

# A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA REDAÇÃO DO ENEM 2015: COMO O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA PODE AUXILIAR NO CRITÉRIO FERE OS DIREITOS HUMANOS?

Thaiana Rodrigues da Silva

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge da minha dissertação de mestrado, na qual o interesse de pesquisa se apresenta no desafio em debater a desigualdade de gênero na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro como docente de sociologia.

Neste estudo busco identificar temas nos currículos nacionais que promoveram o combate à desigualdade entre homens e mulheres. A finalidade específica foi analisar se o perfil de reprovação pelo critério fere os direitos humanos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tratou da “persistência violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

No entanto, este estudo não analisa os textos das redações, devido à quantidade de redações, a dificuldade de acessar o documento junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o tempo que se tinha para dedicar ao estudo. O que foi observado foi o perfil socioeconômico dos/as candidatos/as que foram reprovados/as pelo critério 5 – “fere os direitos humanos” em relação aos/as não reprovados/as por esse critério.

Ainda se analisou a confluência do ensino de Sociologia na Educação básica e a abordagem do currículo referente aos Direitos Humanos estudado através desta área de conhecimento. Tendo em vista que o debate à desigualdade de gênero e a garantia dos Direitos

Humanos está previsto como uma diretriz do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e do Art. 5 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Estes documentos respaldaram a necessidade e a legitimidade do tema da redação do ENEM de 2015 que tratou da “persistência a violência contra mulher no Brasil”. Este debate, assim como o perfil dos reprovados nesta redação pelo critério de ferir os direitos humanos, serão examinados neste estudo.

Mesmo esse tema estando presente em documentos oficiais como Planos Curriculares Nacionais, a discussão de gênero foi muitas vezes limitada ao cuidado com o corpo, priorizando as doenças sexualmente transmissíveis, como apontou a pesquisadora Vianna (2020). Ainda, distante do auxílio da localização da desigualdade e hierarquização construída pelos olhares atribuídos a papéis de homens e mulheres nesta sociedade, como observou Scott (1995). Além de tratar de questões de saúde pública neste debate, é necessário abordar a relação de poder como apresenta Vianna (2020).

A metodologia deste estudo foi quantitativa e analisa os dados socioeconômicos dos/as candidatos/as do ENEM de 2015 através de estatísticas descritivas. As questões expostas foram examinadas a partir da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Passeron (1991), por permitir observar aspectos socioeconômicos como critérios importantes para reprovação por ferir os Direitos Humanos no Exame Nacional do Ensino Médio.

A partir dessas teorias analisa-se os aspectos socioeconômicos dos/as candidatos e de suas famílias em relação a reprovação pelo critério “fere os direitos humanos” em relação a quem não foi reprovado/a. Sendo verificado neste estudo as variáveis cor e raça, sexo, renda e escolaridade dos pais ou responsáveis.

Bourdieu e Passeron (1991) analisam a ação pedagógica presente na sociedade como uma estrutura entre dominantes e dominados, sendo que o primeiro quem define o conteúdo curricular e possui familiaridade com a discussão. Por esse motivo indivíduos que na sociedade que tenha capital cultural incorporado ou objetivado, que se observa através de pessoas cuja a família garante uma vivência continua as demandas da educação tradicional tenha mais chance de criar teses dentro da perspectiva dos direitos humanos nas redações e não ser reprovado nelas, mesmo que não acredite neste modelo de resolução.

Nesse sentido, a hipótese desse estudo é que a reprovação por ferir os direitos humanos na redação analisada seja maior entre pessoas que são vítimas desta violência e desconheçam ou ignorem o sistema de garantia de direitos como um argumento pertinente para descrever uma tese a partir desta perspectiva.

A justificativa da escolha da redação de 2015 como objeto de estudo é devido às situações alarmantes de violências contra mulher no Brasil. Nos anos de 2016, houveram 127.585 ocorrências de estupro em todo o Brasil. Esse crime tem as mulheres como principais vítimas, mesmo com alto índice de subnotificação – o que significa que as denúncias não revelam os números de casos de forma fidedigna (FBSP, 2019). Como os dados apontam, a situação de violência sexual no Brasil é algo preocupante. Mesmo a discussão sobre este tema estando previstos nos Parâmetros Currículo Nacionais, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos dentre outros documentos citados, pesquisadoras apontam que o debate no chão da escola foi distante do processo histórico de desigualdade de gênero. Tendo em vista a perseguição política ao tema, assim como o conceito de gênero foi perseguido pelos documentos oficiais nos últimos anos (BRASIL; 2000; VIANNA, 2020).

