



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Thaiana Rodrigues da Silva

A violência contra a mulher na redação do ENEM 2015: Quem feriu os direitos humanos?

Rio de Janeiro

2021

Thaiana Rodrigues da Silva

A violência contra a mulher na redação do ENEM de 2015: Quem feriu os direitos humanos?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientadora: Prof.^a Dra. Maira Covre-Sussai

Coorientador: Prof. Dr. Vinicius Layter Xavier

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

S586 Silva, Thaiana Rodrigues da.
 A violência contra a mulher na redação do ENEM 2015: Quem feriu os direitos humanos? / Thaiana Rodrigues da Silva. – 2021.
 89 f.

 Orientadora: Maira Covre-Sussai.
 Coorientador: Vinicius Layter Xavier.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais.

 1. Sociologia da educação – Teses. 2. Violência contra as mulheres – Teses. 3. Pesquisa quantitativa – Teses. I. Soares, Maira Covre Sussai. II. Xavier, Vinicius Layter. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. IV. Título.

CDU 37.014.53

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thaiana Rodrigues da Silva

A violência contra a mulher na redação do ENEM 2015: Quem feriu os direitos humanos?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 11 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maira Covre-Sussai (Orientadora)

Instituto de Ciências Sociais - UERJ

Prof. Dr. Vinicius Layter Xavier (Coorientador)

Instituto de Matemática e Estatística - UERJ

Prof.^a Dr.^a Raquel Balmant Emerique

Instituto de Ciências Sociais – UERJ

Prof. Dr. Doriam Borges

Instituto de Ciências Sociais – UERJ

Prof.^a Dr.^a Hildete Mello

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mulheres que precisaram lutar contra a violência e o assédio sexual no espaço doméstico e a todas as simpatizantes dessa causa, pois juntas podemos mudar a condição feminina desse país.

AGRADECIMENTOS

Espero não esquecer de ninguém, pois não foram poucas as pessoas que me motivaram e me auxiliaram emocionalmente e financeiramente para a conquista do título de Mestre. Agradeço:

A minha querida mãe Marcia Carvalho, que me apoiou de todas as formas possíveis e imagináveis para conseguir me manter com autoestima e alegre. A ausência de bolsa, mesmo tendo sido aprovada entre as candidatas com direito à bolsa, me abalou emocionalmente e financeiramente, mas ela sempre teve uma palavra carinhosa e motivadora para os momentos mais difíceis.

A minha grande amiga e irmã Bianca Maia, que esteve ao meu lado em diferentes momentos, me incentivando de inúmeras formas com carinho e cuidado. Essa que me apoiou financeiramente e emocionalmente, pois, sem ela, também dificilmente teria conseguido chegar ao fim desse processo.

A minha prima Glória Issis, que me apoiou financeiramente e emocionalmente durante todo o processo de mestrado, com auxílio em mudanças e abrigos inesperados, ocasionados pela ausência de bolsa para realização do mestrado.

A minha amiga Vanessa Watanabe, que me apoiou desde o início do processo seletivo, vivenciando comigo e me apoiando de inúmeras formas nessa desafiadora empreitada que foi a realização do mestrado.

A minha amiga e segunda mãe Miriam Tereza, que foi uma incentivadora em diferentes processos dessa etapa, me auxiliando com a revisão, reflexões, argumentos e textos. Sem ela, chegar ao final não teria sido possível.

A Hildete Pereira, com um trabalho brilhante e sensível na área de gênero, políticas públicas e econômicas, que tive o prazer de conhecer na graduação, e nunca imaginei poder ser próxima e pensar questões desse campo de forma leve e profunda ao seu lado. Essa, que não largou a minha mão em inúmeras vezes que pensei em desistir desse difícil trabalho.

A minha grande amiga Livia Ruback, que me apoiou com inúmeros cuidados, conversas motivadoras, sempre se colocando aberta à conversa e a me acalmar.

A minha querida amiga Liliane Lerox, que me acolheu inúmeras vezes por falta de luz inesperada, mudanças e por desejo sempre conseguimos fazer *amor fati* desses desafios e transformar todas essas situações em momentos de trocas e aprendizados

A minha grande amiga Walkiria Alves, que me acolheu em momento de mudança repentina, torção no pé, dores na cervical causadas pelos inúmeros estresses provocados por esse processo e agravadas por falta de recursos financeiros.

Ao meu grande amigo e irmão João Felipe, que leu e debateu os textos quase incompreensíveis do Bourdieu e Passeron, quando me auxiliou a pensar minhas questões e aprofundar as minhas discussões, além de ter abrigado parte da minha biblioteca na sua casa, gratidão.

A Clara Araújo, que tem sido uma amiga e mãe em toda a minha trajetória acadêmica, e me inspirou a estudar gênero e a seguir pesquisando, lutando e estudando esse campo tão desafiador.

A minha grande amiga Maria Ana Batista, que foi quem me despertou o interesse pelas Ciências Sociais, com sua forma reflexiva de observar as questões do mundo e que me auxiliou na revisão desse trabalho.

A Raquel Emerique, que me incentiva e impulsiona a pensar a Educação e a Sociologia de forma inovadora e reflexiva, me auxiliou em momentos primordiais desse trabalho e me convenceu a não desistir.

A minha orientadora Maira Covre, que virou noites para ler os meus confusos textos e que teve paciência com as inúmeras desmotivações provocadas pela academia, que não garante bolsa de mestrado a profissionais de Educação e recebe valor inferior à bolsa no exercício docente.

Ao meu coorientador Vinicius Layter Xavier, por ter paciência com as minhas crises de ansiedades, passando dias sentado ao meu lado para esclarecer as minhas dúvidas e me apoiou nos inúmeros momentos de angústia com esse doloroso processo.

RESUMO

SILVA, Thaiana. *A violência contra a mulher na redação do ENEM de 2015: Quem feriu os direitos humanos?* 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação analisou candidatos e candidatas reprovados ou não por ferirem os direitos humanos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, cujo tema tratou: da persistência à violência contra a mulher no Brasil. O objetivo geral do estudo foi entender o impacto do critério “fere os direitos humanos” para aprovação e reprovação, assim como identificar o perfil dos/as reprovados/as por esse critério. Ainda, discutir como a análise da desigualdade de gênero contribui para reduzir a violência contra a mulher e a relevância do tema no currículo escolar. A finalidade específica foi analisar se o critério prejudica grupos específicos de candidatos/as, assim como observar a contribuição da disciplina de Sociologia para desenvolver o tema. As questões expostas foram analisadas a partir da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Passeron (1991) sobre o sistema educacional. Os estudos dos autores permitiram examinar se o critério “fere os direitos humanos” contribuiu para a reprodução dos valores educacionais da cultura dominante ou, se através dele, pode se promover uma educação emancipatória. Escolher analisar a redação de 2015 se justifica pelo cenário desafiador entre crianças e adolescentes do sexo feminino, que representaram 81,8% das vítimas de estupro no Brasil entre os anos de 2017 e 2018 (FBSP, 2019). Mesmo com os avanços nas últimas décadas no combate à violência contra a mulher, com a criação de leis específicas para as relações domésticas, os dados apontam ainda um desafio. A metodologia utilizada no estudo foi quantitativa e examinou os dados socioeconômicos dos/as candidatos/as do ENEM de 2015, através de análises descritivas e do modelo de regressão logística bivariada e multivariada, que permite verificar a razão de chance de um grupo ser reprovado em relação a outro. 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, com menor renda familiar e pais com menor escolaridade, obtiveram as maiores reprovações. Contudo, os valores relativo e absoluto de reprovação em relação aos não reprovados por ferirem os direitos humanos foram pouco expressivos, entendendo que o critério beneficia a promoção de uma educação crítica e reflexiva pautada nos direitos humanos, sendo ele um mecanismo para enfrentar a reprodução dos valores do grupo dominante da sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Sociologia da educação. Violência contra a mulher. Metodologia quantitativa. Reprodução social.

ABSTRACT

SILVA, Thaiana. *Violence against women in 2015 Enem's writing test: Whose rights were violated?* 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation analysed candidates who have failed or not for hurting human rights in the 2015 National High School Exam (ENEM)'s writing test, whose theme dealt with: persistence in violence against women in Brazil. The overall objective of the study was to understand the impact of the criterion of what "hurts human rights" for passing or failing the test, as well as to identify the profile of those whose failure was due this criterion. Furthermore, we discuss how the analysis of gender inequality contributes to reduce violence against women and the relevance of the theme in scholarly curriculum. The specific purpose was to analyse whether the criterion harms specific groups of candidates, as well as to observe the contribution of the sociology discipline to develop the theme. The questions exposed were analysed using Pierre Bourdieu and Passeron (1991)'s reproduction theory applied to the educational system. The authors' studies allowed us to examine whether the criterion "what hurts human rights" contributed to the educational values of the dominant culture reproduction or, if through it, an emancipatory education can be promoted. The choice to analyse the 2015 essay is justified by the challenging scenario among female children and adolescents, who represented 81.8% of rape victims in Brazil between 2017 and 2018 (FBSP, 2019). Even with the advances in the fight against violence against women in recent decades due to the creation of specific laws for domestic relations, the data still point to a challenge. The methodology used in the study was quantitative and we examined the socioeconomic data of the 2015 ENEM candidates through descriptive analyses and through bivariate and multivariate logistic regression model, which allows us to verify the failure chance ratio of one group in relation to another. The data indicated a sociological bias between the profile of those who failed the test for hurting human rights, in which females, with lower family income and parents with lower schooling, represented the highest number of failures. However, the relative and absolute values of failure in relation to those who did not fail for hurting human rights were not expressive, understanding that the criterion benefits the promotion of a critical and reflective education based on human rights, being a mechanism to face the reproduction of the Brazilian society dominant group values.

Keywords: Sociology of education. Violence against women. Quantitative methodology. Social reproduction.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - % de candidatos por critério de avaliação da Redação de 2015	53
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.....	54
Tabela 3 - Variáveis utilizadas nas análises	55
Tabela 4 - Tipo de Escolas dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015	56
Tabela 5 - Sexo dos/as Não Reprovados e Reprovados por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015	56
Tabela 6 - Regressão Logística do Sexo dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015.....	57
Tabela 7 - Estado Civil dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015	57
Tabela 8 - Regressão Logística do Estado Civil dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015.....	57
Tabela 9 - Regressão Logística da Idade dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015	58
Tabela 10 - Cor e Raça dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015	58
Tabela 11 - Regressão Logística da Cor e Raça dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015	59
Tabela 12 - Grau de escolaridade do pai ou do homem responsável dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015.....	59
Tabela 13 - 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	60
Tabela 14 - Grau de escolaridade da mãe ou da mulher responsável dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015.....	61
Tabela 15 - 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.....	62
Tabela 16 - Renda Mensal da família dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015	62
Tabela 17 - Regressão Logística da Renda Mensal da família dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015.....	63
Tabela 18 - Modelo de regressão logística multivariada	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FA	Frequência Absoluta
FR	Frequência Relativa
σ	Desvio Padrão
β	Beta
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
SPM	Secretaria Políticas para as Mulheres

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	ANÁLISE TEÓRICA – A SOCIOLOGIA E CAMPO DA EDUCAÇÃO: QUAIS AS SUAS CONTRIBUIÇÕES?	19
1.1	Bourdieu e Passeron: A educação como sistema de reprodução de desigualdade?	22
1.2	Redação do ENEM de 2015 e a disciplina de Sociologia: Contribuições de um currículo interdisciplinar.....	28
2	DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: QUAIS AS PRINCIPAIS TENSÕES PARA GARANTIR DIREITOS ÀS MULHERES?	34
2.1	A ausência de cidadania às mulheres: Uma violência histórica	38
2.2	A Educação e os Direitos Humanos: Os desafios para a igualdade entre homens e mulheres	45
3	DADOS, MÉTODOS E RESULTADOS DO ESTUDO	52
3.1	Métodos e hipóteses	54
3.2	Estatística descritiva dos dados da pesquisa	55
3.3	Regressão Logística Multivariada	64
	CONCLUSÃO	67
	REFERÊNCIAS	70
	ANEXO A - Texto Motivador da redação.....	75
	ANEXO B - Dados dos/as Candidatos/as.....	76
	ANEXO C – Dicionário de dados socioeconômicos INEP (2017) Dados da Redação.....	78
	ANEXO D – Dicionário de dados socioeconômicos INEP (2017): Dados Socioeconômico dos/as candidatos/as	79

INTRODUÇÃO

Meu interesse de pesquisa surgiu dos desafios que encontrei para debater a desigualdade de gênero na rede pública Estadual de ensino do Rio de Janeiro como docente de Sociologia.

Início a minha docência em 2015, enquanto cursava uma especialização em “Gênero e sexualidade” pelo Instituto de Medicina Social do Estado do Rio de Janeiro. Nesse espaço, discutíamos formas de trabalhar a desigualdade de gênero e sexualidade com os/as educandos/as, no intuito de aproximá-los do tema relacionando-o com os direitos humanos.

Na primeira escola que lecionei, a coordenação pedagógica propôs seis áreas de conhecimento, com base no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), sendo eleito o tema “Orientação sexual” para trabalho de toda a escola. Contudo, a discussão foi comprometida pela insegurança da equipe docente, que se colocou receosa em trabalhar com essas questões, alegando medo de perseguição política. Nesse período, setores conservadores estavam tornando-se mais expressivos, perseguindo políticas públicas propostas pelo governo federal (VIANNA, 2020).

Mesmo esse tema estando presente em documentos oficiais, a discussão de gênero foi muitas vezes limitada ao cuidado com o corpo, priorizando as doenças sexualmente transmissíveis, como apontou a pesquisadora Vianna (2020). Além disso, distanciado do debate que envolve o conceito de gênero que questionaria o sexo anatômico, o qual não deveria ser definido como único elemento que caracteriza a conduta do indivíduo. Ainda, através do auxílio da localização da desigualdade e hierarquização construída pelos olhares atribuídos a papéis de homens e mulheres nesta sociedade, como observou Scott (1995). Mesmo tratando-se de saúde pública, é necessário abordar a relação de poder que pode estar presente na utilização ou não de preservativos durante o ato sexual, por exemplo. Essa discussão que trata da desigualdade entre homens e mulheres será aprofundada no decorrer desse estudo.

No mesmo ano em que inicio a minha docência, o Exame Nacional do Ensino Médio traz como tema de redação “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”, o que fortalece o debate na escola. No ano seguinte, seria pautado como tema de referência a ser trabalhado pela escola. Diante disso, fiquei intrigada: teria o desafio de debater com os/as educandos/as da rede pública a desigualdade de gênero ocorrida de forma pontual na escola que atuava? Ou se tratou de um movimento nacional de perseguição à discussão das desigualdades de gênero, a partir da perspectiva dos direitos humanos, tornando-se um problema nacional? Diante das dificuldades do debate da importância da promoção de gênero nas escolas surgem

as minhas perguntas de pesquisas: Qual o perfil dos/as reprovados/as por ferirem os direitos humanos nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015? O que é esperado na redação pelos/as avaliadores/as para não ferir os direitos humanos? Um texto que argumente e crie uma tese que não viole os direitos humanos. Sendo assim, eram esperadas propostas que combatessem a violência, mas que não manifestassem atos de torturas ou linchamento aos agressores, por exemplo. Isso pode parecer desafiador para estudantes que tenham pouca familiaridade com a discussão da violência contra a mulher dentro da perspectiva dos direitos humanos.

