

Building the way
**O QUE FALA E O QUE SE CALA SOBRE LITERATURA
AFRO-BRASILEIRA NO ENEM**
**WHAT IS SAID AND WHAT IS LEFT UNSAID ABOUT
AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN THE ENEM**

Aline Kelen Rodrigues da Silva¹ 
 José Humberto Rodrigues dos Anjos² 

RESUMO

O presente artigo analisa as abordagens sobre a literatura afro-brasileira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de discutir como a temática étnico-racial é tratada nesse contexto avaliativo e sua relação com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003. Fundamentando-se em Bernd (1988); Silva (2010); Souza e Lima (2006); e na Lei nº 10.639/2003, realizou-se uma pesquisa documental nas publicações do ENEM de 2004 a 2024, utilizando da busca pela temática étnico-racial nas questões do exame. Os resultados apontam que embora o ENEM tenha potencial para promover uma educação mais inclusiva e representativa, ainda carece de uma abordagem consistente e integrada que reflita a pluralidade cultural brasileira. Tal fato reforça a necessidade de alinhamento entre políticas públicas e práticas pedagógicas para efetivar a aplicação das diretrizes legais e contribuir para a formação de uma sociedade mais equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: ENEM; Lei nº 10.639/2003; Afro-brasileira; Étnico-racial.

ABSTRACT

This article analyzes the approaches to Afro-Brazilian literature in the National High School Examination (ENEM), aiming to discuss how the ethnic-racial theme is addressed in this

¹Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG)

alinekelen98@gmail.com

<https://lattes.cnpq.br/9534759601656929>

<https://orcid.org/0000-0003-0666-9322>

²Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE)

josehumberto2@ufg.br

<https://lattes.cnpq.br/1852671580532810>

<https://orcid.org/0000-0003-1989-609X>

Building the way

evaluative context and its relationship with the guidelines of Law No. 10.639/2003. Grounded in Bernd (1988); Silva (2010); Souza and Lima (2006); and Law No. 10.639/2003, a documentary research was conducted on ENEM publications from 2004 to 2024, focusing on the presence of ethnic-racial themes in exam questions. The results indicate that, although ENEM has the potential to promote a more inclusive and representative education, it still lacks a consistent and integrated approach that reflects Brazil's cultural plurality. This highlights the need for alignment between public policies and pedagogical practices to effectively implement the legal guidelines and contribute to the development of a more equitable society.

KEYWORDS: ENEM. Law nº 10.639/2003. Afro-Brazilian. Ethnic-racial.

Considerações iniciais

A relação de interface entre currículo, avaliação e as questões étnico-raciais está presente neste artigo, o qual objetiva analisar as abordagens da literatura afro-brasileira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), destacando a relevância dessa temática no campo educacional brasileiro. Compreendendo a literatura como um espaço dinâmico e em constante ressignificação, discutimos os processos históricos de exclusão de autores negros no cânone literário e a luta pela inclusão dessas vozes na construção de uma identidade cultural mais representativa. Essa análise busca compreender como o currículo oficial e as avaliações nacionais têm lidado com a diversidade racial no Brasil.

A pesquisa também se apoia nos preceitos da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Essa legislação, de grande importância para a Educação Básica, busca promover uma maior valorização das contribuições africanas e afrodescendentes à formação da sociedade brasileira. No entanto, apesar do marco legal, ainda são notáveis as

Building the way

dificuldades na implementação prática de suas diretrizes, especialmente no maior exame de avaliação nacional, o ENEM.

Ao longo do texto, analisamos a presença e ausência da temática étnico-racial nas provas do ENEM entre os anos de 2004 e 2024, abordando como questões de caráter político e social influenciaram a construção do exame. Embora avanços tenham sido observados em determinados momentos, especialmente em 2024, quando a redação abordou diretamente a importância da herança africana no Brasil, lacunas importantes permanecem. Tais lacunas reforçam a necessidade de aprofundar as discussões sobre diversidade cultural e racial no âmbito educacional.

Este trabalho reflete sobre os desafios e as oportunidades que a abordagem da literatura afro-brasileira no ENEM pode representar para o campo educacional. O exame, sendo um dos principais instrumentos de acesso ao ensino superior no Brasil, possui o potencial de contribuir para uma transformação social mais ampla, mas para isso precisa integrar, de forma consistente, a pluralidade cultural e identitária do país.

Literatura afro-brasileira: em busca de um conceito

A história da literatura, de um modo mais amplo, deve ser vista como um campo de ressignificações constantes. Uma área em contínuo desenvolvimento que, hoje, luta para dar voz a autores e obras antes negligenciados. Nessa perspectiva, Bernd (1988, p. 15-16), destaca,

Com relação à historiografia literária pode-se adotar a mesma postura: ler a história literária não como uma totalidade fechada, mas como possibilidade. Percebê-la permanentemente inacabada deverá permitir que autores ou movimentos possam transitar da esfera da sombra para a esfera da consagração.