O ENEM contribui para legitimar o debate dentro dessa temática, por ser identificado como instância pedagógica por representar, hoje, uma das mais importantes avaliações do sistema educacional brasileiro. Um breve histórico sobre o ENEM faz-se necessário para elucidar a relevância desse exame como uma política pública educacional, que se qualificou ao longo dos seus vinte e um anos. O exame começou a ser aplicado em 1998 com as atribuições de: a) avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica no país; b) subsidiar políticas públicas de educação; c) ser um referencial de estudo e indicadores da educação brasileira; d) possibilitar a certificação de conclusão de Ensino Médio; e) estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais, como Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Ciências sem fronteiras, dentre outras funções; f) Ampliar a cidadania e os direitos humanos (INEP, 2017).

Em síntese, os dados apontaram um viés sociológico entre o perfil dos/as reprovados/as por ferirem os direitos humanos, no qual as pessoas do sexo feminino, indígenas, com menor renda familiar

e pais com menor escolaridade, obtiveram as maiores chances de reprovações pelo critério.

## **DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)**

A educação é um campo social que pode estar ligado ou não à frequência a uma escola, sendo o acesso ao saber uma ação plural que pode ser transmitida por diferentes instituições e definida pelo estrato social ao qual o indivíduo está inserido (GIDDENS, 2002; DURKHEIM, 2011). Algumas teorias sociológicas observam como a educação pode produzir uma sociabilidade que respeite a diversidade e a pluralidade humana.

Giddens (2002) salientou a diferença entre educação e escolarização, sendo a primeira entendida como instituição social, que desenvolve e elucida práticas e informações que promovam um novo olhar sobre o seu meio. O autor entende o processo de educar como algo plural, que corresponde à vivência em diferentes espaços sociais. Entretanto, ele distingue a escolarização, como sendo a formação obtida dentro da escola, que está orientada por um currículo, cujo conteúdo é um processo político que consolida o que se espera desse sistema.

A escolarização, no que se refere à estrutura do “sistema educacional” representada através das diferentes instituições (escola, família, Igreja e outros), contribui para transformar ou reproduzir as hierarquias e contradições sociais. Émile Durkheim foi um dos precursores nos estudos da Sociologia da educação por perceber, no processo educacional, uma forma de interiorização da moral de uma sociedade, que através dela pode internalizar os processos sociais (GIDDENS, 2002).

Em sua obra “Educação e sociologia”, Durkheim (2011) analisou esse campo como um “fato social”, conceito que ele atribui a tudo que é geral, externo e coercitivo ao indivíduo em uma sociedade. A educação como “fato social”, para o autor, afirma a imposição das sociedades modernas a todos os indivíduos, pode ser percebida como coercitiva para muitos e sendo obrigada para todo/as. Os valores que são transmitidos podem ser percebidos como forma de moldar o indivíduo para vida moderna. Nesse sentido, mesmo que

alguns conteúdos não sejam de interesse do educando ou da família, a discussão e a cobrança pelo sistema de ensino independem da visão individual ou de um grupo. O sistema educacional impõe sobre o indivíduo conteúdos, práticas e comportamentos, que são necessários para sua sociabilidade. Nas palavras de Durkheim (2011):

[...] Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos com os quais não estarão em harmonia. Pouco importa se foram criados com ideias arcaicas ou avançadas demais; tanto em um caso como no outro, eles não terão condições de viver uma vida normal. Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas” (DURKHEIM, 2011, p.48).

A passagem acima reafirma a educação como um processo de coerção social, no qual os indivíduos precisam adaptar-se e aprender a viver sob suas normas, mesmo que não concordem com elas. Ainda demonstra que os valores da família não são os únicos instrumentos de transmissão de normativas que o indivíduo necessitem respeitar, mas precisa conhecer e aceitar os códigos sociais. Segundo Giddens (2002), Durkheim, em sua análise sobre educação, atribuiu à escola a representação de uma “sociedade em miniatura”, por ser um espaço que dissemina disciplina e respeito pela autoridade da instituição sobre o indivíduo, assim como o Estado atua na vida das pessoas.

A transmissão dos valores morais de uma sociedade traduz-se na ação pedagógica vivenciada nos diferentes espaços educacionais, que são passados através da imposição sendo, assim, uma violência simbólica (BOURDIEU & PASSERON, 1991). A ação pedagógica que começa na escola, sem explicação ou esclarecimento sobre o que é ou não importante, auxilia os/as educandos/as da classe dominada a aprender a obedecer e a não questionar, tornando mais fácil a submissão para as relações de trabalho, por exemplo. Sendo assim, o

saber é apresentado como um processo de repetição dos interesses e dos hábitos da cultura dominante, na qual:

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma ação pedagógica, como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (isto é, de legitimação) dessa violência (BOURDIEU & PASSERON, 1991, p. 29).