O objetivo geral do 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. Foi observado se “ferir os direitos humanos” prejudica de forma significativa o acesso de educandos ou se atua na promoção do debate do tema e na equidade de gênero.

A finalidade específica foi analisar se o critério prejudica grupos específicos de candidatos/as, tendo em vista o valor absoluto e relativo de reprovação ou não pelo critério. Além disso, realizar uma reflexão de como a disciplina de Sociologia pode desenvolver o tema, a partir das perspectivas dos direitos humanos, e de como a área pode promover melhor resultado nas redações dos candidatos/as, principalmente em relação ao critério que fere os direitos humanos. Ainda, apontar os entraves para o combate à desigualdade de gênero no país por correntes conservadoras.

O método utilizado na pesquisa foi quantitativo incluindo uma análise descritiva dos dados e modelos de regressão logística bivariados e multivariados para identificar a razão de chance de um grupo ser reprovado por “ferir os direitos humanos” em relação a outros. Isso significa observar a relação de reprovação entre sexo ou cor e raça, por exemplo, como poderá ser observado no capítulo 3. O modelo de regressão logística permite calcular a razão de chance de um evento ocorrer em um grupo em relação a outro/s grupo/s, sendo o evento considerado a reprovação por “ferir os direitos humanos”. Em outras palavras, por exemplo, o modelo nos permite observar que sendo do sexo masculino, qual a razão de chance de ser reprovado em relação ao sexo feminino nesse critério. Essa metodologia possibilita verificar se grupos que historicamente vivenciaram a ausência de cidadania no Brasil são também os mais propensos à reprovação por esse critério.

Esse estudo não fará a análise dos textos das redações, devido à quantidade de redações e à dificuldade de acessar esse documento junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mesmo sendo recomendada essa análise em uma tese de

doutorado. O que observei nesse estudo 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.

O presente estudo está inserido na confluência da Sociologia da Educação, da Violência contra a mulher e dos Direitos humanos. A promoção do combate à desigualdade de gênero e a garantia dos Direitos humanos nas escolas públicas constitui da contribuição para a cidadania dos/as educandos, pois esse conteúdo é exigido na vida e no ingresso ao nível superior, assim como observado na redação do ENEM de 2015 e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Neste estudo, considera-se o conceito de cidadania definido pela autora Bérengère Marques-Pereira (2009), que estão norteadas a partir de três aspectos:

[...] a cidadania é um estatuto (um conjunto de direitos e deveres); é também uma identidade (um sentido de pertencer a uma comunidade política definida pela nacionalidade e por um determinado território); e, finalmente, é uma prática exercida pela representação e pela participação política – estas últimas traduzem a capacidade do indivíduo para interferir no espaço público emitindo um julgamento crítico sobre as escolhas da sociedade e reclamando o direito de ter direitos. (MARQUES-PEREIRA, 2009, p. 36)

A perspectiva de cidadania descrita faz relação com as prerrogativas do Art. 5 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com o PNEDH, que são documentos que pautam o critério “fere os direitos humanos” na redação do ENEM de 2015, que será analisado no decorrer da dissertação.

O documento PNDEH foi produzido democraticamente, através de conferências com a sociedade civil organizada e o poder público, e promove o compromisso de políticas públicas com ações específicas para diferentes segmentos da Educação. Tem o objetivo de consolidar “um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, cidadania e justiça social” (BRASÍLIA, 2007, p. 13). Tem o intuito de combater as violações de direitos humanos que se manifestam de diferentes formas nas sociedades contemporâneas - dentre elas na violação dos direitos civis e políticos da população -, assim como o não respeito à diversidade econômica, social e cultural que resultam em intolerância étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, geracional e territorial, entre outras (BRASÍLIA, 2007, p. 21). Esse documento norteia as diretrizes do ENEM e serviu de referência para elaboração do critério 5 – “fere os direitos humanos” na redação, a partir de 2001.

O PNDEH fomentou a existência do critério 5, considerado um importante articulador da discussão de violações dos direitos humanos para formação cidadã dos educandos, através do

ENEM. Esse exame, que representa um importante sistema de ensino brasileiro, por ser uma política pública, em 2015, propunha-se a: a) avaliar o Ensino Médio; b) inserir os/as candidatos/as em diferentes programas sociais, como Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Ciências sem fronteiras; c) acessar o ensino superior do país, dentre outros. Como descrito, o ENEM representa o principal sistema educacional brasileiro, através das articulações de diferentes políticas públicas que são fomentadas por ele.

A inclusão dos direitos humanos como critério avaliativo no Exame Nacional do Ensino Médio pode trazer um interesse na promoção da cidadania, como prática a ser alcançada ao final da educação de jovens e adultos. Por outro lado, a reprovação por “ferir os direitos humanos” pode apontar uma ausência de debate ou um posicionamento contrário à forma de resolução dos problemas sociais, utilizando os sistemas de garantias de direitos, que deveriam ser referência na vida das pessoas. Nesse sentido, a presente pesquisa pretendeu identificar como o critério pode permitir inferir grupos sociais que requerem uma aproximação com o debate dos direitos humanos e da violência contra a mulher.

Para analisar o perfil dos/as reprovados/as e dos/as não reprovados/as na redação por ferirem os direitos humanos, utilizaram-se as teorias de Passeron e Bourdieu (1991). A escolha desses autores justifica-se por analisarem a reprodução da desigualdade social no sistema educacional francês como um processo de repetição das estruturas sociais de desigualdades existentes nas sociedades modernas capitalistas.

Esses autores analisaram o sistema de ensino francês como um sistema plural, representado por todos os espaços educacionais que formam o indivíduo, como Igrejas, família, escolas e qualquer outro espaço comunitário. Eles afirmaram que o sistema educacional não promove mobilidade social aos indivíduos, sendo um sistema que contribui para manter as desigualdades, num processo de reprodução social e cultural, que será melhor analisado adiante.

A partir da teoria de reprodução social e cultural de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1991), questiono os aspectos educacionais dos/as pais ou responsáveis dos/as candidatos/as reprovados/as pelo critério 5 – “fere os direitos humanos” nas redações do ENEM de 2015, bem como dos grupos que eles estavam inseridos e se há relação entre grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, será verificada a relação da reprovação por “ferir os direitos humanos”, a partir das variáveis cor e raça, sexo, renda ou escolaridade dos pais ou responsáveis.

Outro ponto é a escolha dos temas curriculares, assim como as disciplinas disponíveis na Educação básica, que são uma disputa política, em que se negocia o que é ou não

fundamental no aprendizado para formação da vida profissional e cidadã. Essa discussão também é analisada por Bourdieu e Passeron (1991), que entendem a ação pedagógica como uma ação entre dominantes e dominados. Em outras palavras, discursos mais familiares à classe dominante são referências de saber e verdade que deverão ser absorvidos pela classe dominada, que dificilmente entenderá com a mesma facilidade de quem vivencia esse aprendizado na sua vida diária.

Esse fato levou, durante diferentes períodos, à exclusão da disciplina de Sociologia da Educação básica brasileira, não por ser considerada irrelevante, mas pelo potencial de pensamento crítico que essa disciplina pode promover (MORAES, 2009; RIBEIRO et al., 2009). Bourdieu e Passeron (1991) analisaram o processo de desigualdade social existente na educação francesa e trouxeram uma discussão sobre o método de ensino e a capacidade de absorção por grupos dominantes e dominados sobre os conteúdos curriculares. A partir dessa teoria, serão observados aspectos do sistema educacional brasileiro em documentos curriculares nacionais para promoção de uma educação pautada nos direitos humanos e na emancipação das mulheres.

Outra questão central neste estudo é a violência contra a mulher; a escolha do tema no exame de 2015 se explica pelo problema social da violência contra meninas, jovens e mulheres no Brasil e no mundo. O conceito de violência contra mulher, neste estudo, é entendido a partir da autora Alemany (2009), que entende a violência manifestada de inúmeras formas. Essa violência pode vir por meio de “ameaça, coação ou força, pode se manifestar na vida privada ou pública através de sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos” que comprometam a integridade física bem como a subjetividade da mulher (ALEMANY, 2009, p. 271).

Como descrito, o conceito de violência tem diferentes características e formas, sendo a violência sexual, ou melhor, o estupro, considerado o tipo mais brutal, por humilhar e controlar o corpo de outro indivíduo (FBSP, 2019). Nos anos de ~~2016~~, ocorreram 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). Uma justificativa para a subnotificação é o medo de retaliação por parte do agressor (geralmente conhecido), medo do julgamento sofrido pela vítima após a denúncia, como apontam as pesquisadoras Bueno, Pereira e Neme (2019), além do descrédito nas instituições de justiça e segurança pública (FBSP, 2019, p. 116).

O estupro “contra vulnerável” é outra grave violência praticada principalmente contra crianças e adolescentes, com poucas informações sobre a forma de denunciar. Caracteriza-se quando praticado contra pessoas menores de 14 anos ou indivíduos que não possam resistir à

ação por efeito de droga, doença ou por apresentar deficiência (FBSP, 2019, p. 117). O crime contra crianças e adolescentes tem significativa expressividade no Brasil, correspondendo a 63,8% dos casos de estupro. Dentre esse grupo, 81,8% das vítimas são do sexo feminino, portanto, a desigualdade de gênero aparece como algo enraizado também através da violência sexual (FBSP, 2019, p. 118).

Em geral, as vítimas de estupro também apresentam diferença quando observada a cor/raça. Pessoas negras são as maiores vítimas, com 50,9% de casos, seguidas de pessoas brancas, que correspondem a 48,5% dos casos. As pessoas do sexo feminino aparecem como principal vítima, sendo as mulheres negras, contudo, as maiores vítimas desse tipo de violência (FBSP, 2019, p. 120).

Ao observar o vínculo do agressor com a vítima, 75,9% tinham algum tipo de vínculo com o autor do crime, que se caracterizava como parente, companheiro, amigo e outros (FBSP, 2019, p. 120). Observa-se que isso é um desafio antigo a ser enfrentado pela sociedade brasileira, pois estudos iniciados na década de 90 já indicavam que “o abuso sexual, em geral, é praticado por membros da família ou de confiança das crianças, revelando padrões assustadores de violência intrafamiliar” (BUENO et al., 2009). Isso aponta a importância de uma educação que traga a discussão da violência contra a mulher no currículo escolar, uma vez que o desafio da temática violência contra a mulher sobre essa perspectiva aparece como um entrave para garantir a cidadania plena de pessoas do sexo feminino (BRASÍLIA, 2007, p. 22; VIANNA, 2020).

Como citado anteriormente, no século XXI, a discussão sobre orientação sexual foi inserida como tema transversal no currículo da Educação básica brasileira. Entretanto, o que se observou foi um debate distante do processo histórico de desigualdade de gênero: centrado na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Da mesma forma, acredita-se que o conceito de gênero foi perseguido pelos documentos oficiais nos últimos anos, o que fragilizou o debate nas escolas (BRASIL; 2000; VIANNA, 2020).

A histórica cidadania incompleta das mulheres brasileiras será analisada no capítulo 2, em que discutiremos a legislação que permitiu a ausência de direitos às mulheres em alguns períodos, colaborando em uma vida permeada com violências. Essa questão contribuiu para a necessidade de uma legislação específica para o combate à violência contra a mulher, como a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida como “Lei Maria da Penha” (BRASIL, 2006), considerada uma importante conquista. Dentre outras questões, a Lei citada prevê o debate nos espaços educacionais sobre as formas de combate à violência contra a mulher no Brasil.

Nos textos¹ que instruem os/as candidatos/as para desenvolver a redação do ENEM de 2015 são apresentadas as cinco formas de violências tipificadas por essa legislação, com o intuito de dar suporte aos/às educandos/as na elaboração de argumentos e teses. Ressignificar a cultura de aceitação social da violência contra a mulher é um grande desafio, como demonstrou a pesquisa do IPEA (2014), que tratou do tema da violência contra a mulher (“Tolerância social à violência contra as mulheres: Sistema de Indicadores de Percepção Social”). A pesquisa demonstrou a aceitação da violência psicológica e moral nas relações familiares por uma significativa parcela da sociedade brasileira, bem como a cultura de culpabilização da vítima em casos de estupro, como será melhor analisado no desenvolvimento desse estudo (BRASÍLIA, 2007, p. 22).

Ainda, será examinada a contribuição da disciplina de Sociologia para ampliar o conhecimento dos direitos humanos, bem como para combater a violência e a desigualdade de gênero e promover a cidadania das mulheres. Essa contribuição é prevista no Currículo nacional para as Ciências humanas, como descrito nas orientações curriculares para o Ensino Médio das Ciências Humanas (BRASÍLIA, 2006), documento vigente no ano de 2015. Esse documento norteia os currículos estaduais e atribui à disciplina de Sociologia a utilização de teorias, conceitos e pesquisas para responder as questões presentes na sociedade, dentre elas o fenômeno de violência.

O impacto social do tema da redação de 2015 foi saudado por educadores como atual e pertinente no site do INEP, como afirma Retalma (2016). A redação foi realizada por mais de 5 milhões de candidatos/as, sendo utilizada por 55 candidatos/as como espaço de denúncia de assédio, estupro ou de testemunho desses crimes. Essas manifestações impactaram a equipe que corrigiu a redação do INEP, levando a uma explanação pública do Ministro da Educação na época. Posteriormente, o INEP divulgou em seu *site* informações de como vítimas ou testemunhas podem denunciar atos de violência sofridas. Isso demonstra a limitação de alguns candidatos/as sobre o tema, com o qual eles precisariam argumentar e criar uma possível resolução.

O impacto da prova do ENEM de 2015 foi comentado como de grande relevância para promoção da equidade de gênero pela Secretaria de Política para Mulheres (2016), bem como as diferentes reações provocadas pelo exame na sociedade. O tema foi considerado por setores conservadores e radicais como uma forma de doutrinação, pela simples existência do tema da redação e da tese da Simone de Beauvoir (1980) em uma das questões “Não se nasce mulher,

¹ Disponibilizados na íntegra no Anexo I.

torna-se”. Nas redes sociais também foram observadas manifestações, comentários e piadas misóginas por internautas contrários ao conteúdo da prova; esses que consideram a inserção do tema como tendencioso e, segundo alguns, irrelevante (ARAÚJO et al., 2016, p. 2). Essas manifestações reforçam o que foi suscitado na pesquisa sobre a “tolerância à violência contra a mulher no Brasil” pela pesquisa do IPEA, que será mais bem discutida ao longo do estudo.

Nessa linha conservadora, foi elaborado um processo para a retirada do critério “fere os direitos humanos” do ENEM pelo “Movimento Escola sem Partido”, que interpretou esse critério como uma forma de restrição à liberdade de expressão dos candidatos. Essa perspectiva foi acatada parcialmente pelo Superior Tribunal Federal (STF) a partir da prova de 2018, que alterou a regra do critério “fere os direitos humanos” nas redações do ENEM a partir daquele ano, excluindo a possibilidade de reprovação na redação por esse critério. Isso acaba restringindo a perda de 300 pontos às manifestações com esse caráter (G1 EDUCAÇÃO, 2017).

Por fim, são analisados através de estatísticas descritivas e do modelo de regressão logística os/as candidatos reprovados/as ou não pelo critério “fere os direitos humanos” nas redações, no intuito de responder à pergunta: “Quem foram os/as reprovados/as pelo critério “fere os direitos humanos” na redação do ENEM de 2015?”. Para isso, utilizaram-se diferentes variáveis identificadas como relevantes, com base nas hipóteses levantadas ao longo do estudo.