Building the way

A literatura deve ser vista como circular, pois tal qual a língua, não está pronta e acabada, nem fechada em uma única concepção. Ela acompanha as transformações da sociedade e representa a complexidade e pluralidade social ao longo de um determinado tempo, fato que nos faz pensar em *literaturas*, no plural. Nesse sentido, buscaremos estudos que evidenciem a ideia de Literatura Afro-brasileira, a qual por muito tempo foi negligenciada e silenciada, devido ao pensamento unívoco que centraliza a literatura em uma esfera, branca, masculina, europeia e colonial.

Entende-se que há uma discussão alargada quanto ao uso dos termos, *Literatura Negra* ou *Literatura Afro-Brasileiro*. Alguns teóricos e escritores consideram esses termos particularizadores, ou seja, que rotulam e aprisionam toda uma cultura literária. Por outro lado, há os que defendem o uso dessas expressões, pois destacam uma cultura silenciada pela generalização da terminologia *literatura*.

Segundo Souza e Lima (2006), esses embates são necessários, pois trazem à tona os mecanismos de exclusão social que são legitimados na sociedade. Quando falamos em literatura brasileira não se vê o uso do termo literatura branca, entretanto, a chamada literatura canônica reforça essa ideia. Raramente, algum autor negro está incluso nesse cânone literário, quando aparece, geralmente, é inferiorizado ou estigmatizado como uma imagem negativa.

Nessa perspectiva, Bernd (1988, p.76) menciona a não representatividade negra no cânone literário brasileiro, sendo isso um processo intencional de exclusão identitária, pois “a invisibilidade das obras de autores negros nos cânones literários tradicionais reflete e perpetua a exclusão histórica dos afrodescendentes na sociedade”. Dessa forma, é de suma importância reconhecer o apagamento dessas vozes e

Building the way

incluí-las na formação da tradição literária brasileira de modo a promover uma compreensão mais abrangente e plural.

O racismo estrutural está enraizado na sociedade e atravessa não só a arte literária, como as demais. Por isso, é fundamental uma literatura que aborde e chame a atenção para a cultura afro-brasileira. Essa vertente, desconstrói a literatura marcadamente hegemônica, apresentando uma (res)significação ampla, que vai na contramão da escrita legitimada pelo colonizador.

Para chegarmos no que conhecemos por Literatura Afro-brasileira, passamos por um processo árduo que foi de encontro com o sistema colonial. Souza e Lima (2006), apresentam o trajeto percorrido para essa construção, constituída por meio de várias vozes, movimentos, lutas e, principalmente, pela forte presença da poesia negra, que expressava o desejo de inclusão e legitimação de autores negros nos estudos literários.

Perpendicular ao termo Literatura Afro-brasileira, outros, tais como: Literatura Negra, Literatura de Resistência, Literatura de Consciência Negra também foram utilizados. Embora tenha uma pluralidade, Bernd (1988, p. 45) ressalta que “a literatura negra é um instrumento poderoso de afirmação identitária e de resistência contra a opressão racial”, pois retrata o silenciamento e a marginalização das vozes e demarca a existência de suas identidades por meio da literatura.

Quando se deixa de lado obras de autores negros, apaga-se uma parte da história brasileira, e é isso que o sistema neocolonial deseja, excluir tudo aquilo que não orbita o propósito do colonizador. Por isso, a Literatura Afro-brasileira é uma estética poderosa na luta que quebra os estereótipos, mostrando a importância de estudar a história e a cultura brasileira através da escrita negra.

Bernd (1998, p. 102) ressalta a importância social de ter uma Literatura Afro-brasileira, pois “os escritores negros abordam uma vasta

Building the way

gama de temas, desde questões sociais e políticas até aspectos mais íntimos e pessoais, utilizando uma variedade de estilos e técnicas narrativas”. Essa escrita que carrega uma marca identitária dos escritores negros, dá reconhecimento para a pluralidade de escrita na literatura, o que corrobora para a desconstrução dos estereótipos em volta da produção literária unívoca.

Sendo assim, é de suma importância introduzir o estudo e o ensino de Literatura Afro-brasileira nas escolas de forma que as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/2003 possam ser abrangentes e norteadoras para o trabalho pedagógico. Dessa maneira, promove-se uma educação mais equitativa na questão racial, prezando pela construção de uma sociedade mais consciente de sua formação histórica.

A Lei N° 10.639/2003 e DCNERER: diretrizes para o ensino

A partir do movimento negro no Brasil e a luta contra o racismo, em 9 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei 10.639/2003, que tem o intuito de valorizar a história e a cultura Afro-brasileiro. Uma lei de grande valia para o ensino brasileiro, pois alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo o ensino obrigatório da História e literatura Afro-brasileira na Educação Básica. Uma conquista árdua da luta de ativistas e intelectuais negros que buscavam o reconhecimento e a valorização da história e a da cultura dos africanos e afrodescendentes na sociedade.