A violência simbólica manifesta, muitas vezes, a imposição da linguagem, dos valores e dos hábitos da classe dominante, e as práticas culturais dos dominados são consideradas equivocadas ou ilegítimas. O/a educando/a que não tem costumes relacionados à leitura, por exemplo, terá menos interesse ou mais dificuldade em realizar a leitura de livros. Pensar em instituições como museus, teatros, cinemas, centro culturais, dentre outros, que não são adentrados por toda a população, trará um sentimento de não pertencimento, ou por não ser estimulado a frequentar esses locais ou por não possuir recursos financeiros para tal. São uma série de questões que envolvem o processo de educação para emancipação e não para reprodução. Em relação a isso, Bourdieu (2009) entende como jogo perverso a forma como é passada cultura ou “habitus” valorizados de uma sociedade, transmitidos através dos bens simbólicos aprendidos na convivência diária ou na determinação de alguns indivíduos em romper com as suas classes. Ainda, aprende o modo operante que irá garantir ser aceito pela classe dominante (BOURDIEU, 2009, p. 297).

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma ação pedagógica, como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (isto é, de legitimação) dessa violência (BOURDIEU & PASSERON, 1991, p. 29).

Bourdieu e Passeron (1991) entendem a ação pedagógica como exercendo coerção sobre o indivíduo, que se manifesta no

aprender a obedecer às normas sociais da classe dominante para não ser discriminado, por exemplo (BOURDIEU e PASSERON, 1991, p. 19). A educação como um processo coercitivo tem ações violentas de opressão sobre o indivíduo, que muitas vezes se sente obrigado a seguir uma profissão que não tem identidade para que possa ser respeitado e valorizado.

A família, instituição educacional na qual o indivíduo está inserido de forma intrínseca, exerce papel fundamental na garantia do desenvolvimento dele, ou ainda, de acordo com Bourdieu e Passeron (1991), para uma absorção natural de práticas que legitimam a educação. O conceito de “habitus” tem três características: “a durabilidade, a transferibilidade e a exaustividade de um “habitus” estejam fortemente ligadas aos fatos” (BOURDIEU & PASSERON, 1991, p. 46). Esse conceito analisa o processo de transmissão de conhecimento através de comportamentos, práticas, símbolos e da valorização de práticas culturais. Essa última viria associada à durabilidade, à transmissão e à repetição das práticas, que se traduzem em formas que são incorporadas com o tempo e reproduzidas automaticamente. Um exemplo é o conhecimento que pode ser transmitido quase que de forma natural ou prática – entre as classes dominantes. Já a classe dominada tem as suas práticas culturais não relacionadas a um lugar de status ou destaque, e precisa absorver esse saber para ser aceita.

A imposição de conteúdo, comportamentos e valores são os principais mecanismos da classe dominante para manter os dominados no modelo capitalista, afirmam Bourdieu e Passeron (1991). O “sistema simbólico” pressupõe uma imposição ao indivíduo para se adequar às regras do grupo dominante, que pode ser traduzido através do conhecimento de um conjunto de regras ou práticas comuns a pessoas pelas suas tradições ou “habitus”. Aqui, “habitus” está sendo atribuído às pequenas práticas rotineiras de um povo ou grupo. Segundo Bourdieu e Passeron (1991), através da escolha de sentidos definidos dentro das finalidades da cultura de um grupo ou classe que organizam um “sistema simbólico” para dar sentido as suas práticas sociais, e precisam estar em consonância com as práticas do grupo dominante para serem valorizadas; caso contrário o grupo precisará adaptar-se a ela (BOURDIEU & PASSERON (1991), p.23).

Nesse sentido, o “sistema de símbolos” estaria inserido dentro de um processo sutil e difícil de ser percebido. Mas existe diferença na forma de aprender pela classe dominante e dominada? A primeira, segundo Bourdieu e Passeron (1991), tende a aprender o sistema de símbolos como natural, como alguém que vive dentro de uma perspectiva e que reconhece os processos. Por sua vez, os dominados precisam adequar-se ao sistema, já que as manifestações populares não representam, na maioria das vezes, o saber “oficial”. A estrutura de uma sociedade que transmite valores, práticas e saberes do grupo dominante está constantemente impondo regras e valores, que Bourdieu e Passeron (1991) interpretam como “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU & PASSERON (1991), p. 20). Uma vez que aprender não está relacionado ao interesse individual nem ao conhecimento prático do sujeito, mas às demandas impostas pelo grupo dominante, que irá impor que o indivíduo precisa estudar mais horas Português e Matemática do que Sociologia e Artes, por exemplo. A educação impõe ao educando a sua forma, sem necessariamente explicar o que isso significa ou entender a realidade do/a educando/a para receber o conhecimento.