Em seguida, foi testado o modelo de regressão logística bivariada e multivariada para verificar “a razão de chance” que alguns grupos têm de serem reprovados por esse critério em comparação com outros. Através da análise, foi possível identificar os grupos que estão distantes do debate dos direitos humanos, além do critério que reprova uma baixa parcela dos/as candidatos/as em relação aos não reprovados. Os dados apontam que o critério de avaliação utilizado representa mais um mecanismo de promoção de debate dentro dessa perspectiva, do que uma forma de exclusão de acesso ao nível superior.

Espera-se, através desse estudo, contribuir para o aprimoramento de ações que promovam o debate para a promoção da equidade de gênero para as mulheres nos espaços escolares, bem como o respeito aos direitos humanos e à cidadania plena das brasileiras.

1. ANÁLISE TEÓRICA - A SOCIOLOGIA E CAMPO DA EDUCAÇÃO: QUAIS AS SUAS CONTRIBUIÇÕES?

A educação é um conhecimento 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). O presente capítulo irá analisar algumas teorias sociológicas sobre o campo da educação e seus estudos nas sociedades ocidentais e a sua importância para produzir uma sociabilidade que respeite a diversidade e a pluralidade humana. Por fim, discuto a estrutura da redação do ENEM de 2015 e a contribuição do ensino de Sociologia para desenvolver argumentos e tese crítica e reflexiva sobre a persistência da violência contra a mulher.

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, sendo coercitivos e gerais. 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 cobrança pelo sistema de ensino independe 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 transcrição acima reafirma a educação como um processo de coerção social, na 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 precisa respeitar. 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.

Ainda examinando a educação sob a perspectiva da corrente funcionalista, Giddens (2002) observa que, no século XX, Parsons atribuía à educação a função de instigar os/as discentes a tornarem-se pessoas individualistas. Sobre isso, atribuiu aos estudiosos dessa corrente uma visão homogênea da sociedade, ou que contemple só o grupo dominante, que pode se dedicar integralmente aos estudos, sem se preocupar com a manutenção dos demais membros da família. A possibilidade de ser individualista requer uma estrutura familiar que lhe permita investir em si mesmo (GIDDENS, 2002). Nessa perspectiva, Durkheim (2011) analisa que cada sociedade “elabora um certo ideal de homem”, do ponto de vista moral e físico, que precisa ser atingido por todos/as. Esse que ignora a diferença de classe, gênero e raça, pois espera a existência de uma igualdade para todos os cidadãos. Nesse ideal de igualdade, o autor entende como o papel da educação desenvolver um comportamento que todos/as devam seguir e afirma:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece a homogeneidade gravada previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. [...] Portanto, para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara o coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência (DURKHEIM, 2011, p. 52-53).

Em síntese, a educação na perspectiva Durkheim (2011) é um processo que reforça a desigualdade e mantém relações hierárquicas. Nesse cenário, a educação vai fortalecer o grupo dominante, representado na sociedade pela elite que detém os meios de produção e que terá recursos para garantir aos/as seus/suas filhos/as o acesso à individualidade. Essa perspectiva não inclui as famílias ampliadas, nas quais o pai, a mãe e o filho convivem com frequência com

outros membros da família, como avós, irmãos e sobrinhos, e terão dificuldade de agir e pensar de forma individual na sua formação de ser homem.

A educação como uma política de Estado, que garante a transmissão da moral e cultura de uma nação, foi sendo absorvida e incentivada nas sociedades ocidentais como forma de resolução da desigualdade social (GIDDENS, 2002). Entretanto, o currículo escolar pode traduzir a “dominação de classe”, por levar grupos de estudantes a terem mais facilidade com o sistema educacional do que outros. Nesse sentido, o conteúdo educacional com diretrizes universais pode não dimensionar o desafio de algumas pessoas absorverem o conhecimento definido no currículo, o que produzirá desinteresse e abandono pelos/as estudantes. Sobre isso, Giddens (2002) analisa a pesquisa de Bowles e Gintis (1976) que estudam os “currículos ocultos nos sistemas educacionais” e observam as instituições de ensino como locais que ensinam as pessoas a identificarem seu lugar dentro das hierarquias sociais e aceitarem que esse é o seu lugar na sociedade, sendo:

[...] os estudantes ensinados a serem emocionalmente e intelectualmente dependentes de figuras de autoridade, na forma de professores que lhes dizem o que pensar e o que sentir. Eles também aprendem que sua autoestima é provisória, baseada na opinião que as autoridades têm deles, e essa opinião baseia-se em uma bateria de testes, boletins e notas. A lição final é que estar sob vigilância constante é normal, conforme evidenciado pela cultura das tarefas de casa, que efetivamente transfere a disciplina escolar para o ambiente doméstico (GIDDENS, 2002, p. 592).

A transcrição acima traz um quadro do sistema educacional ocidental, que produz baixa autoestima e pouco questionamento das estruturas sociais (GIDDENS, 2002). As questões levantadas foram examinadas em profundidade na década de 60 por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra “A Reprodução”. O importante sociólogo Giddens (2002) e outros pesquisadores como Nogueira e Nogueira (2002) atribuem a Bourdieu e Passeron a produção da “teoria geral mais sistemática sobre a reprodução cultural proposta até hoje”.

A análise de Bourdieu sobre a educação estaria associada ao pensamento de Karl Marx em suas investigações sobre o capitalismo, que produz dominantes e dominados dentro do sistema educacional (GIDDENS, 2002). Nesse sentido, Bourdieu reafirmava a ideia central de Marx sobre a sociedade ser dividida em quem detém os meios de produção e quem vende a sua força de trabalho. Essa teoria foi aprofundada por Bourdieu com a perspectiva de que o “capital econômico” é uma de várias medidas que o indivíduo e grupos sociais utilizam para ter vantagem em relação aos outros. A teoria de Bourdieu e Passeron (1991) acrescentou o capital social, cultural e simbólico distinto do capital econômico, já que trata das relações que os indivíduos podem desenvolver pela família na qual estão inseridos ou pelo grupo do qual fazem

parte. Ainda, a instituição de ensino da qual fez parte pode assegurar ao indivíduo rede de relações que facilitaram aprendizados, acesso a emprego e renda, garantindo um capital simbólico (GIDDENS, 2002)

Os conceitos-chave do pensamento de Pierre Bourdieu utilizados deste, capitais social, cultural e simbólico, auxiliam na análise das dificuldades subjetivas que um indivíduo precisa enfrentar para alcançar mobilidade social ascendente através da educação institucional. Diante disso, Nogueira e Nogueira (2002) descreveram o impacto dos estudos de Bourdieu, em 1960 na França, com uma nova proposta para entender o sistema de ensino. Isso ocorreu por disponibilizar uma nova forma de entender a escola e a educação, que fecharia as lacunas desse campo, por não garantir necessariamente a mudança de classe ou *status* social aos indivíduos com mais tempo de estudos.

Bourdieu e Passeron, nos seus estudos, negaram a perspectiva funcionalista como uma necessidade para entender a sua nova teoria (GIDDENS, 2002; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Os autores analisaram as falsas expectativas criadas aos jovens de camadas médias e populares da sociedade, que percebiam a formação educacional ofertada pela escola como forma de mobilidade social. Nesse sentido, "onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu e Passeron passam a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais" (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Os limites de classe para igualdade de oportunidades serão explorados no próximo tópico, através do estudo do trabalho de Pierre Bourdieu e Passeron (1991), no que se refere à reprodução. No entanto, a partir do que já foi observado, é possível elaborar a hipótese de que informações referentes à renda e à família dos/as candidatos/as podem estar correlacionadas com a reprovação pelo critério "fere os direitos humanos".

1.1 Bourdieu e Passeron: A educação como sistema de reprodução de desigualdade?

Reforçando o que já foi trazido por Giddens (2002), Bourdieu e Passeron (1991) entendem a educação em um sentido amplo associado a todo conhecimento recebido nas relações sociais e não restrito ao alcançado na escolarização. Sobre o processo de absorção de conhecimento pelos/as educandos/as, a forma de absorção ou de facilidade de entendimento de uma determinada prática estaria associada à proximidade que ela terá do que está sendo vivenciado, como manifestado no axioma:

Numa formação social determinada, o êxito diferencial da ação pedagógica dominante segundo os grupos ou as classes é função (1) dos *ethos* pedagógico próprio a um grupo ou a uma classe, isto é, do sistema das disposições relativamente a essa ação pedagógica e da instância que a exerce como produto da interiorização (a) do valor que a ação pedagógica dominante confere por suas sanções aos produtos das diferentes ações pedagógicas familiares e (b) do valor que, por suas sanções objetivas, os diferentes mercados sociais conferem aos produtos da ação pedagógica dominante segundo o grupo ou classe de onde eles são provenientes; e (2) do capital cultural, isto é, dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar nos diferentes grupos ou classes (GIDDENS, 2002; BORDIEU & PASSERON, 1991, p. 43).

O trecho acima descreve o sistema de transmissão de conhecimento presente nas instituições sociais que proporcionam o arcabouço moral e ético que um indivíduo desenvolve ao longo da sua vida. Esse será reproduzido ou vivenciado sem questionamento, à medida que o sujeito tenha familiaridade com a prática escolar. Bourdieu e Passeron (1991) observaram que Igreja, família, escola, partido político e outras instituições são reconhecidas como fundamentais transmissoras de saberes e contribuem na formação dos valores do indivíduo.

A diversidade de espaços de saberes descritos por Bourdieu e Passeron (1991) não está contemplada nas perguntas do questionário socioeconômico preenchido pelos/as candidatos/as do ENEM de 2015. Uma hipótese é de que as variáveis como sexo, cor e raça, idade, escolaridade dos/as responsáveis e renda nos permitem analisar o perfil dos reprovados por ferirem os direitos humanos nas redações do ENEM e se eles pertencem a grupos historicamente dominados no Brasil.

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.

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, 1992). 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).

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 de um indivíduo, 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. Nesse sentido, o trabalho pedagógico para Bourdieu e Passeron (1991):

“(…) é um substituto da coerção física; a repressão física (o internamento numa prisão ou num asilo) vem com efeito sancionar os reveses da interiorização de um arbitrário cultural; e é um substituto rendoso: ainda que (e talvez porque) mais dissimulado, o trabalho pedagógico é pelo menos tão eficaz a longo prazo quanto a coerção física – que não pode produzir um efeito além da cessação de seu exercício direto, a não ser na medida em que tende sempre a exercer por acréscimo um efeito simbólico (o que significa dizer, a propósito, que o rei não está jamais nu, e que só uma concepção estabelecida sobre a dissociação implícita da força e das representações de legitimidade, pode conduzir a que se fale, com Russel e outros após ele, de “força crua” – *naked power*) (BOURDIEU e PASSERON, 1991, p. 48).

O trecho acima apresenta a força de um trabalho pedagógico sobre o indivíduo, que impõe ao educando a obrigatoriedade de absorção de valores e práticas não familiares ou que

eles não concordem. 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 atribuída 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?

De acordo com os dados publicados, mais de 90% dos candidatos/as foram aprovados na redação, sendo 0,2% reprovados pelo critério “fere os direitos humanos”. Seria um excelente resultado da ação pedagógica da sociedade brasileira, que teria conseguido promover o respeito à diversidade e à empatia? Se esse critério pode promover uma mudança no discurso dos jovens, por qual motivo ele foi perseguido por correntes identificadas como conservadoras na sociedade, que entraram com uma ação pública para eliminar o critério das redações alegando falta de liberdade de expressão? As questões expostas não serão respondidas no presente estudo, pois os dados públicos do INEP (2017) só nos permitem identificar os perfis dos/as reprovados/as por ferirem os direitos humanos, assim como refletir a importância da educação pautada nessa prerrogativa para garantir uma vida sem violência contra mulheres e meninas. Contudo, um estudo das redações realizadas no ENEM, em 2015, poderia contribuir para o entendimento de como alguns jovens propuseram soluções naquele período para essa questão em todo Brasil.

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 demonstraria uma eficácia na sua ação pedagógica, no que se refere ao compromisso de promover os direitos humanos? Segundo Bourdieu e Passeron (1991), a

capacidade de uma instituição atuar a partir dessa perspectiva depende da sua força ou representação na sociedade, como descrevem:

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada. É pela mediação desse efeito de dominação da ação pedagógica dominante que as diferentes ações pedagógicas que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas ações pedagógicas dominadas de conhecimento ou de maneiras, dos quais a ação pedagógica define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico) (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p. 22).

O ENEM pode 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).

A partir de 2009, o ENEM se propôs a ser um processo democrático e multicultural de acesso às universidades brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O SISU permite que pessoas de todas as regiões do país disputem vagas para qualquer universidade, e não apenas aquelas da sua região. Isso pode possibilitar maior diversidade de classes sociais, gênero e raça entre os/as discentes, através da Lei de cotas, e a gratuidade para alunos/as da rede estadual na realização do exame (SILVEIRA et al., 2015).

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 tornam-se essenciais ou importantes. Essa é uma questão que se relaciona à violência simbólica citada

anteriormente, traduzindo algo que lhe é imposto através de símbolos, muitas vezes questionados como produtores de desigualdade, como as provas de vestibular. Contudo, será que o critério 5 - “fere os direitos humanos” produz mais desigualdade ou promove a inclusão de temas essenciais para a cidadania plena na sociedade? Essa discussão será examinada com mais detalhe no Capítulo 2, revisando antigas tensões da sociedade brasileira.

Diante dessas hipóteses, tendo a clareza de que a polícia e o direito à justiça não são garantidos a todos, o ENEM de 2015 possibilitou a promoção de um debate nacional sobre a violência contra a mulher, como descrito no Boletim da Secretaria Nacional de Política para Mulheres (2016) e na introdução deste trabalho. Nesse caso, não estaria o sistema educacional promovendo uma ação libertária ao invés de uma reprodução?

1.2 Redação do ENEM de 2015 e a disciplina de Sociologia: Contribuições de um currículo interdisciplinar

A redação do ENEM de 2015 tratou da “persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. O objetivo dessa pesquisa foi analisar se o critério 5 – “fere os direitos humanos” produz mais desigualdade social ou se possibilita um debate importante dos jovens dentro da perspectiva dos Direitos Humanos. Para situar o leitor, irei apresentar os critérios de aprovação e reprovação da redação do ENEM de 2015 a partir de dois documentos elaborados pelo INEP para os/as avaliadores/as das redações. Foi necessário analisar dois documentos devido à inexistência de um específico para a prova de 2015. Assim, iniciei a verificação pelo documento: “A redação no ENEM: Guia do participante”, elaborado em 2013 e vigente até 2016, quando foi criada a “Redação no ENEM 2016: Cartilha do participante”.

Nos próximos parágrafos, irei descrevê-los 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).

A correção de uma redação era analisada por, pelo menos, dois professores/as, que atribuíram notas a partir de cinco competências, que são:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Competência 2: 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 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASÍLIA, 2013, 2016).

Existem diferentes critérios de reprovação na redação, que atribui nota 0 ao candidato, que são:

A redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir: 1. fuga ao tema; 2. não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; 3. extensão de até 7 linhas; 4. impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação; 5. parte deliberadamente desconectada do tema proposto; 6. desrespeito aos direitos humanos; e 7. folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho (BRASÍLIA, 2013, p. 9).