A Lei 10.639/2003 é um texto breve, contudo, possui um grande valor. Entrou em vigor na LDB por meio de dois artigos, são eles:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos

Building the way

Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

O caminho percorrido até a aprovação da Lei 10.639/2003 foi complexo. Anjos (2023), em seu estudo “*Ensino de Literatura Afro-Brasileira Na Educação Básica: Ecos Da Lei 10.639/2003*”, apresenta o percurso feito até a aprovação e aplicação da Lei, contudo, também aponta os obstáculos enfrentados nesse trajeto. Destaque que,

Mesmo se compondo como um importante equipamento jurídico na disseminação da contribuição afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira, e por conseguinte, um mecanismo de combate ao racismo e à discriminação, a Lei n.º 10.639/2003 não ficou isenta de críticas. (Anjos, 2023, p.6-7).

Em um país como o Brasil, o qual possui um índice gritante de racismo, uma lei como 10.639/2003, que busca a inclusão da história negra e suas literaturas na formação básica dos estudantes, provocou opiniões adversas, principalmente no âmbito político. O neocolonialismo não aceitou pacificamente a inserção da lei no currículo. Devido a isso, a Lei 10.639/2003, antes de sua efetivação final, sofreu vários vetos, uma vez que não era vista como condizente com a realidade brasileira.

Apesar dos impasses, as movimentações de políticas a favor da implementação da Lei, com o apoio de ativistas e intelectuais negros, conseguiram configurá-la obrigatória dentro do ensino brasileiro. Silva (2010, p.101-102) ressalta a importância deste estudo Afro-brasileiro para a formação dos estudantes:

Building the way

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais.

Nesse contexto, vemos a importância de apresentar aos alunos a história e a literatura Afro-brasileira como um caminho para entenderem a relação entre conhecimento, identidade e poder, começando pelo sistema educacional para, assim, compreenderem a sociedade em que estão inseridos. Sem o acesso a essa parte histórica brasileira, os estudantes não entenderão o porquê de algumas identidades serem consideradas dominantes e outras serem excluídas ou marginalizadas socialmente, e como devem se portar para mudar este cenário.

Isto posto, vemos que tanto Silva (2010) quanto a Lei 10639/2003 defendem e reforçam uma educação que tenha como papel fundamental o reconhecimento e a valorização das diversas identidades raciais e culturais que compõem a sociedade brasileira, desse modo, formar uma nação mais justa e igualitária.

A Educação tem que ser vista como um meio de ruptura de paradigmas construídos e estruturados socialmente. Sendo esses paradigmas, em sua totalidade, versões apresentadas somente por um

Building the way

lado da história, partindo do ponto de vista branco, masculino, europeu e colonial. A escola deve ter o papel de problematização, transformação e superação, a partir desse movimento de luta construir uma sociedade que tenha mais consciência racial.

A Lei 10639/2003 ecoa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). A DCNERER é um dos documentos normativos usados para romper com o imaginário colonial, implantado historicamente na sociedade brasileira, como um meio de superar essas contradições, especialmente, na área educacional. Rizzo e Marques (2020, p. 2) destacam que,

A implantação da Lei n.º 10.639/2003 e as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) tornaram-se mecanismos pedagógicos e políticos que provocaram um deslocamento epistêmico no que tange à identificação e à valorização da história e cultura afro-brasileira, no currículo.

Por meio desses direcionamentos, espera-se que o professor tenha amparo ao conduzir suas aulas de forma que exerçam um papel mais ativo e comprometido com a inclusão racial e a justiça social. Desse modo os professores podem reconhecer como estão sendo conduzidas suas práticas pedagógicas em sala de aula, quebrando as visões eurocêntricas, ampliando o horizonte cultural com a inclusão das narrativas afro-brasileiras, promovendo a inclusão de todas as identidades raciais.

Rizzo e Marques (2020, p. 3) apontam que, “a discriminação e o preconceito racial ficaram silenciados nas práticas pedagógicas na educação básica devido à ausência de formação inicial de professores na perspectiva intercultural.”, percebemos a urgência de uma reforma na formação inicial de professores, de modo que a perspectiva intercultural seja de fato eficaz. Para, assim, combater o silenciamento da

Building the way

discriminação racial dentro da sala de aula, presentes nas práticas pedagógicas dos professores. Dado isso, vemos a importância da Lei 10639/2003 e da DCNERER como norteadoras na mudança de postura pedagógica de professores na Educação Básica.

Anjos (2023), salienta a importância dos caminhos abertos pela Lei e, consequentemente, pela DCNERER para o desenvolvimento do ensino da história e da cultura Afro-brasileira na formação básica, sendo que é necessária uma prática efetiva para a mudança acontecer. Nessa perspectiva, afirma que “na perspectiva legal, isso deveria ocorrer em todo o currículo atravessando várias práticas pedagógicas, mas de modo especial, estaria vinculado às disciplinas de Literatura, Educação Artística e História” (Anjos, 2023, p.8), o que configura a necessidade de uma abordagem integrada e multidisciplinar para a inclusão do ensino da história e da cultura Afro-brasileira.