Escrever uma redação argumentando sobre a perspectiva dos direitos humanos pode corresponder à eficiência do sistema educacional no qual o indivíduo está inserido? Ao resgatar os conceitos de Bourdieu (2009) de capital cultural incorporado e objetivado, identificamos que o primeiro trata de saberes legitimados pelo sistema educacional que são transmitidos de forma natural pela vivência de um indivíduo. Por sua vez, o capital cultural objetivado é o adquirido pelo estudo e pela absorção do sistema educacional dominante entre pessoas que não vivenciam esses conhecimentos. O primeiro representado por um indivíduo que aprendeu ao longo da vida sobre o sistema de garantia de direitos e não teve dificuldade em defendê-lo na perspectiva dos direitos humanos. O segundo grupo representado por um capital cultural objetivado, sendo os/as candidatos/as treinados pelo sistema de ensino a não ferirem os direitos humanos. Isso poderia demonstrar a eficácia do sistema de ensino, que não necessariamente trabalharia na garantia de cidadania dentro da perspectiva dos direitos humanos, mas que iria reproduzir discursos.

O ENEM pode ser considerado um dispositivo de integração vertical do sistema de ensino brasileiro, já que se tornou uma porta de entrada para educação de nível superior. Bourdieu e Passeron (1991), em seu conceito de “ação pedagógica”, como descrito anteriormente, traduziram a eficácia de uma ação sobre os/as educandos/as a respeito de diferentes conhecimentos. Com base nisso, é possível analisar como o exame nacional, na inclusão e exclusão de conteúdo, manifesta uma imposição de informações que se tornam essenciais ou importantes.

Nesse sentido, uma educação para cidadania, na qual o/a educando/a reconhece direitos e deveres, tendo a clareza de que a violação de direitos precisa ser denunciada e atribuí à justiça o papel de resolução de problemas, é algo que foi assimilado pelos candidatos não reprovados pelo critério “fere os direitos humanos” na redação do ENEM de 2015? Quem absorve os valores dos direitos humanos nesta sociedade? Quem vive distante da violência e vê problemas sendo resolvidos através da justiça ou quem é obrigado a aprender o conteúdo por estar definido no currículo, sem entender o seu sentido prático?

Nos próximos parágrafos, irei descrever os critérios brevemente, no intuito de ilustrar as informações disponibilizadas para que candidatas/os elaborassem sua redação para o combate à violência contra a mulher. Serão descritos os critérios do exame de aprovação das redações e, em seguida, será discutido como a disciplina de Sociologia contribui na formação da Educação básica para que os/as alunos/as consigam elaborar um bom texto. Para serem aprovadas, as redações deveriam ser redigidas no modelo dissertativo-argumentativo, sendo esperado/a do/a candidato/a:

[...] defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. [...] elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (BRASÍLIA, 2013 & 2016).

É esperado que a disciplina de Sociologia na Educação básica desenvolva habilidades de pesquisa, conhecimento de teorias e

conceitos nos/as educandos/as para que sejam capazes de produzir argumentos e teses a partir desses recursos, de forma crítica e reflexiva sobre as questões sociais que não firmam os direitos humanos (PCN, 1999, p. 37). Como observaram Ferreira, Filho e Matos (2020), nas redações do ENEM, essas habilidades precisam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar.

Ainda no conteúdo definido para essa disciplina, é esperada uma análise dos papéis das instituições sociais, como Família, Estado e Movimentos Sociais, abordando aspectos históricos e culturais dessas instituições em diferentes períodos e espaços no Brasil (PCN, 1999, p. 37). A discussão sobre os movimentos feministas, por exemplo, pode auxiliar na elucidação dos/as educandos/as sobre o desafio do combate à violência contra a mulher, que é uma antiga pauta desses grupos e um grave problema social, como descreve Federici (2019):

[...] a violência sempre esteve presente na família nuclear como uma mensagem nas entrelinhas, uma possibilidade, porque os homens, graças a seus salários, conquistaram o poder de supervisionar o trabalho doméstico não remunerado das mulheres, de usar as mulheres como serviçais e de punir sua recusa a esse trabalho. Por isso a violência doméstica praticada pelos homens não foi, até recentemente, considerada crime. Em paralelo à legitimação, pelo Estado, dos direitos de pais e mães castigarem suas crianças como parte de um treinamento para se tornarem a futura mão de obra, a violência doméstica contra as mulheres tem sido tolerada pelos tribunais e pela polícia como reação legítima ao não cumprimento, por parte das mulheres de suas obrigações domésticas (FEDERICI, 2019, P.93).

Em síntese, são muitas questões de gênero que podem ser analisadas através da Sociologia para tratar as desigualdades desse grupo, como atribuem Ferreira, Filho e Matos (2020) através de:

[...] Conceitos/Expressões usados nas Ciências Sociais que poderiam ser aplicados para a argumentação: Gênero; Identidade; Sexualidade; Violência simbólica; Patriarcalismo; Machismo; Heteronormatividade;

Feminismo; Androcentrismo; Desnaturalização; Divisão social do trabalho; Empoderamento; Movimento social; Feminicídio; Criminalidade; Interseccionalidade, Direitos sociais, Dominação masculina. (FERREIRA, FILHO e MATOS, 2020, p. 9-10).