Dentre os critérios descritos acima, o que mais reprovou os/as candidatos/as nas redações foram: 1. “folha de redação em branco”; 2. “fuga ao tema”; e 3. “fere os direitos humanos”. O que esses critérios significam? O texto “Redação no ENEM 2016: Cartilha do participante” esclareceu que uma redação é classificada como “folha de redação em branco” quando não realizada a redação no cartão de resposta destinado a esse fim. O segundo critério “foge o tema” é quando não trata do assunto mais amplo e nem do tema específico. Em outras palavras, trata “exclusivamente, de violência, sem mencionar o recorte de gênero contra a mulher ou da violência feminina, praticada pelas mulheres contra os homens (BRASÍLIA, 2016, p. 18). O terceiro motivo de maior reprovação na redação de 2015 “fere os direitos humanos”, refere-se a provas que tinham informações como “i. “ser massacrado na cadeia”; ii. “deve sofrer os mesmos danos causados à vítima, não em todas as situações, mas em algumas ou até mesmo a pena de morte” (BRASÍLIA, 2016, p. 10). As frases acima indicam o perfil dos/as candidatos/as reprovados/as pelo critério 5 – “fere os direitos humanos”. Uma hipótese desse estudo é de que os reprovados são pessoas que desconhecem as normativas legais ou não foram orientados para dissertarem sem infringir o critério. Ainda, provavelmente não tiveram conhecimento sobre o sistema de garantia de direitos e não as legitimam como mecanismo para

resolver esse tipo de situação. Em síntese, os textos da redação deveriam trazer soluções para o problema público da violência contra a mulher, com argumentos fundamentados nos direitos fundamentais.

Os textos motivadores apontavam o caminho do problema social em questão, como pode ser observado no Anexo 1 na íntegra, e que será descrito e analisado nos próximos parágrafos. O texto 1 informava o número de casos de assassinatos de mulheres no Brasil, entre os anos de 1980 e 2010, que somavam mais de 92 mil mulheres, sendo 43,7 mil vítimas de violência apenas na última década. Ainda, trazia a dimensão de homicídios, que passaram de 1.353 para 4.465 em 2010, com base em informações do Mapa da Violência de 2012 sobre o Brasil. O texto 1 possibilitou ao/a candidato/a iniciar a discussão da persistência da violência contra a mulher com argumentos históricos, descritos através dos dados para compor o desenvolvimento.

O texto 2 apresentou o percentual por tipo de violência, que foram: a) Violência física – 51,68%; b) Violência psicológica – 31,81%; c) Violência moral – 9,68%; d) Violência sexual – 2,86%; e) Violência patrimonial – 1,94%; f) Cárcere privado – 1,76%; g) Tráfico de pessoas – 0,26%. A violência física apresentou o maior percentual de violência e o tráfico de pessoas o menor. O texto é da Secretaria de Política para as Mulheres, do Governo Federal, que analisou dados do disque 180 em 2014. Nesse texto, o candidato tem mais elementos para especificar os tipos de violências mais frequentes e aprofundar a discussão apresentada no texto.

O texto 3 expõe a imagem de uma mão com alvo de tiro para representar a campanha nacional de combate ao feminicídio, da Organização não governamental “Compromisso e atitude” (ANEXO I). Através do site www.compromissoeatitude.org.br, disponível no texto da prova, foi possível verificar que a imagem faz parte de uma campanha de cooperação entre o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, o Senado Federal, a Câmara dos Deputados e Governo Federal. Por meio da Secretaria de Políticas para as Mulheres e do Ministério da Justiça, todos se uniram para dar celeridade aos julgamentos dos casos de violência contra as mulheres e garantir a correta aplicação da Lei Maria da Penha. Essas informações não ficam claras no texto motivador, somente a campanha, ainda de forma subjetiva. Entretanto, o/a candidato/a poderia trazer na sua conclusão a importância da realização de campanhas para o combate à violência.

O último texto tratou da Lei Maria da Penha a partir de informações do Conselho Nacional de Justiça. Esse retratou o quantitativo de processos envolvendo essa Lei entre 2006 e 2011, que representaram 332.216 processos. Ainda, expôs o percentual de julgamentos, prisões em flagrante e preventivas decretadas, além do número de prisões de homens, que foram

2.777 e de mulheres, 58, enquadrados na Lei em todo o país. Informações sobre o número de relatos telefônicos feitos no 180, que foram 237 mil, indicaram que sete em cada dez pessoas eram vítimas de agressão. Isso permitiu aos/as candidatos/as terem uma dimensão de como o sistema de justiça vem atuando no combate à violência contra a mulher. As informações descritas nesse texto auxiliaram na elaboração de um argumento sobre as mudanças vivenciadas com a construção da Lei Maria da Penha.

Não era previsto que os/as candidatos/as copiassem informações dos textos citados, e sim utilizassem como inspiração para argumentos e tese. Os três textos motivadores descreveram o tema da violência contra a mulher no Brasil, a partir de diferentes perspectivas e atores sociais. A elaboração de argumentos e criação de teses, a partir deles, requereu conhecer os sistemas de garantias de direitos das mulheres vítimas de violência presentes no país. Além disso, eram esperadas resoluções a partir das prerrogativas dos direitos humanos. Esse critério reprovou mais de 9 mil pessoas, por desconhecerem ou ignorarem as prerrogativas dos direitos humanos.

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 (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 atribui 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; Femicídio; Criminalidade; Interseccionalidade, Direitos sociais, Dominação masculina. (FERREIRA, FILHO e MATOS, 2020, p. 9-10).

A transcrição e discussão acima elucida 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. Entretanto, quais são os desafios para consolidar esse ensino e discutir esses temas?

A pesquisadora e professora Flavia Biroli (2018) analisou como o crescimento de grupos conservadores na sociedade brasileira promoveu um recuo no pacto social garantido pela Constituição de 1988 entre Estado, Mercado e Sociedade, ao criarem projetos e aprovarem Leis que reduziram o debate de gênero, sexualidade e desigualdades sociais das minorias no Brasil. Contudo, é importante salientar que esse fenômeno não é exclusivo do Brasil, mas está presente em todo mundo. Na maioria das vezes, são liderados por grupos religiosos de segmentos católicos e evangélicos, que têm na família nuclear, composta por pai, mãe e filho, uma forma de transmissão de antigas práticas de desigualdade, hierarquia e dominação.

Os discursos dos deputados para justificar seu voto a favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, foi moral na defesa de um modelo de família brasileira que respeitasse e reproduzisse as tradições, inclusive de hierarquia e desigualdade. Essa manifestação trouxe um prenúncio de tempos difíceis para as políticas públicas de saúde, educação, trabalho e assistência social, como observou Birolli (2018), por reduzir essa instituição ao interesse do Estado, Mercado e Sociedade.

Nesse contexto, foi criada a “ideologização” de gênero sobre o ensino no Brasil e no mundo, como afirma Biroli (2018). Essa discussão promoveu campanhas internacionais que combatiam uma agenda de igualdade de gênero e diversidade sexual. A perspectiva dos grupos conservadores é de que pessoas não heterossexuais têm a sua sexualidade desenvolvida nos espaços sociais em que estão inseridas, como escolas, famílias e redes de relações, sem associar com algo inato do indivíduo ou a aspectos biológicos da pessoa. Essa perspectiva deslegitima o conhecimento científico sobre “as ideologias que deram sustentação histórica à heteronormatividade e às formas de violência que a acompanham” (BIROLI, 2018, p. 85).

A atuação da Igreja Católica frente à agenda de gênero é uma questão presente na sociedade desde a década de 90, em questionamentos do uso do termo gênero nos documentos oficiais e programas e encontros transnacionais (BIROLI, 2018, p. 87). Frente a esse grupo, movimentos feministas nacionais e internacionais reelaboraram pontos de referências e formas de discussão, que são perseguidos por esses grupos conservadores.

Através de diferentes movimentos sociais, de representantes políticos e de outras instituições, esses grupos se organizaram, atuando de inúmeras formas na fragilização do debate de gênero, sexualidade e desigualdade social das minorias. Uma ação que se destacou na atuação desse grupo foi o “Programa Escola Sem Partido”, que através do Projeto de Lei de 2015 (867/15) prevê o “direito dos pais de educar seus filhos de acordo com seus valores morais e crenças religiosas” (BIROLI, 2018, p. 86).

A gravidade dessa situação pode representar a ausência de credibilidade das normativas legais e de políticas públicas para resolver a violência doméstica, sendo apresentados somente argumentos e teses que infringem os direitos humanos e promovem a resolução de problemas através do velho ditado “olho por olho, dente por dente”. A ausência desse debate pode ter causado a reprovação de candidatos/as na prova de redação do ENEM de 2015, porém, esse estudo não conseguirá responder a essa hipótese, pois no questionário socioeconômico, a religião dos/as candidatos/as não é perguntada.

Em relação a isso, uma questão preocupante é como frentes conservadoras restringem historicamente o debate da desigualdade entre homens e mulheres, limitando a construção de uma cidadania pautada nos direitos humanos e promotora da emancipação feminina. No próximo capítulo, será discutida e apresentada a histórica desigualdade de gênero no Brasil, como ela influencia a violência contra a mulher e as políticas sociais criadas nas últimas décadas para garantir a equidade de gênero.

2 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: QUAIS AS PRINCIPAIS TENSÕES PARA GARANTIR DIREITOS ÀS MULHERES?

Neste capítulo, será analisada a inclusão das prerrogativas dos Direitos Humanos no sistema educacional brasileiro, no intuito de demonstrar as contradições e a relevância desse debate. Será apresentado um panorama da trajetória feminina pelos direitos civis e sociais no Brasil, com um apanhado histórico dos fatos mais relevantes e suas respectivas mudanças, com a finalidade de aproximar o leitor dos desafios da equidade de gênero no Brasil. Por fim, examino como a política de educação avançou nas normativas para promoção da equidade de gênero no sistema de ensino e as novas tensões frente a um sistema conservador e autoritário.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), contribuiu para impulsionar normativas de diferentes países, inclusive as brasileiras, que inseriram na Constituição Federal de 1988 prerrogativas descritas na declaração. O documento tem como finalidade garantir a todas as nações participantes os direitos à liberdade, à vida sem violência e à oportunidade a todas as pessoas, independente de sexo, gênero, cor, raça ou etnia.

As prerrogativas são desafiadoras para as/os brasileiras/os, bem como para as/os latinas/os e as/os africanas/os pelo histórico de colonização submetidos nesses territórios, que vivenciaram inúmeras ditaduras, censura e direito político cassado em diferentes momentos. Todas essas questões tensionam o acesso à cidadania, que é analisada a partir da definição da autora Bérengère Marques-Pereira (2009), que atribui três características: o conhecimento dos seus direitos e deveres; a identidade ou identificação do indivíduo com a comunidade política, que garanta a possibilidade de reivindicar mudanças no espaço onde vive; e a possibilidade de ser eleita e eleger pessoas que lhe representem (MARQUES-PEREIRA, 2009, p. 35). Essa definição é importante para elucidar o que se espera garantir na formação para cidadania. Entretanto, como observa Santos (2013), existe diferença entre teoria e prática nas sociedades ocidentais que se comprometeram com essa pauta nas suas constituições.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representou um marco no século XX para uma nova perspectiva de organização social, ao buscar “garantir o mínimo de dignidade aos indivíduos quando os direitos de pertencimento a uma coletividade política não existissem ou fossem violados” (SANTOS, 2013, p. 50). Entretanto, Santos (2013) criticou o desafio de sua prática coletiva para todos e todas e descreve que só casos graves de violações são analisados pelos tribunais internacionais.

Em outras palavras, alteridade faz-se presente entre teoria e prática, restringindo direitos a grupos específicos na sociedade e excluindo a maior parte da população de uma vida digna com direitos essenciais e cidadania plena. Nessa perspectiva, o direito à educação com “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e saber”, bem como o “respeito à liberdade e apreço a tolerância”, previstos no Art. 3 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), vêm sendo infringidos nos temas de gênero, sexualidade e direitos humanos, sem uma ação efetiva das organizações internacionais nesse país.

Em consonância com a percepção de Santos (2013) e as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Marilena Chauí (2013) critica a Teoria Moderna do Direito, que concentra no Estado a função de apaziguar as tensões sociais e restringir-se a criação de instrumentos regulatórios. Sobre isso, observa o desafio de enfrentar instituições que se recusam a respeitar a regulação estatal, assim como as decisões da sociedade e acabam transformando o direito em:

[...] um mosaico de retórica, violência e burocracia, em que a prevalência de um ou outro elemento varia conforme a presença ou ausência de democracia na sociedade em que o Direito opera, e é o “corpo de procedimento regularizados e padrões normativos, considerados justificáveis num dado grupo social, que contribui para a criação e prevenção de litígios, e para a sua resolução através de um discurso argumentativo, articulado com a ameaça de força (CHAUÍ, 2013, p. 26).

A transcrição acima elucida o desafio que são as normativas legais e sua aplicabilidade no Brasil a todos e qualquer brasileiro, que por sua retórica e burocracia impõem a diferentes grupos sociais e territórios um distanciamento do acesso à justiça, aos direitos sociais e políticos. Essa questão relaciona-se ao patriarcalismo e à escravidão que organizou a sociedade a partir dos interesses burgueses portugueses, ao atribuir o poder de uma região a uma família na figura do pai ou patriarca, que tem o poder sobre o território e os corpos que ali vivem, negando a voz e direitos às mulheres brancas, homens negros e mulheres negras (PETRONE, 2019, p.16-17).

Acima tentei expor as tensões para garantia de cidadania plena nas sociedades ocidentais e brasileiras. Contudo, o interesse desse trabalho foi observar o lugar de cidadã ocupado pela mulher, que tem diferenças a partir da cor, raça e renda, como observa Petrone (2019). Discutir a cidadania a partir desses marcadores é necessário, pois as relações de poder variam a partir do sexo, da raça e da classe em que uma pessoa está inserida. Essa perspectiva é resumida através do conceito de interseccionalidade, como analisa Hirata (2014).

Sobre essa questão, Gonzalez (1982) atribui à mulher negra o lugar de subalternidade nas relações de poder na sociedade brasileira. Relembra um ditado racista “preta para cozinhar, mulata para fornicar e branca para casar”, que distingue, a partir da cor, mulheres para o casamento. Essa perspectiva reflete o desafio de gênero, raça e classe para garantia de mobilidade social desse grupo.

Ao tecer considerações sobre o/a negro/a “fora de lugar”, ou seja, homens/mulheres ocupando um espaço social que não foi construído para ele/a(s) nas sociedades colonizadoras e colonizadas, observou-se um processo de construção de um discurso do anti-negro na cultura, na estética, na economia e na política, alijando essa população dos seus direitos (BENTO, 2002). Essas, tidas como universais, são ações sistemáticas que podem ser impeditivas na inserção e ascensão de negras na sociedade (BENTO, 2002).

O “lugar social” construído em sociedades racistas de pertencimento étnico e racial, produz relações de dominação e hierarquias, e se materializam no dia a dia em vários momentos do cotidiano, como salienta Nogueira (2019). A expressão do colonialismo, por ser uma estratégia de dominação, foi constituída a partir da concepção da superioridade de um povo sobre outros. Isso forjou nas sociedades colonizadas a concepção de que os/as brancos/as são superiores em relação aos negros/as e indígenas, naturalizando, dentre tantas outras coisas, a ideia de que determinadas profissões, por exemplo, são “adequadas” apenas para brancos/as, como percebe Dessel (1995).