Partindo dessa perspectiva, Anjos (2023, p.9) evidencia três pontos importantes que norteiam o trabalho pedagógico com a educação no que diz respeito sobre as determinações DCNERER,

são estabelecidos três princípios norteadores para o trabalho pedagógico com a educação para as relações étnico-raciais, quais sejam: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

É visto que ter em mente esse conjunto de princípios é de suma importância para amparar e orientar os professores na tarefa de desenvolver uma educação que valorize a diversidade histórica e cultural brasileira. Promovendo a formação de cidadãos mais conscientes e críticos quanto povos resultantes de uma mescla de identidades. É essencial pensar em projetos que bebam da fonte da Lei 10639/2003 e da DCNERER, viabilizando essa tarefa de representação social e racial. Anjos

Building the way

(2023, p.9-10) ressalta o projeto *Nagô*, o qual se destaca quanto a busca pela formação de professores a partir dos estudos afro-brasileiros,

Um desses ecos foi o projeto de extensão *Nagô*, desenvolvido desde 2016, e que trabalha com a formação de professores/professoras a partir da literatura. É fruto da linha de pesquisa *Relações étnico-raciais, literaturas e práticas pedagógicas decoloniais*, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal. Um desses ecos foi o projeto de extensão *Nagô*, desenvolvido desde 2016, e que trabalha com a formação de professores/professoras a partir da literatura. É fruto da linha de pesquisa *Relações étnico-raciais, literaturas e práticas pedagógicas decoloniais*, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal.

Percebemos que projetos como esse são fundamentais para a implementação das diretrizes impostas pela Lei 10639/2003, fomentando uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Para além, fornecer amparo aos professores, capacitando-os com conhecimentos sobre a literatura e as práticas pedagógicas decoloniais para, assim, desempenharem um papel fundamental na formação de uma sociedade brasileira mais consciente de sua construção histórica-social.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou, por meio da Portaria nº 438, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o intuito inicial de aferir a qualidade do Ensino Médio no Brasil. O exame, segundo Castro e Tiezzi (2005), foi essencialmente inspirado em duas grandes avaliações internacionais, *Scholastic Aptitude Test*, de origem norte-americana e *Baccalaureate*, de origem francesa. Tanto a avaliação norte-americana quanto a avaliação francesa possuíam base idealista neoliberal do governo, que visavam sistematizar a educação de seus países por meio de dados estatísticos e analíticos. A consolidação do

Building the way

ENEM teve apoio de várias leis e regimentos educacionais, inclusive da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Quando analisamos a estrutura do exame, a qual passou por várias modificações ao longo de sua criação, percebemos que de 2004 a 2008 a prova era menos complexa e extensa do que a versão atual. A avaliação consistia em 63 questões objetivas, e ainda contava com uma redação dissertativa-argumentativa. As questões focavam em interpretações de textos e resolução de problemas do cotidiano, a distribuição das questões não era em bloco, e eram distribuídas em diversas áreas do conhecimento. Nesse período, a avaliação era realizada em único dia.

A partir de 2009, a avaliação passou a ser composta por blocos, em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Cada bloco possui 45 questões, totalizando 180 questões objetivas. Além disso, os estudantes redigem uma dissertação-argumentativa, e a avaliação é realizada em dois finais de semana.

O ENEM atua como um instrumento essencial para reestruturação do Ensino Médio, pois ela orienta um planejamento escolar, de modo a promover a interdisciplinaridade e incentivar a valorização das aprendizagens. Ademais, estabelece diretrizes curriculares que influenciam as práticas pedagógicas. Ao longo do tempo, o exame evoluiu e passou a ser um método avaliativo de seleção para o ingresso às instituições de ensino superior público e privado. Sendo assim, o ENEM desempenhou um papel crucial na democratização do Ensino Superior, pois, possibilita a entrada de estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, substituindo grande parte dos vestibulares tradicionais e de difícil acesso em universidades e faculdades.

Building the way

Esse processo de entrada desenvolvido pelo ENEM parte da implementação do Sistema de Seleção de Unificação (SISU); Programa Universidade para Todos (ProUni); e pelo Fundo Financiamento Estudantil (FIES). Além disso, de acordo com Junior (2021), o sistema de cotas, estabelecido pela Lei nº 12.711 de 2012, reservou 50% das vagas em Instituições Federais de Ensino Superior para alunos de grupos sociorraciais específicos, como negros e indígenas. Essa medida, considerada constitucional, contribuiu para o aumento significativo do número de matriculados afrodescendentes e indígenas no ensino superior.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

A nova prova do ENEM traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento (Brasil, 2009, s/p).

Nessa perspectiva o ENEM, além de porta de entrada para o Ensino Superior, se torna uma política educacional, que influencia de forma objetiva e intencional o currículo do Ensino Médio, uma vez que esse

Building the way

passa a trabalhar com competências e habilidades desenvolvidas para realização do exame. Segundo Júnior (2021, p. 17),

O ENEM se tornou, em pouco tempo, uma das três maiores provas standardizadas aplicadas no mundo, em número de inscritos, servindo de referência para vários países, tornando-se o principal instrumento de acesso para o ensino superior em instituições públicas e privadas do Brasil, além de dezenas de universidades de Portugal. Além disso, por meio do SISU e do PROUNI, modernizou o processo de ingresso no nível superior, promovendo uma revolução no ensino brasileiro.