A transcrição e discussão acima elucidada como a educação básica pode contribuir para a formação dos/as discentes no combate à violência contra a mulher e de gênero, assim como o respaldo legal para tratar o conteúdo descrito. No próximo tópico será analisado o perfil dos candidatos reprovados pelo critério fere os direitos humanos, através deles é possível entender quais grupos sociais estão distantes deste debate ou simplesmente optou por ignorar esta perspectiva ao redigir a sua redação.

### **QUEM FERIU OS DIREITOS HUMANOS NA REDAÇÃO QUE TRATOU DA PERSISTÊNCIA A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER?**

O perfil dos/as candidatos/as que realizaram a redação do ENEM de 2015, sendo reprovados ou não pelo critério “fere os direitos humanos” será apresentado neste tópico. A metodologia utilizada foi quantitativa, na qual utilizou-se o banco de dados com informações socioeconômicas dos/as inscritos/as na prova do ENEM de 2015, disponibilizado pelo INEP (2017). O questionário socioeconômico foi solicitado a todos/as os/as candidatos/as no momento da inscrição para o exame, e as perguntas respondidas pelos educandos/as. Os dados não dispõem de informações que identifiquem nenhum candidato/a e foram analisados através dos softwares estatísticos SPSS, R e Excel. Foram realizadas análises estatísticas do perfil dos/as candidatos/as reprovados/as pelo critério “ferir os direitos humanos” em relação aos não reprovados pelo mesmo critério, bem como observados os resultados e a discussão relacionados às hipóteses.

Farei uma breve descrição dos dados para apresentar a dimensão populacional. O exame teve 7.746.427 (sete milhões, setecentos e quarenta e seis mil e quatrocentos e vinte sete) inscritos/as nas provas, que ocorreram nos dias 24 e 25 de outubro de 2015. As provas foram realizadas em todo o Brasil e compostas por 180 questões e uma redação. Nesse estudo, só serão analisados os/as candidatos/as que realizaram as redações da prova do ENEM de 2015, representando

5.590.927 (cinco milhões, quinhentos e noventa mil novecentos e vinte e sete) candidatos/as.

A correção das redações utilizou dez categorias para identificar os/as não reprovados/as pelo critério “fere os direitos”, que são: “Sem problemas”, “Cópia ao texto motivador”, “fuga ao tema”, “texto insuficiente” e “parte desconectada”, sendo observado o valor relativo na Tabela 1.

**Tabela 1** – % de candidatos/as por critério de avaliação na Redação de 2015

<b>Crítérios</b>	<b>%</b>
Sem problemas	72,38
Anulada	0,00
Cópia ao texto motivador	0,07
Em branco	26,93
Fere os Direitos Humanos	0,12
Fuga ao tema	0,26
Não atende ao tipo	0,08
Texto Insuficiente	0,04
Parte desconectada	0,02
Não atendimento ao item 2.2.5 do edital do exame	0,01
<b>Total:</b>	<b>99,1</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Analisando os critérios descritos na Tabela 1, os/as candidatos marcados com a categoria “Sem problemas” correspondem ao percentual de 72,38% de aprovados/as na redação de 2015. A “cópia ao texto motivador” não reprova, apenas perde-se ponto. “Fuga ao tema” significa discorrer de questões que não são pertinentes ao tema proposto, por exemplo, tratar de outras violências que não a doméstica, o que pode eliminar ou reduzir os pontos dos candidatos/as. “Não atende ao tipo” são casos de textos que não utilizaram o texto dissertativo-argumentativo ou realizaram de forma parcial nesse modelo, representando 0,08% de candidatos/as reprovados/as ou que perderam pontos. “Texto insuficiente” é aquele cuja redação tem debilidade ortográfica e perde-se ponto, representando 0,04%. Todas as categorias descritas foram incluídas no grupo de “não reprovados por ferirem os direitos humanos”, enquanto a

categoria “fere os direitos humanos”, com 0,12%, são os/as candidatos/as reprovados.

Os grupos que saíram do estudo foram os que deixaram a prova “em branco”, correspondendo aos candidatos que não conseguiram passar a redação do rascunho para o documento oficial ou simplesmente não realizaram a redação, representando 26,93% dos/as candidatos/as. Esses candidatos não serão analisados nesta pesquisa, já que essa situação não permite avaliar se o candidato feriu ou não os direitos humanos. “Parte desconectada” também levou à reprovação de 0,02% dos/as candidatos/as. “Não atendimento ao item 2.2.5 do edital do exame” é quando o/a candidato/a possui alguma deficiência e não informa previamente, ou quando a documentação não é válida, sendo o candidato eliminado, o que representou 0,01% dos/as inscritos/as reprovados/as de todo o país. Todos esses grupos não tiveram a redação corrigida e não se pode observar a reprovação por ferir os direitos humanos, por isso foram retirados do estudo.