Nesse sentido, ser branco é considerado o padrão normativo único, e a branquitude, por ser um “lugar de poder”, vai articular-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais), como aponta Frankenberg (1995). Sendo as instituições reprodutoras e conservadoras dessa ideologia, vão reproduzir contextos de desigualdades.

Dessa forma, entender a relação entre a fundação do Brasil com o projeto colonial de construção de um saber científico e o racismo, como expõe a pesquisadora Schwarcz (1993), é compreender como as relações sociais pautadas nesse lugar de privilégios dos/as brancos/as forjam-se diariamente nesse espaço institucional, já que um determinado saber científico e o racismo vão impactar diretamente na ciência.

O racismo e o sexismo, ideologia dominante do século XIX, fez parte das teorias científicas da época, como o darwinismo social. Esse defendia a existência de apenas uma raça humana superior, a branca, e de que as sociedades evoluíram para esses estágios superiores de organização social. A partir dessa perspectiva, a sociedade brasileira era vista como uma sociedade miscigenada, que estaria passando por um processo de embranquecimento. O

racismo não permitiu o debate das discriminações sociais vivenciadas por homens e mulheres negras relacionadas às escravidões brasileiras (SCHWARCZ, 1993, p. 16).

Diante da questão racial brasileira, uma hipótese é de que pessoas negras e indígenas sejam mais reprovadas pelo critério “fere os direitos humanos”, por terem um histórico de ausência de cidadania e direitos. Essa situação agrava-se entre mulheres negras e indígenas que sofreram violências físicas, morais, patrimoniais, psicológicas e sexuais pelos seus senhores, tornando-se, por isso, o grupo mais vulnerável socialmente.

Vidal (2004) analisou a não adesão dos direitos humanos entre as camadas populares ou grupos que tiveram historicamente seus direitos violados e nos quais não foram ensinadas outras perspectivas nos diferentes espaços de aprendizagem. Talvez, por isso, resolvam seus problemas através da utilização de métodos de tortura ou assassinato, ao invés de buscar a polícia ou o Estado para solucionar essa questão.

O autor também atribui esse posicionamento à ausência histórica de cidadania e ao desconhecimento do sistema de justiça, tendo aprendido na vida a resolver essas questões como no dito popular “olho por olho, dente por dente”. Diante disso, uma hipótese é de que o perfil de renda da família, bem como o grau de escolaridade dos/as responsáveis, impacte na proporção de reprovados/as pelo critério “fere os direitos humanos”.

Uma sociedade democrática, com liberdade e direitos garantidos, precisa estar em consonância com os direitos humanos, pois sem eles o que nos resta é a barbárie. Nesse sentido, uma educação que promova os direitos humanos pode permitir melhores reflexões e ações para uma cidadania que contemple todos os indivíduos. Sabendo disso, o direito à educação gratuita e de qualidade é primordial, como previsto no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, art. 26).

Em consonância com a transcrição acima, a Constituição Federal de 1988 propõe uma educação para a cidadania dentro da perspectiva dos Direitos Humanos, e reforça o papel do sistema de ensino como mecanismo de acessar a cidadania. Fortalecer as prerrogativas dos Direitos Humanos como critério de reprovação no principal sistema de ensino nacional é uma contribuição para promoção dessa diretriz, mesmo tendo a clareza de que a Lei é uma retórica,

que não consegue sozinha transformar práticas culturais de um povo, como descrito por Chauí (2013).

O ENEM é um dos mais importantes instrumentos de avaliação da Educação básica brasileira, por garantir o ingresso de estudantes ao nível superior. É utilizado como forma de critério de seleção para escolha de uma instituição de ensino por muitas famílias, dentre outras ações descritas na introdução sobre essa política pública. O ENEM exige das instituições de ensino, mesmo que indiretamente, adequação nas suas diretrizes curriculares. Sendo assim, a reprovação a partir do critério “fere direitos humanos”, pode fortalecer um debate crítico e reflexivo sobre o tema, bem como ampliar o interesse de conhecer e lutar pelos seus direitos, como percebeu Neves (2017). No próximo tópico, iremos aprofundar a discussão sobre a cidadania negada às mulheres, observando a diferença de cor, raça e renda entre elas.

2.1 A ausência de cidadania às mulheres: Uma violência histórica

Nesse tópico, realizo um apanhado de fatos históricos que impediram a cidadania plena de pessoas do sexo feminino no Brasil. A limitação de direitos civis, políticos e sociais das mulheres não é um problema restrito à sociedade brasileira, mas à maioria das sociedades ocidentais do mundo, que sofreram significativas mudanças entre os séculos XIX e XXI (ARAÚJO, 2012). As inúmeras restrições vividas por mulheres possuem distinções e maior vulnerabilidade entre as mulheres negras, pardas e de classes trabalhadoras na sociedade brasileira, traduzidas em um maior desafio para sua emancipação. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, sem garantir direitos civis e sociais aos negros e às negras (GONZALEZ, 1982).

Há mais de um século, as feministas lutam para acabar com a desigualdade entre homens e mulheres, bem como para combater a invisibilidade da violência contra as mulheres presente na sociedade. Caminhamos entre avanços e retrocessos no Brasil e nas diferentes partes do mundo, já que as sociedades constituíram-se e se reproduziram em um processo de dominação. Esse conceito é aqui entendido como “Toda relação entre dois grupos ou duas classes de indivíduos, impõe limites, sujeição e servidão àquele(a) que se submete” (APFELBAUM, 2009, p. 76).

A ideia de universalidade observada por Durkheim (2011) traz a dominação como uma prática inquestionável, sendo essa perspectiva analisada com mais detalhe no capítulo teórico. A autora Apfelbaum (2009, p.77) descreve que essa estrutura possibilitou a dominação de

diferentes minorias, dentre elas “o judeu, o negro, a mulher, o colonizado, o proletário, o doméstico”, tirando a voz desses grupos por suas condições identitárias atribuídas como inferiores. A denúncia do movimento feminista sobre a “dominação de gênero” ou “opressão das mulheres” também está relacionada ao conceito de patriarcado que, naquele período, era sinônimo de um sistema social em que os homens tinham o poder sobre o corpo feminino ou que o poder seria deles (DELPHY, 2009, p. 173).

O sistema patriarcal, traduzido no discurso binário, sustenta a prática desigual presente nas relações de homens e mulheres na história da sociedade brasileira, que possui diferentes influências no tempo e espaço. Esse, que contribui para a violência nas relações conjugais, reforçando hierarquias e desigualdade de poder nas famílias, que se apresentam historicamente nas sociedades (MELO & THOMÉ, 2018). A pesquisadora Marques-Pereira (2009) salientou que a luta contra a desigualdade entre homens e mulheres, questionando a dominação e opressão, é introduzida pela segunda onda do movimento feminista, representada pela “luta contra as discriminações de que as mulheres são alvo em matéria de direitos civis, políticos e sociais e pela extensão dos direitos de cidadania para a liberdade reprodutiva” (MARQUES-PEREIRA, 2009, p. 36).

A violência contra as mulheres no Brasil foi tratada como algo menor ou de pouca importância, uma vez que a Lei favorecia os senhores, e lhes dava poderes de decisão sobre a vida das esposas. O Código Penal de 1890, no seu artigo 27, por exemplo, prevê que os acusados de crimes passionais poderiam ter penas amenizadas, se fosse provado adultério da vítima. Nesses casos, os acusados poderiam ser interpretados como se estivessem ‘sob os impulsos da duradoura paixão ou, mesmo, da súbita emoção’ (OLIVEIRA, 2011). As antigas leis refletem o pensamento conservador que identificava a mulher como propriedade do seu marido. Logo, legitimava a violência contra a mulher nessa sociedade.

As autoras Melo e Thomé (2018, p. 93) atribuíram à educação um campo essencial para redução das desigualdades econômicas e sociais do Brasil e do mundo. Para a garantia desse direito social, foi necessária uma batalha a ser travada no Brasil, que iniciou-se pelo acesso à Educação básica, permitida no início do século XIX. O ingresso das mulheres nas escolas só ocorreu a partir de 1827, mas somente nas séries iniciais, para que fossem capazes de educar seus filhos e organizar a casa, respondendo ao interesse comercial de responsável pelo cuidado com o espaço doméstico (MORAES, 2008).

No final do século XIX e início do XX, as mulheres representavam 80% das pessoas analfabetas do país (MELO & THOMÉ, 2018, p. 93). Nas últimas décadas do século XIX, algumas mulheres travaram lutas para ingressarem nas Faculdades de Medicina, Direito e, nas

primeiras décadas do século XX, para as Escolas de Engenharia. As mulheres na década de 70 representavam 25,6% entre discentes de nível superior. Esse quadro só mudou em 1991, quando elas passaram a ser 51,0%. Porém, com mestrado e doutorado ainda eram minoria nesse período, representando 40,0%.

No que se refere à situação educacional da mulher negra, Gonzalez (1982) observou que só incluíram informações confiáveis entre os censos de 1950 e 1960. Registrou-se que as mulheres negras tinham um nível educacional muito baixo, alcançando, no máximo, o primeiro grau completo, mas sendo a maioria analfabeta. Melo e Thomé (2018) atribuíram os poucos anos de estudos à necessidade precoce das mulheres negras para entrarem no mercado de trabalho.

O direito à educação para todas as pessoas, independente de raça e classe social, só foi garantido no Brasil com a Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA, 2011). Com isso, chegamos à década de 90 com a permanência e oportunidade de ingresso de pessoas de ambos os sexos com igualdade de oportunidade e acesso. Contudo, essas mudanças não romperam completamente com as desigualdades de origem raciais e econômicas (MELO & THOMÉ, 2018, p. 94), sendo hoje necessária a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Nas famílias burguesas e brancas fica atenuado o trabalho doméstico de mulheres negras, analisado pela autora Lélia Gonzalez, que observou desigualdade econômica das mulheres brancas sobre as negras que, devido ao pouco estudo, precisaram atuar no serviço doméstico para sobreviver. Ainda, é importante descrever aspectos familiares das mulheres negras, que historicamente tiveram menos acesso a saneamento básico, além de condições precárias de moradia, à divisão das atividades domésticas e ao cuidado dos irmãos ou irmãs, realizado pela/os filha/os mais velha/os (GONZALEZ, 1982, p. 98).

O acesso aos direitos civis, reivindicado desde o início do século XIX, foi uma outra importante luta das mulheres. Contudo, oficialmente, só em 1927 a advogada paulistana Adalgiza Bittencourt requereu o seu alistamento eleitoral, com base na Carta Magna de 1891, e teve seu pedido negado. Porém, esse caso não foi isolado, as brasileiras conseguiram votar somente no período Vargas, em 1932 (SANTIAGO & COELHO, 2007).

Leis foram escritas limitando as mulheres a participar de práticas esportivas. Mais uma vez a frase ‘não se nasce mulher, torna-se’ evidencia-se nas restrições do corpo feminino (BEAUVOIR, 1980). Como um ato de resistência frente às limitações impostas pelas sociedades, como o Decreto nº 3.199, de 14 de abril de 1941, que delimita os esportes que as mulheres podem praticar, descrevendo, dessa forma, as práticas esportivas segundo o gênero.

Isso pode justificar a pontual ou inexistente participação feminina em diferentes esportes (SANTIAGO & COELHO, 2007).

O Código Civil Brasileiro de 1916 não entende a mulher como um ser com liberdade para conduzir a sua vida. Sendo assim, a mulher precisava solicitar autorização do pai ou do marido para viajar ou trabalhar. Essa situação só foi alterada em 1962 com a Lei nº 4.121, que dispõe sobre a situação da mulher casada, através da legislação conhecida e intitulada como “Estatuto da mulher casada”. Esse é um marco na garantia de direitos das mulheres brasileiras (MORAES, 2008). É importante salientar que esse documento descreve um perfil que tem cor e classe, ao requerer autorização do pai ou marido para exercer atividades produtivas, pois as mulheres pobres e negras estavam inseridas em trabalhos domésticos ou relacionados aos cuidados desde o fim da escravidão brasileira.

A década de 60 foi marcada pela pauta do acesso ao mercado de trabalho como um direito de todas as mulheres, que começa a ser debatida amplamente, influenciada pela presença de mais mulheres nas universidades. Esse documento e a organização da sociedade no modelo patriarcal negligenciam a luta das donas de casa na economia doméstica, nas atividades rotineiras necessárias a todos/as da família, que eram reduzidas a funções que deveriam ser feitas por amor e interpretadas como natural do “ser feminino” (MELO & THOMÉ, 2018, p. 107-108).

O ingresso das mulheres no mercado de trabalho ocorreu massivamente ao longo do século XX, sendo, até aquele momento, pouco expressivo para as mulheres brancas das camadas médias, mas diferente para as pobres. Essas trabalhavam, principalmente, na agricultura, em setores industriais têxtil e de vestuário e no trabalho doméstico. As mulheres negras eram representantes majoritárias da “prestação de serviços pessoais”, sendo 90% das que realizavam essa atividade na década de 50. A maior participação de mulheres negras no trabalho doméstico é atribuída à forma sutil que o racismo brasileiro se estruturou, segundo a autora Lélia Gonzalez. Os anúncios de emprego traziam no perfil para contratação adjetivos como “boa aparência” e “boa educação”, o que sutilmente excluía mulheres negras, já que não representavam o padrão de beleza nacional e nem tinham acesso à educação naquele período (GONZALEZ, 1982, p. 96-97).

A categoria cor e raça foi negligenciada dos dados oficiais nos censos de 1970 e 1980, sendo excluída uma análise sobre o campo da educação e do trabalho posterior à década de 60. A desigualdade racial agravou-se ao longo do século XX com a ditadura militar, que negligenciou essa população do acesso e criminalizou os homens negros, associando a sua dificuldade de acesso ao trabalho à vadiagem (GONZALEZ, 1982, p. 96-97).

As violências presentes nas relações entre homens e mulheres explicam-se, em parte, por serem relações tradicionalmente hierarquizadas, em que o homem ocupa uma posição de superioridade em relação ao gênero feminino. São práticas moralmente legitimadas como masculinas, manifestadas nos espaços de trabalho, no acesso à educação e nos direitos civis. Isso reflete em diferentes obstáculos para as mulheres conquistarem a emancipação feminina nas suas relações (MELO & THOMÉ, 2018). Ainda, contribuiu para o direito à violência contra a mulher, por sentirem-se proprietários dos seus corpos. O conceito de ‘violência contra as mulheres’ será analisado em proximidade com as tensões vivenciadas pelas mulheres, com base na interpretação de Alemany (2009), como descrito na introdução.

A perspectiva de Alemany (2009) sobre o fenômeno ‘violência contra a mulher’ sinaliza a sua complexidade, por não ocorrer somente através da violência física, que é a mais notória. Há a violência patrimonial, que consiste na retirada de bens da vítima ou nas tensões da divisão de patrimônios conquistados entre os pares, além da violência psicológica, que destrutura emocionalmente as vítimas e causa doenças como ansiedade e depressão. Não menos significativa é a violência moral, que expõe a vítima como uma pessoa não digna ou que pode ser exposta, como se fosse culpada pela violência. Essa violência ocorre através da exposição de imagens ou difamação, que leva muitas mulheres a desenvolverem diferentes doenças ou cometerem suicídio.