Desse modo, o ENEM tem grande importância e impacto no sistema educacional brasileiro já que ele é o principal meio de acesso ao Ensino Superior, além de ser um mecanismo de acesso em várias universidades de Portugal. Em pouco tempo, o exame se tornou uma das maiores provas no mundo, tanto em questões numéricas quanto em influência.

Contudo, segundo Barros (2016), o ENEM apresenta algumas falhas. O exame não foi projetado inicialmente para ser um processo seletivo, resultando em desvios e inadequações em sua estrutura e aplicação, gerando transtornos a alguns estudantes. Isso também provoca uma instabilidade quanto à democratização do acesso ao Ensino Superior, pois perpetua-se algumas desigualdades de oportunidades. De acordo com a Revista Ensino Superior UNICAMP (2010, p. 15)

O Enem foi uma tentativa de estabelecer um padrão de referência. Pode-se criticá-lo – há tantos problemas no Enem atual quanto no anterior. Mas a ideia de haver padrões claros de referência é o importante. Mas, de novo, se a referência for única, mata a diversificação. É preciso criar uma gama de alternativas, todas com avaliações também independentes, também externas, mas não únicas.

Building the way

Implicações como essa levam a questionamentos se o ENEM, de fato, é ou não uma boa política educacional, visto que, apesar da padronização como avaliação educacional trazer benefícios ao unificar critérios de avaliação dos estudantes em todo país, essa padronização, muitas vezes, pode sufocar a diversidade educacional.

O que fala e o que se cala no ENEM em relação à Literatura Afro-brasileira

Nos anos de 2004-2008, o ENEM foi aplicado apenas no domingo, e os cadernos foram organizados em 63 questões mais uma redação. Nestes anos não foram trabalhadas questões relacionadas à língua estrangeira.

Quadro 1 — Quantitativo de questões referentes à temática étnico-racial no ENEM

CADERNOS DE PROVAS DO ENEM 2004-2008			
no	Quantidade de Questões	Apresenta temática étnico-racial	Questão
004	63 + redação	Sim	20, 21, 24, 54,
005	63 + redação	Sim	05, 23, 40, 63
006	63+ redação	Sim	9, 15, 22, 29
007	63+ redação	Sim	16,17, 18, 19, 27, 28,45, 46
008	63+ redação	Sim	05, 38, 39, 47, 59

Fonte: dados da própria pesquisadora.

Na prova do ENEM de 2004, houve apenas 4 questões que fizeram menção a temática étnico-racial. Sendo que as questões 20 e 21

Building the way

abordaram a colonização do Brasil, citando a palavra “*negro*” ao se referir as raças predominantes na formação da cultura brasileira. A questão 24 apresenta o movimento *Hip-Hop*, o referenciando como forma de manifestação artística e política a favor dos “excluídos” socialmente, sobretudo dos negros. Já a questão 54 abarca a questão étnico-racial, abordando o dia da Consciência Negra como meio de resistência, sendo uma atitude tomada pelo movimento negro.

Há uma outra questão que não fala sobre uma questão étnico-racial, contudo, menciona o único autor negro presente nessa versão do ENEM, Castro Alves. Embora seja citado, ele é trazido para exemplificar autores que morreram por tuberculose, não mencionando sua obra, ou a qualidade estética dela.

No ano de 2005, as palavras África e África Subsaariana apareceram para indicar uma localização geográfica, tratando de assuntos como a miséria e a distribuição de petróleo. O exame não apresentou temas envolvendo questões raciais, explorando a cultura negra, nem as literaturas trazidas na prova desse referente ano possuem autores africanos ou afro-brasileiros. Apenas a questão 63 apresenta um autor negro, Machado de Assis, o qual por muito tempo teve sua imagem construída como uma figura branca.

Na avaliação de 2006, o número de questões que apresentam palavras como negro(a), africano(a), afro-brasileiro, afrobrasileiro, étnico-racial ou racial foram apenas 4. Novamente, essas questões abordam pontos geográficos, como a formação da Terra e a distribuição da emissão de CO² no planeta. Na redação, cita-se a palavra negro para se referir a uma bidimensão de raça no universo, mas isso não é aprofundado. Nenhuma questão em si se preocupa em representar, de fato, argumentos raciais relacionados a cultura negra, africana ou afro-brasileira.

Building the way

A prova de 2007, promoveu um salto em questões que abarcavam tópicos sobre conteúdos referentes à temática étnico-racial. Nesse ano a redação teve como tema *O desafio de se conviver com a diferença*, e abriu espaço para a discussão sobre a diversidade cultural e étnica que compõem a sociedade. A questão 16 discutiu a identidade negra e o processo de escravização, e a questão 17 abordou o processo de abolição da escravatura. As questões 18, 27 e 28 apresentaram temas étnico-raciais, contudo, falavam sobre os povos indígenas e a situação dos imigrantes no Brasil, na época da colonização.

