA BOLLMANN, Maria Graça; AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB - projetos em disputa**: Da tramitação à aprovação em 1996. RETRATOS DA ESCOLA, v. 10, p. 407-428, 2017.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Objetivos do enem e os desdobramentos a partir do seu uso como exame de acesso à educação superior**. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Nacional da Anped. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt11_3119_texto.pdf> Acesso em: 10/08/20.

OLIVEIRA, Romualdo; ARAUJO, Gilda. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, 2005.

PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. **Pedagogia do Oprimido:** educação libertadora, linguagem e relações de gênero. In: Daniel Ribeiro de Almeida Chacon. (Org.). Pedagogia do Oprimido em perspectiva: um legado para uma educação humanizadora. 1ed.Curitiba: CRV, 2018, p. 33-44.

PEIRCE, Charles. **Semiótica**. 4ed. Editora Perspectiva.

PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. **A Quarta Onda Feminista**: Interseccional, Digital e Coletiva. Disponível em: https://alacip.org/cong19/25-perez-19.pdf. Acesso em: 07/10/21.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero:** a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de, SZWAKO, José. Diferenças, igualdades. São Paulo: Berlendis & Vertecchia ed., 2009. p. 116-149.

PRASHAD, Vijay. **Não voltaremos ao normal porque o normal era o problema**. Disponível em: http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/04/naovoltaremos-ao-normal-porque-o.html. Acesso em: 12/11/20.

QUESTIONNAIRE. **Pourquoi je suis féministe?**. Entrevista com Simone de Beauvoir no ano de 1975. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VmEAB3ekkvU> Acesso em: 08/08/2020.

RAGO, Margareth. **Trabalho feminino e sexualidade**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das mulheres no Brasil. 10.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. p. 578 – 606.

ROCHA, Ana Angelita da. **Da situação – problema à teoria de resposta ao item:** reflexões sobre o enem como debate curricular. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. 37ª Reunião Nacional da Anped.

Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-3517.pdf> Acesso em: 10/08/20.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A Linguística Sistêmico-Funcional**: Algumas considerações. In: Dossiê - N. 28 – 2014.2.

SARDENBERG, Cecilia M. B. **O pessoal é político:** conscientização feminista e empoderamento de mulheres. Inclusão Social, v. 11, n. 2, 2018.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: Faced / UFRGS, n. 16 (2), p. 5-22, jul. / dez. 1990

SILVA, Fernando Macedo da. **Questões de gênero, sexualidades e raça/cor na prova de linguagens do ENEM**: olhares interseccionalizados. 2019. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2019.

SILVA, Juliana Collares Da; MARASCHIN, André De Azambuja; FUNARI, Catiucia Anselmo; MELLO, Elena Maria Billig; JUNQUEIRA, Sonia Maria Da Silva. 2021. **Gênero e sexualidade na bncc**: uma análise sob a perspectiva freireana. Revista diversidade e educação. 8, 152-176.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias de currículo. 3ª edição: Autêncita, 2010.

SILVA, Vilmar Victor De Freitas. **Exame nacional do ensino médio:** diálogos sobre política, currículo e avaliação. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47376>. Acesso em: 10/11/2022.

SOUZA, Herbert José. **Como se faz análise de conjuntura**. 11a ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

TENENTE, Luiza. 30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância. **G1**, 26 de mai. de 2020. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 13/11/20.

TOSI, Lucia. **Mulher e ciência:** a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. Cadernos Pagu (10), 1998, pp.369-397

UBESOFICIAL. **A desigualdade social e a desigualdade no acesso à educação**. 15 de dez. 2020. Instagram: @ubesoficial. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CIynKyyhCSD/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 14/12/20.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil** - Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf. Acesso em: 15/06/21.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil:** 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, jan./abr. 2004, v. 34, n. 121, p. 77-104.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n.1, p. 64-80. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Acesso em: 25/07/22.

VICENTE, Viviana da Cruz. **As representações de gênero nas questões de Ciências da Natureza do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM** / Viviana da Cruz Vicente. São Paulo: [s.n.], 2018.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

ZANCHET, Maria Beatriz. **O exame nacional do ensino médio (ENEM):** o que revelaram os professores do ensino médio acerca dessa avaliação. Contapontos, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 55-69, jan./abr. 2007.

ZANFERARI, Talita. **Plano Nacional de Educação de 2001 a 2011 e de 2014 a 2024**: as metas da educação superior em foco. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017, São Luis, MA. GT11 - Políticas de Educação Superior, 2017. p. 1-6.