Um importante marco no combate à violência contra a mulher, presente no século XXI, é a criação da Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), também conhecida como Lei Maria da Penha. Essa legislação tipifica a violência sexual, psicológica, patrimonial e moral no espaço doméstico, e retrata a importância de pesquisas e campanhas para prevenir e combater qualquer tipo de violência contra a mulher em parceria com a comunidade escolar. Está em proximidade com o descrito como Parâmetro Curricular Nacional, que prevê a discussão sobre orientação sexual na formação educacional básica no seu artigo 8º, inciso V:

a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres (BRASIL, 2006, p. 3).

Outra importante mudança na legislação foi a alteração da Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que altera o crime de estupro para uma transgressão hedionda. Entende-se como infração de estupro o que está descrito no seu artigo 213 ‘Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com

ele se pratique outro ato libidinoso'. A pena é endurecida quando a vítima for menor de idade, aumentando o tempo de reclusão.

No mesmo ano da prova do ENEM, foi aprovada a Lei 13.104, de 09 de março de 2015, que altera o Código penal e enrijece o crime de feminicídio (BRASIL, 2015). O Instituto de Segurança Pública (2017) descreveu o conceito de feminicídio como os “homicídios perpetrados contra mulheres por razões da condição do sexo feminino, envolvendo violência doméstica e familiar e menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (ISP, 2017, p. 6).

O relatório da pesquisa “O Brasil tolera a violência contra a Mulher?” do IPEA (2014) permite nos aproximar da perspectiva da sociedade brasileira sobre a violência contra mulher no século XXI. Esse estudo foi realizado em 2013 em diferentes municípios das grandes regiões do Brasil, sendo uma pesquisa amostral de 3.810 indivíduos. Havia vinte e sete perguntas descritas em frases que permitiam analisar se os/as entrevistados/as toleravam ou não a violência contra a mulher. O perfil do público pesquisado era majoritariamente do Sul e Sudeste do país, do sexo feminino, com idade entre 30 e 59 anos, não branco, de religião católica e com escolaridade inferior ao ensino fundamental completo, apresentando renda per capita média de R\$ 531,26 (IPEA, 2014). Esse estudo nos permite atualizar a análise sobre as antigas tensões expostas aqui e pensar nos desafios que ainda são necessários enfrentar para garantir a equidade de gênero no Brasil.

Apresento inicialmente as perguntas que se relacionam com o modelo de família. A frase “Os homens devem ser a cabeça do lar” traz a reflexão do modelo de família patriarcal, que ainda é tido como o modelo mais aceito pela sociedade. 64,0% da população pesquisada respondeu concordar totalmente ou parcialmente com a afirmação. Ainda, dentro dessa perspectiva, só observando o papel feminino dentro da família, a questão “Toda Mulher sonha em se casar” traz a formação da família como o principal desejo feminino, já que 78,0% das/os entrevistadas/os concordaram parcialmente ou totalmente com a afirmação.

A maternidade e o cuidado com a família também persistiram no século XXI como algo natural do sexo feminino. 60,0% dos/as entrevistados/as, ao serem questionados/as se “Uma mulher só sente realizada quando tem filhos”, concordaram totalmente ou parcialmente com a afirmação, o que demonstra a associação da realização feminina com a maternidade.

Uma questão que traz a dimensão da violência sexual, mas muitas vezes é negligenciada pela roupagem do casamento, vem através da afirmação “A mulher casada deve satisfazer o marido na cama, mesmo quando não tem vontade”. Mesmo sendo mais expressiva a rejeição para essa afirmativa, 27,2% das/os entrevistadas/os concordaram totalmente ou parcialmente com afirmação. Nesse grupo, é possível verificar a submissão feminina como prerrogativa da

população brasileira pesquisada. Essa perspectiva deixa as mulheres submissas ao casamento, tornando-as mais vulneráveis a questionarem sobre o estupro ou violência doméstica. Já que a família representa o sonho feminino e que o debate sobre a vida conjugal é feito de forma pontual ou residual em espaços educacionais, parece que muitas pessoas precisam entender sobre a liberdade do corpo da mulher como um direito, mas submissas ao casamento.

As práticas e hábitos de uma mulher são moldados pela família historicamente, como foi possível verificar no apanhado histórico. Porém, a pesquisa “Brasil tolera a violência contra mulher?” permite observar a força do processo moral da sociedade brasileira. Nesse sentido, é interessante refletir sobre quais educações familiares as crianças, adolescentes e jovens estão sendo influenciadas em relação ao direito à cidadania das mulheres. Essas informações auxiliarão na interpretação dos dados sobre os/as candidatos/as reprovados/as por ferirem os direitos humanos.

No que se refere a violência contra a mulher propriamente dita, a pesquisa IPEA (2014) pergunta “Em briga de marido e mulher não se mete a colher”, na qual 80% da população pesquisada concorda totalmente ou parcialmente com a afirmativa. Isso indica a tolerância à violência nas brigas familiares, não sendo vista como um problema social, mas familiar. Quando a população é questionada sobre violências moral ou física, as respostas mudam, como através da pergunta “Um homem pode xingar e gritar com sua própria mulher?”, em que 90% das/os entrevistadas/os discordaram totalmente ou parcialmente dessa pergunta. Ao serem questionados se “O homem que bate na esposa tem que ir para cadeia.”, mais de 90,0% das/os pesquisadas/os concordaram totalmente ou parcialmente com a afirmativa. Os estudiosos do IPEA (2014) atribuíram a repercussão e importância da Lei Maria da Penha e a forma como a violência física não é aceita, devido ao alto percentual de rejeição a esse tipo de violência. Entretanto, quando a pergunta não é tão enfática como a frase “A mulher que apanha em casa deve ficar quieta para não prejudicar os filhos”, por exemplo, teve menos adesão. 83% da população pesquisada discordaram totalmente ou parcialmente dessa afirmativa.

No que se refere ao estupro, a investigação do IPEA (2014) trouxe a questão “Se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros?”, e a maioria (60,0%) da população discordou total ou parcialmente. Para 25% das/os entrevistadas/os, a culpabilização da vítima aparece como uma questão ainda não superada, o que os especialistas do IPEA (2014) entendem como a cultura do estupro, ainda evidente, na nossa sociedade.

A pesquisa do IPEA (2014) nos permite observar que a maioria dos/as brasileiros/as ainda tem a ideia de família a partir do modelo patriarcal, no qual a mulher é a principal responsável pelo cuidado da família. A violência contra a mulher só não é tolerada se for física

e pública com xingamentos, negligenciando as outras formas de violências. Seria por essa perspectiva conservadora que parte da sociedade é contra uma discussão sobre a desigualdade de gênero, tornando-se um tabu? Ressalta-se que o perfil conservador dos/as entrevistados foi mais evidente entre pessoas com menor nível de escolaridade.

Esse tópico tentou contribuir com o estado da arte da desigualdade de gênero no Brasil, apontando avanços e retrocessos na luta pelos direitos humanos para as mulheres no Brasil, bem como identificar para quem esse tema é mais sensível, por qual motivo e a sua importância.

2.2 A Educação e os Direitos Humanos: Os desafios para a igualdade entre homens e mulheres

Nesse tópico, será feito um apanhado das políticas públicas de educação para promoção da cidadania plena das mulheres, bem como dos retrocessos vivenciados nos últimos anos na sociedade brasileira sobre as perspectivas de gênero. Nesse sentido, reviso as pautas para promoção da equidade de gênero para os direitos das mulheres através de projetos, conferências, Leis e planos federais e estaduais. Em síntese, abordarei os importantes marcos para garantir a cidadania das mulheres nessa sociedade.

Em 1979, a Assembleia Geral da ONU criou a Convenção para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW²), que entrou em vigor em 1981. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é norteadas por esses documentos e descreve nos seus artigos prerrogativas de igualdades de direitos entre homens e mulheres, como anteriormente citado. É possível observar na legislação a importância da discussão da igualdade de gênero e sexuais com o objetivo de orientar as práticas sociais (VIANNA, 2020).

Esse debate iniciou-se na década de 80, na educação, como demanda da política de saúde para prevenir doenças sexualmente transmissíveis, como o HIV/AIDS (VIANNA, 2020). Essa discussão entrou nas orientações curriculares através do Plano decenal de Educação (1993 – 2003) com o trinômio “corpo/saúde/doença” de uma forma meramente informativa, não apresentando as questões históricas das desigualdades entre homens e mulheres. Ainda, a sexualidade foi discutida com tabus e preconceitos, não observando os padrões de violências e desigualdades associados a esse tema (VIANNA, 2020, p.75). Como observado na pesquisa do IPEA apresentada anteriormente (IPEA, 2014), a mulher, em 2015, ainda era responsabilizada

² Sigla em inglês.

em casos de estupros, ao justificarem o ato do agressor, por exemplo, na forma como ela se veste.

A Constituição Federal de 1988 trouxe prerrogativas para a discussão da equidade de gênero na sociedade no seu artigo 5º, assim como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que subsidiam os parâmetros curriculares nacionais, criados no Brasil desde 1997. A pesquisadora Vianna (2020) descreveu o histórico desafio da inclusão do debate de gênero e sexualidade no sistema de ensino, através da:

retomada efetiva da inclusão da sexualidade no currículo, que deu-se a partir de 1995 com a pressão de movimento de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade assumidos pelo Estado brasileiro (VIANNA, 2020, p. 73).

Esse histórico tem a finalidade de flexibilizar os conteúdos para orientar a estrutura curricular do sistema de ensino brasileiro, atendendo à diversidade dos estados e municípios. Os temas transversais abordam os mais diversos campos do conhecimento, no intuito de contribuir para a “formação de um cidadão mais participativo, reflexivo e autônomo, consciente de seus direitos e deveres” (VIANNA, 2020, p. 74 e 75). Entretanto, na prática, o que se observou foi uma não efetivação da discussão dos temas previstos nos parâmetros curriculares, que Vianna (2020) e outros pesquisadores da área atribuíram ao:

caráter centralizador e prescritivo dos PCN, sob forte influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadores e educadoras pudessem lidar com essa abordagem nas escolas (VIANNA, 2020, p. 75).

Sobre a questão transcrita é uma realidade de muitas instituições de ensino, nas quais a formação continuada de professores e as perspectivas conservadoras de grupos da sociedade inibem o debate no chão da escola, como salienta Biroli (2018) e Neves (2017).

Além da restrição dos parâmetros curriculares, ao observar planos, projetos, programas e ações - implementadas de forma articuladas ou independentes por movimentos sociais ou Estado na política de educação, gênero e diversidade - é possível notar importantes mudanças no modelo de governo dos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse, o tema diversidade sexual foi reconhecido a partir da negociação e da representatividade no governo, através de diversos atores políticos (VIANNA, 2020, p. 79). Sobre isso, a autora ressalta que, no governo Lula, houve avanços na ampliação de direitos

e a inclusão de secretarias especiais, nas quais as ações deveriam ser elaboradas dentro da perspectiva interseccional para promoção dos direitos humanos. Contudo, a autora analisa que muitas políticas públicas foram tensionadas por pautas essencialistas e excludentes neste governo, o que provocou a fragmentação e a desarticulação de algumas questões sociais na educação.

Mesmo com os desafios descritos, Vianna (2020) apresentou inúmeros projetos e programas sobre diversidade, propostos pelo Ministério da Educação durante o governo Lula. Dentre eles, o “Programa Educação para Diversidade e Cidadania”, desenvolvido em 2005, teve como foco a formação de professores, com objetivo de promover políticas de educação inclusiva e de qualidade centrada na ética da diversidade. O “Educação e gravidez na adolescência” teve o interesse de ampliar a formação docente e pesquisas acadêmicas nessa temática. Ainda, o “Programa Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual” atuou em cinco estados e tinha os profissionais da educação da rede pública como discentes que iriam disseminar a promoção da cidadania, da discussão da diversidade sexual e o combate à homofobia nas escolas. Outro importante programa “Construindo a Igualdade de Gênero” foi oferecido às escolas públicas promotoras da igualdade de gênero, promovido pela Secretaria de Política para as mulheres e exigiu muitas redações, como essa que está sendo analisada neste estudo. A citação de alguns programas durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva mostra aspectos dos caminhos para a estruturação das agendas públicas sobre o debate de gênero, sexualidade e direitos humanos. Esse debate teve a participação de diferentes atores sociais e não se encerrou naquele governo, sendo aprofundado no governo de Dilma Rousseff.

Outro importante marco, naquele período, foi a inserção do critério “fere os direitos humanos” na redação do ENEM, a partir de 2001. O item avaliativo foi elaborado para assumir o compromisso do Estado com o que está previsto na constituição, assim como o Plano Nacional em Direitos Humanos, dentre outros documentos, anteriormente citados. A inserção do critério “fere os direitos humanos” na redação, para a pesquisadora e avaliadora Neves (2017) corresponde a:

(...) um exercício de cidadania que, como já dito, não deve se restringir ao ambiente, mas sim transcender a ele e abarcar o todo: a sociedade, o sertão, o mundo (uma cultura em direitos humanos). [...] é objetivo da educação nacional e responsabilidade da escola, a formação de um indivíduo capaz de se enxergar como parte de uma sociedade multicultural e multiétnica que tem como um dos seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana e que objetiva promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (NEVES, 2017, p. 747).

Neves (2017), na passagem acima, descreveu a importância da educação para os direitos humanos, como responsabilidade dos/as educadores/as e de todas as áreas de ensino, o que foi promovido nas escolas com a eliminação da redação por esse critério. Ainda, como descrito no capítulo anterior, a disciplina de Sociologia tem prevista a discussão dentro dessa prerrogativa, que também vem sofrendo com a pressão de setores conservadores da sociedade.

O governo de Dilma Rousseff, no que se refere à promoção dos Direitos Humanos e a equidade de gênero, vivenciou um período de embate público e resistência, com os resultados das ações dos programas já implementados. Em 2011, quando tomou posse, deparou-se com a ampliação de grupos conservadores, que defendiam a resolução de problemas sociais com violência, sendo eles representantes do agronegócio e grupos religiosos, também conhecidos como integrantes da “bancada da bala, do boi e da Bíblia”. A autora Vianna (2020) descreveu o governo Dilma associado a conflitos, com difíceis debates de políticos, gestores, docentes e demais integrantes da escola e da sociedade. Em 2011, a agenda de gênero e diversidade elaborou, através de diferentes representantes da sociedade civil, materiais para tratar do tema homofobia de forma articulada, que ficaram conhecidos como “kit escola sem homofobia”. A entrega dos materiais foi vetada, tendo em vista a polêmica causada pela bancada religiosa no congresso (VIANNA, 2020, p. 89, 90 e 92).

No ano de 2014, o termo gênero foi retirado do Plano Nacional de Educação, quando votado no Senado. O documento foi resultado da 2ª Conferência Nacional de Educação, que tinha como finalidade substituir o Plano anterior. Um dos eixos do plano, intitulado como “Educação e Diversidade: Justiça social, Inclusão e Direitos Humanos”, pautou a necessidade da interseccionalidade na elaboração de programas e propostas que pudessem contemplar os três entes federados. Durante a tramitação no Senado, o título do eixo anteriormente citado foi retirado, sendo substituído pela meta “o combate às desigualdades educacionais” (VIANNA, 2020, p. 93, 94 e 95). As ações descritas iniciaram uma série de assédios às questões dos direitos humanos no Brasil. Tiveram início com o uso do conceito de “gênero”, perseguindo propostas de educação que promovessem a diversidade, a inclusão e os direitos humanos, através de grupos políticos que desmobilizavam essa discussão. Apesar dessa demanda estar pautada no artigo 3º da Constituição Federal de 1988, como descreveu a autora:

(...) de acordo com o Artigo 3º da Constituição Federal de 1988, inclui entre objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (VIANNA, 2020, p. 94).