A construção da variável binária dependente do estudo é “fere os direitos humanos” ou “não fere os direitos humanos”, que é composta por dois grupos: os/as reprovados/as por ferirem os direitos – são todos aqueles avaliados com argumentos e teses que não respeitaram os direitos humanos no seu texto da redação; e os não reprovados por esse critério, mesmo que tenham perdido ponto. A criação da variável binária permitiu analisar os dados através da regressão logística importante para o estudo por permite calcular a razão de chance que um grupo tem de ser reprovado em relação ao grupo utilizado como nível de referência. A variável dependente representa duas categorias, que são os/as não reprovados/as e os/as reprovados/as pelo critério “fere os direitos humanos”, de modo que atenda à natureza binária do modelo de regressão logística. O modelo permite estimar a probabilidade do candidato ferir os direitos humanos em face de um conjunto de variáveis explicativas. As vantagens desse método são a) a predisposição para lidar com variáveis independentes categóricas; b) simplicidade para classificação de indivíduos em categorias; c) alto grau de confiabilidade (AGRESTI & FINLAY, 2012).

A frequência absoluta e relativa da população estudada, que terá seu perfil analisado, pode ser observada na Tabela 2.

**Tabela 2** – Frequência absoluta e relativa dos/as Candidatos/as Reprovados/as e Não Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	<b>Nº absoluto</b>	<b>%</b>
Não fere os DH	5.457.401	99,82
Fere os DH	9707	0,18
Total	5.467.108	100

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Para o modelo de regressão logística, como explicado acima foi criada a variável binária, representando os dois grupos da Tabela 2. O grupo “Fere os DH” foi padronizado com o valor 1 e o grupo “Não fere os DH” foi padronizado com o valor zero. Essa variável foi utilizada como variável dependente no modelo de regressão logística. Os/as reprovados/as por “ferirem os direitos humanos” tiveram uma baixa frequência relativa de 0,18. A população reprovada por ferir os direitos humanos foi proporcionalmente pequena frente ao universo de candidatos aprovados ou, ainda, em relação aos que deixaram a prova em branco, por exemplo. Entretanto, a relevância do critério trata de uma questão de sociabilidade e de educação aproximada ou não com os direitos humanos e a cidadania

Diferentes variáveis independentes foram analisadas, conforme apresentado na Tabela 3, que apresenta as variáveis independentes que serão examinadas através do modelo de regressão logísticas.

**Tabela 3** – Variáveis utilizadas nas análises

<b>Nome</b>	<b>Tipo</b>
TP_PRESENCA_LC = Situação da redação do/a participante (Critérios apresentados na Tabela 2)	Qualitativa – Nominal
NU_IDADE = Idade dos/as candidatos	Quantitativa – Contínua
TP_COR_RAÇA = Cor/raça	Qualitativa – Nominal
TP_SEXO – Sexo	Qualitativa – Nominal
TP_Estado_Civil	Qualitativa – Nominal
TP_Escola = Pública, Federal ou Exterior	Qualitativa – Nominal

Nome	Tipo
Q001 = Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?	Qualitativa – Ordinal
Q002 = Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?	Qualitativa – Ordinal
Q042 = Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Fundamental?	Qualitativa – Nominal
Q047 Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Médio?	Qualitativa – Nominal

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Neste estudos serão analisadas as variáveis com maior correlação. A categoria sexo do/a educando/a dispõe de significância para relação de reprovação e não reprovação por ferirem os direitos humanos, como pode ser observado na Tabela 4.

**Tabela 4** – Regressão Logística do Sexo dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	$\beta$	$\sigma$	Sig.	Razão de chance
Constante	-6,29306	0,0131	< 0,0000001	0,0018
TP_SEXO (M)	-0,09451	0,02075	< 0,0000001	0,9098

Nível de referência do modelo é a variável “Feminino”

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Com base na tabela 4, o candidato, sendo do sexo masculino, tem menor chance de ser reprovado em relação ao feminino, pois a razão de chance (chance masculino/chance feminino) é 0,90, ou seja, menor do que 1. Isso coloca as pessoas do sexo masculino em vantagens sobre a possibilidade de ser reprovado em redações em relação a esse tema e a esse critério. Uma justificativa para isso é pela menor vulnerabilidade masculina em sofrer com esta violência e por isso pensarem em formas de resolução que não fira o direitos humanos.