As questões 45 e 46 tratavam da cor da pele e da melanina em relação a exposição solar, apresentando uma comparação da pele branca com a pele negra, a qual aponta que a pele negra é menos sensível e mais resistente a luz solar, veja o quadro usado para responder as questões:

Figura 1 — Quadro usada para apresentar informações sobre os filtros solares

Texto para as questões 45 e 46

A pele humana é sensível à radiação solar, e essa sensibilidade depende das características da pele. Os filtros solares são produtos que podem ser aplicados sobre a pele para protegê-la da radiação solar. A eficácia dos filtros solares é definida pelo fator de proteção solar (FPS), que indica quantas vezes o tempo de exposição ao sol, sem o risco de vermelhidão, pode ser aumentado com o uso do protetor solar. A tabela seguinte reúne informações encontradas em rótulos de filtros solares.

sensibilidade	tipo de pele e outras características	proteção recomendada	FPS recomendado	proteção a queimaduras
extremamente sensível	branca, olhos e cabelos claros	muito alta	FPS ≥ 20	muito alta
muito sensível	branca, olhos e cabelos próximos do claro	alta	$12 \leq \text{FPS} < 20$	alta
sensível	morena ou amarela	moderada	$6 \leq \text{FPS} < 12$	moderada
pouco sensível	negra	baixa	$2 \leq \text{FPS} < 6$	baixa

ProTeste, ano V, n.º 55, fev./2007 (com adaptações).

Fonte:

http://inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2007/2007_amarela.pdf

Em contrapartida, a prova de 2008, quase não abordou as temáticas étnico-raciais. As questões 05 e 59 falavam sobre os povos indígenas e suas relações com os europeus durante o período de colonização em diferentes partes da Europa e América. A questão 38 apresentava a obra *Entrudo* de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), a qual expressa nas

Building the way

fisionomias, sentimentos de angústia e inquietações que revelam as relações conflituosas entre senhores e escravos. Nessa mesma dinâmica, a questão 39 trouxe um texto falando sobre o abolicionista Joaquim Nabuco, o qual é um homem branco, não apresentando uma representação negra sobre esse período da história da abolição. Nele são discutidas algumas ideias de Nabuco sobre a abolição da escravatura. Por fim, na questão 47 é usado o termo *negra*, mas para se referir-se a epidemia da Peste Negra, na cidade de Siena, durante o século XIV, reforçando o estigma da cor e atribuindo a conotação negativa.

Nos anos de 2009 a 2016, a estrutura das avaliações passou por algumas modificações. As questões de 63 passaram para 180, e a partir de 2011 começaram a ter questões relacionadas às línguas estrangeiras Inglês e Espanhol. O exame foi dividido em áreas e aplicado em um final de semana, não somente no domingo.

Quadro 2 — Quantitativo de questões referentes à temática étnico-racial no ENEM

CADERNOS DE PROVAS DO ENEM 2009-2016			
no	Quantidade de Questões	Apresenta temática étnico-racial	Questão
009	180 + redação	Sim	2, 46, 48, 64, 65, 91, 99, 111, 112, 121, 122, 131
010	180 + redação	Sim	18, 19, 24, 31, 92, 93
011	180 + redação	Sim	02, 03, 20, 27, 31, 32, 34, 35, 95, 121
012	180 + redação	Sim	04, 09, 10, 12, 24, 91, 91,
013	180 + redação	Sim	04, 05, 06, 12, 22, 32, 34, 42, 94, 110, 118

Building the way

014	180 + redação	Sim	01, 02, 10, 12, 22, 105, 106, 113, 117,118
015	180 + redação	Sim	17, 18, 32, 36, 95, 96, 120, 125
016	180 + redação	Sim	07, 13, 15, 17, 18, 29, 39, 102, 126,

Fonte: dados da própria pesquisadora.

As questões do ENEM entre os anos de 2009 e 2016 abordaram a temática étnico-racial de maneira predominantemente superficial. Embora o tema tenha sido trabalhado em algumas questões, houve um foco maior em aspectos relacionados à formação da língua portuguesa no Brasil, negligenciando uma representação mais ampla e diversa da cultura e da história afro-brasileira.

A presença de autores e representatividades negras foi extremamente limitada nesse período, indicando uma lacuna importante na valorização de produções intelectuais e culturais de origem africana e afro-brasileira, dentro dessas representatividades apareceram Machado de Assis e Cruz e Souza, usados em algumas questões de linguagem. Quando a África foi mencionada, a abordagem esteve majoritariamente vinculada a questões geográficas, relacionadas a temas como pobreza e problemas climáticos, sem explorar a riqueza cultural, histórica e social do continente.

Nenhuma questão contemplou especificamente a figura da mulher negra ou problematizou questões de gênero dentro da temática racial. Quando a cultura africana ou afro-brasileira foi tratada, geralmente esteve associada à ideia de colonização, reforçando uma visão limitada e historicamente restritiva da contribuição africana ao Brasil. Um detalhe importante a ser citado é que o termo afro-brasileiro só aparece a partir da prova de 2014.