A perseguição da discussão descrita acima estendeu-se a Estados e Municípios na elaboração dos seus planos de educação. Principalmente no que se refere ao termo “gênero”, que foi perseguido por grupos conservadores religiosos que ocupavam cadeiras no Poder Legislativo em todo o país (BIROLI, 2018). Essa perseguição foi completamente equivocada e a confusão criada aumentou o desafio de uma formação crítica e reflexiva para a cidadania (VIANNA, 2020, p. 94), uma vez que o termo gênero não tem nada de ideológico, é um conceito criado para elucidar práticas que estão presentes na sociedade, como muitas outras. O termo foi reduzido pelos grupos religiosos a uma forma de ensinar aos/às educandos/as como serem meninos e meninas; como se isso pudesse ser ensinado, e não se manifestasse no indivíduo a partir da socialização (SCOTT, 1995).

O que se desejou construir no Plano Nacional de Educação foram formas de acolher a diversidade presente na sociedade e respaldar os/as educadores/as para trabalharem com o tema, sem que fossem vistos como tabus. Vianna interpretou a retirada da categoria analítica gênero como um "enfrentamento de ações de controle e interferência de setores conservadores em geral" (VIANNA, 2020, p. 95). Essa categoria promovia uma análise crítica dos papéis sociais, a partir de uma perspectiva científica, que rompia com o conhecimento restrito às tradições ou dentro da perspectiva biológica. Isso exige, ainda, um longo caminho de luta e resistência no campo da educação, para que um dia a educação possa ter o compromisso de promover essas pautas.

Pensando na perspectiva dos retrocessos que a educação brasileira vem sofrendo, é necessário tratar o Projeto de Lei nº 193, de 20 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que aborda o “Programa Escola sem partido”, que tenta tipificar e repreender, punir o "assédio ideológico nas escolas” (CAPAVERDE, LESSA & LOPES, 2018, p. 204). Os autores elaboraram um ensaio com ‘reflexões acerca do Projeto de Lei nº 193/2016, Escola sem partido’, em diálogo com as teorias de Pierre Bourdieu para “evidenciar como se engendra essa estrutura orientada à reprodução de modelos ideológicos dominantes”. Esse projeto trata da ‘ideologia de gênero’, mas não descreve o seu entendimento sobre ideologia. Os autores analisam a impossibilidade de qualquer organização estar ausente de ideologia e explicitam como “a ‘Escola sem Partido’ tem como meta clara produzir e reproduzir um determinado arbítrio cultural de grupo que pretende se consolidar como classe dominante” (CAPAVERDE, LESSA & LOPES, 2018, p. 209).

Os autores remetem a teoria de Bourdieu e Passeron (1991), que discutem a educação como espaço de reprodução da desigualdade social. Essa discussão tem a finalidade de oportunizar mais uma lente para as situações descritas anteriormente e agravadas no projeto de

Lei “Escola Sem Partido”. Sobre isso, ressalta-se a reprodução de modelos ideológicos das classes dominantes, através da apropriação de grupos políticos do Estado e do sistema de ensino formal, com a finalidade de descrever um modelo social com orientações específicas aos interesses dos seus grupos (CAPAVERDE, LESSA E LOPES, 2018, p. 205). Os autores analisam como, por meio das ações pedagógicas, os interesses objetivos dos grupos conservadores reestruturam-se através de símbolos, religiosos e tradicionais, que não desejam ser ressignificados ou destituídos de poder e verdade. Bourdieu e Passeron afirmam que o sistema de ensino está representando o interesse dos dominantes e não produzindo formas de emancipação dos dominados. Isso contribui para as hierarquias presentes na sociedade, em que o sistema de ensino básico pode se tornar refém, já que são nesses níveis educacionais que concentra-se a maioria da população, elegendo representantes que não legitimam o discurso científico.

O conceito de “habitus” de Bourdieu, descrito no capítulo anterior, é trazido para ser analisado por Capaverde, Lessa e Lopes (2018) nas atuações dos grupos conservadores no sistema de ensino. Esses, articulam um trabalho pedagógico para produzir a moral e as formas de atuação na sociedade para seus benefícios, que veem na ciência uma ameaça aos seus “habitus”. Ainda, na complexificação e burocratização do sistema de ensino organizado pelo Estado, auxiliam na formação de posições ambíguas sobre a organização da sociedade a partir dos interesses dominantes (CAPAVERDE, LESSA E LOPES, 2018, p. 213-218). Sendo assim, inserir na escola um referencial ideológico específico, mesmo que de forma fictícia, mas que pareça “a-ideológico”, é de significativa importância para os grupos que detêm o centro do poder simbólico e material na sociedade.

Essa situação requereu intervenção da ONU por violar os direitos humanos básicos. Fernanda Lapa³ fez uma denúncia à ONU, em 2016, sobre a atuação do Programa Escola Sem Partido no Brasil por elaborar um projeto que viola “a liberdade de expressão e o direito à educação, ao não garantir que a escola seja um espaço plural de conhecimento” (LAPA, 2018, p. 89).

Essa ação resultou em uma carta, produzida pelos relatores da ‘Educação, Liberdade de Expressão e Liberdade Religiosa’ da ONU, para o Estado brasileiro, ponderando o Programa Escola Sem Partido e a censura ao uso do conceito de gênero nos planos de educação. Segundo Lapa (2018), o posicionamento possibilitou provocar o questionamento ao Estado Brasileiro sobre as retiradas da terminologia de gênero e orientação sexual de muitos planos de educação

³ É coordenadora executiva do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos – IDDH (2018).

(municipais, estaduais e federal) (LAPA, 2018, p. 89). Observar a atuação do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) nos permite perceber a atuação da sociedade civil na tentativa de não perdermos conquistas que foram resultados de anos de luta.

A identidade dos representantes conversadores, descrita anteriormente, traz aspectos do conceito do “Homem cordial” de Sérgio Buarque de Hollanda, que não quer mudanças nos papéis tradicionais, e se manifesta na restrição da discussão dentro da perspectiva de gênero e dos direitos humanos. Capaverde, Lessa e Lopes (2018, p. 206) descreveram como Bourdieu defende (...) a intervenção do estado, que a escola pode ser considerada uma instituição integradora com potencial para ampliar o acesso à cidadania. Essa é uma perspectiva desafiadora para o caso brasileiro, frente a tantos retrocessos.

O estudo “Precisamos falar de gênero”, das pesquisadoras Rubim e Argolo (2018), examina o impeachment da primeira mulher presidente, em 2016. Esse foi um importante marco para história brasileira, a candidatura da presidenta Dilma Rousseff, já que o espaço político brasileiro tradicionalmente é masculino. Essa questão é marcada de forma tão aguda que não havia banheiros femininos no Congresso Nacional até 2015, o que traduz de forma simbólica para quem esse espaço é construído (RUBIM & ARGOLO, 2018, p. 10). Os mandatos e a forma como a presidenta foi destituída revelam o desafio da democracia e da equidade de gênero nesse país (RUBIM & ARGOLO, 2018, p. 10).

Diante do paradigma do “homem cordial”, nesse item examinamos o desafio de transpor normas de sociabilidade, no que se refere à discussão de gênero e sexualidade, e de como retirar o critério “fere os direitos humanos”, como uma forma de eliminação do candidato, é um retrocesso no processo de construção de uma cidadania que promova a igualdade nos parâmetros dos direitos humanos.

3 DADOS, MÉTODOS E RESULTADOS DO ESTUDO

Neste capítulo, será apresentado o estudo realizado sobre o perfil dos/as candidatos/as que realizaram a redação do ENEM de 2015, sendo reprovados ou não pelo critério “fere os direitos humanos”. 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 podem ser observadas entre os Anexo II e IV. 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 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 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

Crítérios	%
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
Total:	99,1

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

Analizando 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 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

	Nº absoluto	%
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, 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.

3.1 Métodos e hipóteses

A presente pesquisa utilizou estatísticas descritivas e o modelo de regressão logística para apresentar o perfil dos candidatos reprovados pelo critério “fere os direitos humanos”. O modelo de regressão logística permite calcular a razão de chance que um grupo tem de ser reprovado em relação ao grupo utilizado como nível de referência, que foi selecionado a partir das discussões apresentadas nos capítulos anteriores. 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 revisão bibliográfica, realizada no capítulo 1, permitiu observar que o sistema educacional traduzido por diferentes espaços educacionais, como família, escola, instituição religiosa, formam um indivíduo. Para Bourdieu e Passeron (1991), são espaços que contribuem para reproduzir a desigualdade social ou garantir mobilidade. Nesse sentido, uma hipótese formulada é de que jovens com familiares que possuem pouca escolaridade, de origem negra ou indígenas e com renda per capita, de até um salário mínimo, sejam mais propensos a serem eliminados por “ferirem os direitos humanos”.

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

Tabela 3 - Variáveis utilizadas nas análises

Nome	Tipo
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
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).

3.2 Estatística descritiva dos dados da pesquisa

No Brasil, há diferenças entre as instituições de ensino nas quais o estudante está inserido. Ao longo da década de 80, houve uma ampliação na rede privada de ensino, período no qual o país definiu na sua Constituição o direito universal a todos e todas brasileiros/as. Entretanto, nas respostas dos/as candidatos/as sobre isso, foi pouco expressiva essa diferença, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 - Tipo de Escolas dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

Tipos de Escolas	Não Reprovados por ferirem os DH		Proporção por tipo de Escola	Reprovados por ferirem os DH		Proporção por tipo de Escola
	FA	FR		FA	FR	
Não Respondeu	4.055.149	74,3%	99,83	6.886	70,90%	0,17
Pública	1.111.694	20,4%	99,77	2.561	26,40%	0,23
Privada	289.721	5,3%	99,91	260	2,70%	0,09
Exterior	537	0%	100	0	0	0
Total	5.457.101	100,0%		9.707	100%	
p<0,001						

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

A análise do tipo de instituição, apresentada na Tabela 5, ficou comprometida, pois a maioria dos estudantes não responderam o tipo de instituição de ensino na qual estavam inseridos. Porém, dentre os que responderam, os estudantes da rede pública estavam entre os mais reprovados por ferirem os direitos humanos. Por esse motivo, essa discussão também não foi aprofundada neste estudo.

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 5.

Tabela 5 - Sexo dos/as Não Reprovados e Reprovados por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

Sexo	Não Reprovados por ferirem os DH		Proporção por sexo	Reprovados por ferirem os DH		Proporção por sexo
	FA	FR		FA	FR	
Feminino	3.156.141	57,8%	99,82	5.836	60,1%	0,18
Masculino	2.300.960	42,0%	99,83	3.871	39,9%	0,17
Total	5.457.101	100%		9.707	100,0%	

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

Na Tabela 5, é possível observar que pessoas do sexo feminino foram proporcionalmente mais reprovadas pelo critério “fere os direitos humanos” em relação aos homens, sendo mais expressivo em valores relativos, representando 60,1%. Como o tema é mais sensível às mulheres e o quadro de violência no Brasil possui dados alarmantes, esse grupo pode não perceber uma saída no sistema de garantia de direitos. A regressão logística também traz contribuições para análise de variável sexo, como pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6 - Regressão Logística do Sexo dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	β	σ	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 6, 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.

O estado civil é uma categoria que pode demonstrar maturidade sobre a questão da cidadania, por isso, essa discussão foi inserida no estudo, como pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7 - Estado Civil dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

Estado civil	Não Reprovados por ferirem os DH		Proporção por estado civil	Reprovados por ferirem os DH		Proporção por estado civil
	FA	FR		FA	FR	
Solteiro(a)	4.711.148	74,3%	99,82	8.420	90,1%	0,18
Casado(a)/Mora com um(a) companheiro(a)	1.111.694	20,4%	99,93	776	8,3%	0,07
Divorciado(a)/Desquitado(a)/Separado(a)	289.721	5,3%	99,96	121	1,3%	0,04
Viúvo(a)	537	0	95,89	23	0,2%	0,11
Total	6.113.100	100,0%		9.340	100%	

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

A Tabela 7 nos permite observar que os/as candidatos/as solteiros da prova do ENEM são, proporcionalmente, mais reprovados, enquanto os/as divorciados e casados são menos reprovados/as.

Tabela 8 - Regressão Logística do Estado Civil dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	β	σ	Sig.	Razão de chance
Constante	-6,3270	0,0109	< 0,000001	0,0017
Casado(a)/Mora com um(a) companheiro(a)	-0,1070	0,0375	0,00436	0,8984
Divorciado(a)/Desquitado(a)/Separado(a)	-0,0005	0,0912	0,99496	0,9994
Viúvo(a)	0,3669	0,2090	0,07921	1,4433

Nível de referência do modelo é a variável "Solteiro(a)"

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

A regressão logística sobre a variável “estado civil”, descrita na Tabela 8, tem nível de referência à variável o/a solteiro/a. O coeficiente beta da categoria casado/a é menor do que o/a divorciado/a que, por sua vez, é menor do que o/a viúvo/a. Os/as casados/as apresentaram a menor razão de chance de serem reprovados/as em relação ao nível de referência (solteiros). Já entre os viúvos, a razão de chance é maior que 1 e o coeficiente beta é positivo, o que aponta uma maior reprovação em relação aos outros grupos. A Tabela 8 trata da idade através da regressão logística como pode ser observado:

Tabela 9 - Regressão Logística da Idade dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	β	σ	Sig.	Razão de chance
Constante	-6,254836	0,032112	< 0,0000001	0,001921141
NU_IDADE	-0,003528	0,0014	0,0118	0,996478216

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

No que se refere à regressão logística, quanto maior a idade, menor a chance de ferir os direitos humanos, como pode ser observado na coluna do coeficiente “ β ”, que apresenta 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 10.

Tabela 10 - Cor e Raça dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

Cor e Raça	Não Reprovados por ferirem os DH			Reprovados por ferirem os DH		
	FA	FR	Proporção por cor e Raça	FA	FR	Proporção por cor e Raça
Não declarado	84.599	1,6%	99,85	126	1,0%	0,15
Branca	2.050.593	37,6%	99,83	3.493	36,0%	0,17
Negro	3.158.714	57,9%	99,82	5.770	60,0%	0,18
Amarela	121.995	2,2%	99,81	233	2,0%	0,19
Indígena	29.528	0,5%	99,78	66	1,0%	0,22
Não dispõe da informação	11.672	0,2%	99,84	19	0,0%	0,16
Total	5.457.101	100%		9.707	100%	

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

Na Tabela 10, é possível observar que os não brancos são, proporcionalmente, mais reprovados por ferirem os direitos humanos, sendo proporcionalmente mais reprovados os indígenas, amarelos e negros. A Tabela 11 trata da regressão logística da variável cor e raça e tem como nível de referência a variável “Branco”.

Tabela 11 - Regressão Logística Cor e Raça dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	β	σ	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. Para averiguar essa relação, reprovados/as por ferirem os direitos humanos foram observados nas Tabelas 11 e 12.