No que se refere à idade, a regressão logística mostrou que quanto maior a idade, menor é a chance de ferir os direitos humanos, isto se justifica pelo coeficiente “ $\beta$ ” apresentar valor negativo.

A questão étnica e racial no Brasil é uma forma de distinção social que impõe maior vulnerabilidade social a pessoas não brancas.

Para análise dessa categoria, criou-se a variável “Negra”, formada pela junção das categorias “pretos/as” e “pardos/as, como pode ser observado na Tabela 5. Esta que trata da regressão logística da variável cor e raça e tem como nível de referência a variável “Branco”.

**Tabela 5** – Regressão Logística Cor e Raça dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	$\beta$	$\sigma$	Sig.	Razão de chance
Constante	-637.512	0,01693	< 0,0000001	0
Negro (Pretos + Pardos)	0,06988	0,02146	0,00113	1,0723
Amarela	0,11443	0,06773	0,09111	1,1212
Indígena	0,27168	0,12439	0,02895	1,3121
Não dispõe da informação (6)	0,12307	0,08482	0,14679	1,1309
Nível de referência do modelo é a variável “Branco”				

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Os dados apontam a razão de chance de ser reprovado por ferir os direitos humanos de 1,0723 para “negro” em relação aos brancos. Essa razão aumenta entre “amarelos” (1,1212), sendo ainda maior entre os indígenas, com a razão de chance de 1,3121. Dessa forma, apresenta-se maior dificuldade entre as minorias de redigirem textos que não firam os direitos humanos na redação.

A trajetória familiar dos pais/mães ou responsáveis é algo apontado como relevante para o referencial teórico como discutido anteriormente. Para averiguar essa relação, reprovados/as por ferirem os direitos humanos foram observados nas Tabelas 6 e 7.

**Tabela 6** – Regressão Logística do tempo de estudo do pai ou do homem responsável dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

Escolaridade	B	$\sigma$	Sig.	Razão de chance
Constante	-6,0497	0,0378	< 0,0000001	0,0023
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	-0,1627	0,0431	0,000159	0,8497
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	-0,1984	0,0450	< 0,0000001	0,8200

Escolaridade	B	$\sigma$	Sig.	Razão de chance
Completo a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	-0,2552	0,0471	< 0,0000001	0,7747
Completo o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	-0,4334	0,0437	< 0,0000001	0,6482
Completo a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação	-0,8725	0,0646	< 0,0000001	0,4178
Completo a Pós-graduação	-1,0686	0,0853	< 0,0000001	0,3434
Não sei	-0,0459	0,0481	0,3396	0,9550
Nível de referência do modelo é a variável “Nunca Estudou”				

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Nesse modelo, a razão de chance de reprovação por ferir os direitos humanos dos/as candidatos/as, cujo pai ou responsável do sexo masculino “nunca estudou”, diminuiu à medida que aumentou o tempo de estudos do pai ou responsável. A Tabela 7 apresenta informações da mãe ou responsável mulher do/a candidato/a.

**Tabela 7** – Regressão Logística do tempo de estudo da mãe ou da mulher responsável dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	$\beta$	$\sigma$	Sig.	Razão de chance
Constante	-6,1460	0,0457	< 0,0000001	0,0021
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	-0,0274	0,0510	0,5912	0,9729
Completo a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	-0,0452	0,0518	0,3826	0,9557
Completo a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	-0,1223	0,0527	0,0203	0,8848
Completo o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	-0,2945	0,0497	< 0,0000001	0,7448
Completo a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação	-0,5767	0,0617	< 0,0000001	0,5617
Completo a Pós-graduação	-0,7309	0,0689	< 0,0000001	0,4814
Não sei	0,21377	0,06301	0,000692	1,2383
Nível de referência do modelo é a variável “Nunca estudou”				

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

A razão de chance de reprovação por “ferir os direitos humanos” diminui em relação ao aumento no grau de escolaridade da mãe. Outra informação analisada foi a renda familiar dos/as candidatos/as e a relação com a reprovação ou não por ferirem os direitos humanos, como pode ser observado na Tabela 7. No próximo tópico serão apresentadas as conclusões dos dados em relação às perspectivas discutidas a partir do referencial teórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi entender o impacto do critério “fere os direitos humanos” para aprovação e reprovação dos/as candidatos/as na redação do ENEM de 2015, assim como identificar o perfil dos/as reprovados/as por esse critério. Ainda, contribuir com a discussão de desigualdade de gênero e a sua relevância no currículo escolar para promover o conhecimento dos/as educandos/as para equidade de gênero. A finalidade específica foi discutir se o critério analisado prejudicou grupos específicos de candidatos/as, tendo em vista o valor absoluto e relativo de reprovação ou não pelo critério.