Building the way

Um outro ponto relevante é a menção à Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Durante o período analisado, essa legislação foi citada apenas uma vez, em 201, e ainda assim, de maneira superficial, demonstrando uma subutilização de seu potencial para enriquecer os debates educacionais sobre a diversidade cultural e racial no país. Quanto as redações, nesses anos, nenhuma proposta de redação abordou a temática étnico-racial, apenas em alguns anos, como de 2011, 2015 e 2016, apresentaram textos bases falando sobre questões relacionadas a essa temática, mas não como tema central. Além disso, foi observado que as áreas de matemática e ciências exatas não abordaram questões afro-brasileiras.

Em linhas gerais, percebemos que nesses anos a temática afro-brasileira foi pouco explorada, evidenciando que as questões do ENEM nesse intervalo não deram a devida atenção à pluralidade étnico-racial no Brasil. Nos anos de 2017 a 2024, não houve alteração quanto a estrutura e o número de questões, contudo, o modo e os dias de aplicação da prova mudaram, as áreas de linguagens e ciências humanas passaram a ser em um domingo, e as áreas de matemática e ciências naturais em outro.

Quadro 3 — Quantitativo de questões referentes à temática étnico-racial no ENEM

CADERNOS DE PROVAS DO ENEM 2017-2024			
no	Quantidade de Questões	Apresenta temática étnico-racial	Questão
017	180 + redação	Sim	13, 18, 30, 45, 59, 80, 83
018	180 + redação	Sim	09, 34, 53, 72, 88

Building the way

019	180 + redação	Sim	13, 30, 73
020	180 + redação	Sim	01, 03, 04, 06, 20, 33, 39, 46, 57, 76, 77
021	180 + redação	Sim	01, 06, 09, 23, 27, 42, 47, 49, 56
022	180 + redação	Sim	17, 34, 86, 87
023	180 + redação	Sim	01, 06, 16, 21, 26, 40, 44, 47, 54, 56, 71
024	180 + redação	Sim	03, 21, 24, 25, 29, 30, 32, 33, 36, 44, 46, 51, 67, 73, 74

Fonte: dados da própria pesquisadora.

As questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no período de 2017 a 2024 apresentaram diferentes níveis de atenção à temática étnico-racial, refletindo avanços graduais no reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, mas também demonstrando lacunas importantes em alguns momentos.

Entre os anos de 2017, 2018, 2019 e 2022, a abordagem da temática étnico-racial foi limitada, com foco predominante em questões relacionadas à formação da língua portuguesa no Brasil. Nesse período, a prova apresentou poucos autores e representatividades negras, e as referências à África restringiram-se majoritariamente a aspectos geográficos, como questões climáticas e pobreza, sem explorar a construção da história afro-brasileira e suas contribuições fundamentais para a formação da sociedade brasileira. Além disso, as áreas de Matemática e Ciências da Natureza não contemplaram a temática, e os temas de redação desses anos tampouco se dedicaram a promover reflexões sobre o papel da cultura afro-brasileira.

Building the way

Nos anos de 2020, 2021 e 2023, a abordagem da temática étnico-racial avançou significativamente, com maior visibilidade dada às questões sociais e culturais relacionadas à população afro-brasileira. A presença da mulher negra, a valorização da religiosidade de matriz africana e a influência da cultura africana na música e na culinária foram temas abordados com mais profundidade. Esses anos também trouxeram uma maior representatividade de figuras negras, incluindo referências a Machado de Assis, Cruz e Souza, Bob Marley e Michelle Obama. No entanto, mesmo nesses anos, as áreas de Matemática e Ciências da Natureza permaneceram sem abordar a temática, e os temas de redação não cumpriram esse papel de forma direta.

Além disso, o ano de 2020 foi alvo de muita crítica, pois uma questão de língua inglesa foi considerada racista ao apresentar um debate sobre o alisamento do cabelo da mulher negra. Essa questão causou muita revolta em mulheres negras, que manifestaram suas insatisfações nas redes sociais.

Figura 2 — Questão do ENEM considerada racista na prova de 2020

questões de v1 a v3 (opção inglês)

Questão 01

Finally, Aisha finished with her customer and asked what colour Ifemelu wanted for her hair attachments.

"Colour four."

"Not good colour," Aisha said promptly.

"That's what I use."

"It look dirty. You don't want colour one?"

"Colour one is too black, it looks fake," Ifemelu said, loosening her headwrap. "Sometimes I use colour two, but colour four is closest to my natural colour."

[...]

She touched Ifemelu's hair. "Why you don't have relaxer?"

"I like my hair the way God made it."

"But how you comb it? Hard to comb," Aisha said.

Ifemelu had brought her own comb. She gently combed her hair, dense, soft and tightly coiled, until it framed her head like a halo. "It's not hard to comb if you moisturize it properly," she said, slipping into the coaxing tone of the proselytizer that she used whenever she was trying to convince other black women about the merits of wearing their hair natural. Aisha snorted; she clearly could not understand why anybody would choose to suffer through combing natural hair, instead of simply relaxing it. She sectioned out Ifemelu's hair, plucked a little attachment from the pile on the table and began deftly to twist.

ADICHIE, C. *Americanah: A novel*. New York: Anchor Books, 2013.

A passagem do romance da escritora nigeriana traz um diálogo entre duas mulheres negras: a cabeleireira, Aisha, e a cliente, Ifemelu. O posicionamento da cliente é sustentado por argumentos que

☐ A reforçam um padrão de beleza.

☐ B retratam um conflito de gerações.

☐ C revelam uma atitude de resistência.

☐ D demonstram uma postura de imaturidade.

☐ E evidenciam uma mudança de comportamento.

Building the way

Fonte: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D2_CD5.pdf

O ano de 2024 merece destaque especial, pois representou um marco na preocupação do ENEM em discutir e valorizar a herança africana no Brasil. Nesse ano, houve um recorde de 15 questões voltadas exclusivamente para debater e refletir sobre a temática étnico-racial no Brasil, com foco na preservação e valorização da cultura afro-brasileira e sua importância na formação do povo brasileiro. Além disso, pela primeira vez na história do ENEM, o tema da redação foi *A importância da valorização da herança africana no Brasil* reforçando o compromisso do exame em promover um olhar mais inclusivo e crítico sobre a diversidade cultural brasileira.

Considerações finais

Após essa análise sobre a evolução do ENEM, percebemos uma busca gradual, embora desigual, por representar a formação da cultura brasileira. O ano de 2024 consolida esse avanço ao trazer a temática étnico-racial para o centro do debate, indicando um passo importante na construção de um exame mais comprometido com a valorização da diversidade cultural e racial do Brasil. Podemos concluir também, que o cenário político contribuiu para essa valorização cultural, que foi perceptível nos anos em que o governo defendia uma posição mais conservadora.

Embora o ENEM tenha demonstrado uma evolução ao longo do tempo no reconhecimento da cultura afro-brasileira, as lacunas são notáveis. Ferreira (2019, p. 52) menciona essa falta de profundidade da abordagem étnico-racial dentro do exame, afirmando que “na maioria

Building the way

das vezes, o foco do item não era as questões étnico-raciais em si, mas outros assuntos por trás, ou seja, a temática racial servia apenas de auxílio.” Essa superficialidade da cultura afro-brasileira nas abordagens dos itens é a principal lacuna presente no ENEM.

Isso evidencia que o exame nacional negligenciou por muito tempo a Lei nº 10.639/03, promulgada em 2003, a qual tornou obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares das redes de ensino. Apesar do tempo transcorrido, ainda existem desafios significativos na efetivação dessa obrigatoriedade. Isso sugere a persistência de lacunas na aplicação prática da lei no maior exame nacional, responsável pela inclusão de milhares de estudantes em universidades e faculdades no Brasil e em algumas partes do mundo.

Ainda que 2024 represente um marco positivo, a análise geral das provas revela que, em períodos de governos mais conservadores, as temáticas relacionadas à diversidade étnica e cultural foram frequentemente negligenciadas, mostrando a influência do contexto político na construção do exame. Desse modo, é de suma importância evidenciar que há uma ausência da literatura afro-brasileira nas provas do ENEM.

Embora o exame aborde conteúdos étnico-raciais, muitas vezes esses temas aparecem de forma superficial ou como contexto para outras questões, sem dar o devido destaque à produção literária afro-brasileira. No que se refere especificamente à literatura, o ENEM ainda carece de avançar, pois quando autores negros são mencionados, suas obras raramente são tratadas com a profundidade necessária para explorar suas contribuições culturais e artísticas. Esse apagamento reflete a necessidade de um (re)pensar no exame com mais representatividade, que valorize e reconheça a relevância da literatura afro-brasileira no cenário educacional e literário do país.

Building the way

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. H. R. do. Ensino de literatura afro-brasileira na Educação Básica: ecos da Lei 10.639/2003. *Revista de Pedagogia Social*, Niterói: UFF, 2023.

BARROS, S. P. de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX.** Educação e Pesquisa. FapUNIFESP (SciELO), 2016.

BERND, Z. **Literatura negra: processos criativos e relações intertextuais.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. **A nova prova do ENEM: relação entre o ensino médio e o ensino superior.** Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

CASTRO, M. H. G. de; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ENSINO SUPERIOR UNICAMP. O Enem e os padrões de referência. *Revista Ensino Superior UNICAMP*, 2010, p.15.

FERREIRA, T. G. P. **Relações étnico-raciais no ENEM: uma perspectiva curricular.** Rio de Janeiro, 2019, p. 52.

JÚNIOR, C. **O ENEM e a transformação no acesso ao ensino superior no Brasil.** 2021, p. 17. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

Building the way

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, F. S.; LIMA, M. N. M. **Literatura afro-brasileira**. Brasília: CEAO-UFBA, 2006.

RIZZO, J. G. S.; MARQUES, E. P. S. **O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores**. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020.