Bourdieu e Passeron (1991), em seus estudos, apontam que quem define o conteúdo curricular do sistema de ensino são os grupos dominantes. No caso brasileiro, como apontam Biroli (2018) e Vianna (2020), grupos conservadores de diferentes Estados compuseram o que ficou conhecido como a bancada “do boi, da bala e da Bíblia” no Congresso nacional contra o debate de gênero na escola. Ainda, diferentes movimentos sociais, sendo o mais conhecido o “Escola sem partido”, foi observado por Biroli (2018), que atuou na redução do debate devida à perseguição do direito de cátedra de professores/as. Isso tornou-se um desafio para promoção da equidade de gênero e a discussão dos direitos humanos nas escolas brasileiras.

A existência do critério “fere os direitos humanos” é uma importante ferramenta para mobilizar e garantir o debate sobre o tema nos diferentes sistemas educacionais. É necessário entender esse critério como uma forma pedagógica necessária para se pensar de forma crítica e reflexiva nas violações e nas formas como os espaços educacionais precisam orientar seus educandos. Como observa Santos (2013), a prática dos direitos humanos nas sociedades ocidentais vem sendo tratada de forma leviana e só sendo privilegiados

os casos muito graves. Essa forma como a sociedade vem tratando os direitos humanos reflete-se na redução da penalidade para perda de pontos e não mais na reprovação, que deve ser observada como um retrocesso que autoriza um discurso de violência, mesmo em documentos oficiais.

Por fim o estudo identificou um viés sociológico que permite salientar diferenças entre os/as reprovados/as e não reprovados/as na redação. Desta forma, pode-se afirmar que marcadores sociais das desigualdades, principalmente os capitais financeiro e cultural, gênero e cor e raça impactaram na razão de chance de um aluno/a ferir os direitos humanos na redação do ENEM de 2015.

## REFERÊNCIAS

AGRESTI, A. & FILANY, B. Regressão logística: modelando respostas categóricas. Métodos estatísticos para as ciências sociais. Lori Vialli, Porto Alegre, 2012, p. 533-572.

ALEMANY, C. Violências. Dicionário Crítico do Feminismo. In: Hirata, Helena et al (org.s). São Paulo: Ed. UNESP, 2009. Pg. 271-277.

BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e reprodução social. In: A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectivas, 2009.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. Livro 1. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: A REPRODUÇÃO: Elementos para uma teoria do sistema do ensino. 3ª Ed. Francisco Alves, 1991. Pg. 15-77.

BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. Rev. antropol. (São Paulo, Online) | v. 61 n. 1: 83-94 | USP, 2018

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 20 Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República,

[2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 Ago. 2019.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. 164 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. Dispõe sobre os crimes hediondos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.015%2C%20DE%207%20DE%20AGOSTO%20DE%202009.&text=1o%20da%20Lei%20n, trata%20de%20corrup%C3%A7%C3%A3o%20de%20menores](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.015%2C%20DE%207%20DE%20AGOSTO%20DE%202009.&text=1o%20da%20Lei%20n, trata%20de%20corrup%C3%A7%C3%A3o%20de%20menores).

BRASÍLIA. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

DURKHEIM, E. Educação e sociedade. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FEDERICI, S. Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, W., FILHO, A.A. & MATOS, W.H.C. As redações do ENEM, a contribuição da sociologia e os direitos humanos como linha transversal. Avaliação: Processos e Políticas – Volume 02... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 510– Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65283>>. Acesso em: 20 Jul. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Anuário brasileiro de segurança pública ano 13. São Paulo: 2019. Disponível em <[https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf)>. Acesso em 16 Set. 2020.

GIDDENS, A. Sociologia. 6 ed., Porto Alegre, 2002

INEP. Microdados do Enem 2015. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 30 Nov. 2018.

INEP. Respeito aos direitos humanos na redação do ENEM 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2015/direitos\\_humanos\\_redacao\\_VISTA\\_PEDAGOGICA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2015/direitos_humanos_redacao_VISTA_PEDAGOGICA.pdf)>. Acesso em 07 Fev. 2019.

MARQUES-PEREIRA, B. Cidadania. Dicionário Crítico do Feminismo. In: Hirata, Helena et al (org.s). São Paulo: Ed. UNESP, 2009. Pg. 35-40.

MORAES, A. C. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Anita Handfas, Luiz Fernando Oliveira. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009. Pp.19-21.

RIBEIRO, A. M. M., ALVES, D. J., SAUL, R. & PEREIRA, V. L. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Anita Handfas, Luiz Fernando Oliveira. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009. Pg.19-21.

SANTOS, B. S. Saudações a Boaventura de Sousa Santos. In: Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. Cortez, São Paulo, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. Educação & Realidade, 1995. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acessado em 27/03/21 às 17h.

VIANNA, C. Política de educação, gênero e diversidade sexual breve história de lutas, danos e resistência. 1º ed. Autêntica, 2020. Pg. 71-98.