Tabela 12 - Grau de escolaridade 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	Não Reprovados por ferirem os DH		Proporção	Reprovados por ferirem os DH		Proporção
	FA	FR		FA	FR	
Nunca estudou	297.219	5,4%	99,76	701	7,2%	0,2353
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	1.165.550	21,4%	99,80	2336	24,1%	0,2000
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	858.807	15,7%	99,81	1661	17,1%	0,1930
Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	688.494	12,6%	99,82	1258	13%	0,1824
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	1.366.302	25,0%	99,85	2089	21,5%	0,1527

Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação	369.318	6,8%	99,90	364	3,7%	0,0985
Completou a Pós-graduação	211.087	3,9%	99,92	171	1,8%	0,0809
Não sei	499.712	9,2%	99,78	1125	11,6%	0,2246
Total	5.456.489	100,0%		9.705	100,0%	

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

A Tabela 12 aponta que, quanto maior a escolaridade do pai ou responsável homem da família, menor é a proporção de reprovação. Foi, proporcionalmente, mais reprovado/a o grupo de candidatos/as no qual o pai não tinha nenhuma escolaridade. Os/as candidatos/as com pais com pós-graduação completa são maioria entre os/as não reprovados. A Tabela 13 apresenta a regressão logística da mesma variável analisada e tem por nível de referência “nunca estudou”.

Tabela 13 - 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	σ	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
Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	-0,2552	0,0471	< 0,0000001	0,7747
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	-0,4334	0,0437	< 0,0000001	0,6482
Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação	-0,8725	0,0646	< 0,0000001	0,4178
Completou 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 14 apresenta informações da mãe ou responsável mulher do/a candidato/a.

Tabela 14 - Grau de escolaridade da mãe, ou da mulher responsável dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

Escolaridade	Não Reprovados por ferirem os DH		Proporção	Reprovados por ferirem os DH		Proporção
	FA	FR		FA	FR	
Nunca estudou	223.640	4,10%	99,79	479	4,90%	0,214
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	939.570	17,20%	99,79	1.958	20,20%	0,208
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	823.126	15,10%	99,80	1.685	17,40%	0,204
Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	768.257	14,10%	99,81	1.456	15,00%	0,189
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	1.652.824	30,30%	99,84	2.637	27,20%	0,159
Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-Graduação	483.740	8,90%	99,88	582	6,00%	0,120
Completou a Pós-graduação.	364.610	6,70%	99,90	376	3,90%	0,103
Não sei	200.721	3,70%	99,74	532	5,50%	0,264
Total	5.456.488	100,1%		9.705	100%	
P<0.001						

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

A Tabela 14 apontou que, quanto maior o grau de escolaridade da mãe ou do sexo feminino, menor será a reprovação por “ferir os direitos”, mas a proporção é menor no caso das mães ou mulheres responsáveis. Da mesma forma, a maior proporção de não reprovados estão entre os/as candidatos/as com a mãe ou responsável do sexo feminino com maior escolaridade. A regressão logística que trata da escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino tem como nível de referência “Nunca estudou” e pode ser observada na Tabela 15.

Tabela 15 - 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

	β	σ	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
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	-0,0452	0,0518	0,3826	0,9557
Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	-0,1223	0,0527	0,0203	0,8848
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	-0,2945	0,0497	< 0,0000001	0,7448
Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação	-0,5767	0,0617	< 0,0000001	0,5617
Completou 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 16.

Tabela 16 - Renda Mensal da família dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

Renda Mensal	Não Reprovados por ferirem os DH			Reprovados por ferirem os DH		
	FA	FR	Proporção	FA	FR	Proporção
Nenhuma renda.	120.858	2,20%	99,73	332	3,40%	0,274
Até R\$ 788,00.	1.249.404	22,90%	99,75	3.178	32,70%	0,254
De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.	1.323.178	24,20%	99,81	2.537	26,10%	0,191
De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.572,00.	667.514	12,20%	99,83	1.144	11,80%	0,171
De R\$ 1.572,01 até R\$ 1.970,00.	450.102	8,20%	99,86	640	6,60%	0,142
De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.	415.539	7,60%	99,85	635	6,50%	0,153
De R\$ 2.364,01 até R\$ 3.152,00.	351.769	6,40%	99,87	446	4,60%	0,127
De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.	197.848	3,60%	99,88	233	2,40%	0,118
De R\$ 3.940,01 até R\$ 4.728,00.	148.315	2,70%	99,90	155	1,60%	0,104
De R\$ 4.728,01 até R\$ 5.516,00.	128.225	2,30%	99,91	118	1,20%	0,092
De R\$ 5.516,01 até R\$ 6.304,00.	89.285	1,60%	99,92	72	0,70%	0,081
De R\$ 6.304,01 até R\$ 7.092,00.	52.105	1%	99,90	54	0,60%	0,104
De R\$ 7.092,01 até R\$ 7.880,00.	35.284	0,60%	99,93	24	0,30%	0,068

De R\$ 7.880,01 até R\$ 9.456,00.	57.736	1,10%	99,93	42	0,40%	0,073
De R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00.	54.583	1%	99,94	34	0,40%	0,062
De R\$ 11.820,01 até R\$ 15.760,00.	49.256	0,90%	99,95	24	0,20%	0,049
Mais de 15.760,00.	65.478	1,20%	99,95	34	0,40%	0,052
Total	5.456.479	100%		9.702	99,9%	
P<0.001						

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

A Tabela 16 nos permite observar uma diminuição na proporção de reprovados por ferirem os direitos humanos à medida que a renda aumenta. Porém, dois casos apresentaram distinção, que são entre as faixas de renda “De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00” e “De R\$ 6.304,01 até R\$ 7.092,00”. A Tabela 17 apresenta a regressão logística com nível de referência “Nenhuma renda”. De modo geral, a chance de reprovação diminuiu à medida que a renda aumentou

Tabela 17 - Regressão Logística da Renda Mensal da família dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	β	σ	Sig.	Razão de chance
Constante	-5,89724	0,05496	< 0,0000001	0,0027
Até R\$ 788,00.	-0,07693	0,05776	0,183	0,9259
De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.	-0,35957	0,05844	< 0,0000001	0,6979
De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.572,00.	-0,47179	0,06242	< 0,0000001	0,6238
De R\$ 1.572,01 até R\$ 1.970,00.	-0,65852	0,06771	< 0,0000001	0,5176
De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.	-0,58647	0,06781	< 0,0000001	0,5562
De R\$ 2.364,01 até R\$ 3.152,00.	-0,77317	0,07256	< 0,0000001	0,4615
De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.	-0,84698	0,08554	< 0,0000001	0,4287
De R\$ 3.940,01 até R\$ 4.728,00.	-0,96643	0,09736	< 0,0000001	0,3804
De R\$ 4.728,01 até R\$ 5.516,00.	-1,09362	0,10725	< 0,0000001	0,3350
De R\$ 5.516,01 até R\$ 6.304,00.	-1,22569	0,13008	< 0,0000001	0,2935
De R\$ 6.304,01 até R\$ 7.092,00.	-0,9748	0,14683	< 0,0000001	0,3772
De R\$ 7.092,01 até R\$ 7.880,00.	-1,27811	0,20021	< 0,0000001	0,2785
De R\$ 7.880,01 até R\$ 9.456,00.	-1,32873	0,16385	< 0,0000001	0,2648
De R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00.	-1,48388	0,18014	< 0,0000001	0,2267
De R\$ 11.820,01 até R\$ 15.760,00.	-1,7295	0,21144	< 0,0000001	0,1773
Mais de 15.760,00.	-1,66587	0,18013	< 0,0000001	0,1890
Nível de referência do modelo é a variável "Nenhuma renda"				

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

3.3 Regressão Logística Multivariada

Nesse tópico, será analisado o modelo de regressão logística multivariada com o interesse de observar os/as não reprovados/as e reprovados/as pelo critério “fere os direitos humanos”, considerando a sociedade como ela é, múltipla e dinâmica, em que as características das pessoas estão muito relacionadas. Desta forma, inserindo todas as variáveis no modelo, consegue-se mitigar as correlações entre as variáveis independentes e verificar com maior fidedignidade a relação das mesmas com a variável dependente do estudo, “feriu direitos humanos” no ENEM 2015.

Assim, busquei responder às perspectivas teóricas a partir de uma análise parcimoniosa, visto que o número de reprovados/as por ferirem os direitos humanos foi pequeno em relação aos não reprovados/as. Isso ocorreu por haver muitas células vazias entre os/as candidatos/as que feriram os direitos humanos. Em outras palavras, o número de pessoas indígenas, por exemplo, com renda de R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00 poderia não existir entre os reprovados pelo critério, deixando as células que seriam comparadas vazias, o que necessitou de um ajuste para que o programa não atribuísse o resultado dessa forma.

Nesse sentido, foram recodificadas as variáveis sexo e raça/cor, pois as categorias informavam a ausência de resposta, que foram atribuídos como “não respondeu”, “não declarado” e “não dispõe da informação”. Isso requereu recodificar a resposta faltante, pois o modelo apresentou erro numérico sem esse ajuste. As variáveis não apresentaram diferença estatística significativa nas possibilidades deste/a candidato/o ferir os direitos humanos na redação do ENEM de 2015. Além disso, foi necessário modificar a variável renda familiar por ela possuir 17 categorias, sendo tratada como contínua, com os resultados do modelo observados na Tabela 18.

Tabela 18 - Modelo de regressão logística multivariada

Variável Independente	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp (B)
Idade	0,007	0,005	2,105	0,147	1,007
Gênero: mulher (ref)					
Gênero: homem	-0,007	0,039	0,030	0,863	0,993
Escola no Ensino Médio: Pública (ref)			65,089	0,000	
Escola no Ensino Médio: Particular	14,652	1746,987	0,000	0,993	2308883,359
Escola no Ensino Médio: Estrangeira	14,055	1746,987	0,000	0,994	1271128,497

Raça/cor: Branca (ref)			4,994	0,288	
Raça/cor: Preta	0,081	0,245	0,108	0,742	1,084
Raça/cor: Parda	-0,031	0,249	0,016	0,900	0,969
Raça/cor: Amarela	-0,003	0,244	0,000	0,991	0,997
Raça/cor: Indígena	0,009	0,276	0,001	0,975	1,009
Escolaridade do pai: nunca estudou (ref)			28,477	0,000	
Escolaridade do pai: não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	0,175	0,109	2,593	0,107	1,192
Escolaridade do pai: Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	-0,107	0,078	1,888	0,169	0,899
Escolaridade do pai: Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	-,139*	0,079	3,103	0,078	0,870
Escolaridade do pai: Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	-0,131	0,081	2,605	0,107	0,877
Escolaridade do pai: Completou a Faculdade, mas não completou a Pósgraduação	-0,227***	0,076	8,817	0,003	0,797
Escolaridade do pai: Completou a Pós-graduação	-0,474***	0,122	15,037	0,000	0,622
Escolaridade do pai: Desconhecida.	-0,309**	0,155	3,988	0,046	0,734
Escolaridade da mãe: Nunca estudou (ref)			7,157	0,413	
Escolaridade da mãe: Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	-0,270*	0,149	3,295	0,069	0,764
Escolaridade da mãe: Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	-0,154	0,104	2,209	0,137	0,857
Escolaridade da mãe: Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	-0,158	0,102	2,400	0,121	0,854
Escolaridade da mãe: Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	-0,155	0,101	2,346	0,126	0,856
Escolaridade da mãe: Completou a Faculdade, mas não completou a Pósgraduação	-0,227**	0,097	5,469	0,019	0,797
Escolaridade da mãe: Completou a Pós-graduação	-0,181	0,119	2,301	0,129	0,834
Escolaridade da mãe: Desconhecida.	-0,221*	0,133	2,775	0,096	0,802
Renda Familiar	-,053***	0,009	35,507	0,000	0,948

Intercepto	-20,348	1746,987	0,000	0,991	0,000
------------	---------	----------	-------	-------	-------

Nota: * p-value < 0,1; ** p-value <0,05, *** p-value<0,001

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

A partir do modelo multivariado apresentado acima, é possível concluir que a variável escolaridade do pai ou da mãe ou responsável foi significativa quando analisada em conjunto com as categorias sexo, cor e raça e tipo de escola, sendo todas as categorias significativas em relação a ela. Isso demonstra que, quanto maior a escolaridade dos pais, menor é a reprovação pelo critério “fere os direitos humanos”. Comprova-se a hipótese elaborada a partir do referencial teórico de Bourdieu e Passeron (1991), de que o capital cultural incorporado, ou seja, a transferência de conteúdo na convivência familiar impacta no melhor desempenho escolar dos/as candidatos/as.

O modelo multivariado apresentou significância em relação à renda comparado às outras, em que é possível concluir que, quanto maior a renda, menor é a reprovação por ferir os direitos humanos. Através da variável “renda” e da “escolaridade dos pais ou responsáveis”, é possível comprovar a minha hipótese de que quanto maior a renda e a escolaridade dos pais ou responsáveis, menor é a chance de reprovação pelo critério “fere os direitos humanos”.

CONCLUSÃO

O objetivo desse 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.

Nesse estudo, foram elaboradas cinco hipóteses em relação ao perfil dos candidatos reprovados pelo critério “fere os direitos humanos”, através das teorias de Passeron e Bourdieu (1991), que observam no campo da educação um processo de reprodução de desigualdades sociais. Além disso, foi realizada a discussão de um apanhado de fatos históricos, estudos e legislações sobre a desigualdade de gênero, cor/raça e classe no Brasil para entender o perfil dos/as reprovados/as por ferirem os direitos humanos na sociedade brasileira e seu processo histórico e social.

A primeira hipótese é de que a renda da família dos/as candidatos/as tem correlação com a reprovação do critério “fere os direitos humanos”. Essa hipótese foi comprovada através das estatísticas descritivas, da regressão logística bivariada e multivariada, na qual se verificou que, quanto maior a renda da família, menor é a razão de chance de reprovação pelo critério “fere os direitos humanos”.

Uma segunda hipótese foi que o sexo, a cor e raça e a idade seriam variáveis que influenciariam na reprovação pelo critério “fere os direitos humanos”. Como observado no capítulo 2, historicamente, a mulher sofre mais violência doméstica e sexual. Portanto, a criação de Leis que criminalizassem homens que cometem essa prática são recentes e a sua eficácia ainda está em processo, o que deixa as mulheres entre os grupos mais vulneráveis. Isso pode justificar as mulheres serem as candidatas com mais razão de chance de reprovação pelo critério “fere os direitos humanos” como pode ser observado nas Tabelas 5 e 6, comprovando essa hipótese.

Ainda, verificou-se que, quanto maior a idade do/a candidato/a, menor foi a razão de chance de reprovação. Uma justificativa é de que pessoas com maior idade tenham mais informações sobre o critério e não respondam de forma que viole esse critério, mesmo sem convicção da sua eficácia. Além disso, a variável cor e a raça dos/as candidatos/as apresentaram

relação entre a reprovação, sendo as minorias as mais reprovadas e os indígenas os grupos mais vulneráveis, como pode ser observado na Tabela 10. Infelizmente, por não ter tido acesso às redações, não foi possível responder essa questão, mas entende-se como relevante um estudo que possa identificar de que formas os/as candidatos/as foram reprovados/as pelo critério.

Todas as hipóteses acima foram comparadas através do modelo de regressão logística bivariada. Entretanto, no modelo de regressão logística multivariada, que tenta retratar a sociedade em sua multiplicidade e controlar pelas correlações existentes entre as variáveis independentes (como raça/cor e renda, por exemplo), as variáveis que influenciam a reprovação por ferir direitos humanos, com significância estatística, foram a escolaridade dos pais ou responsável e a renda da família.

Como é possível observar, 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, impactam a probabilidade de um aluno/a ferir os direitos humanos na redação do ENEM de 2015. Entretanto, o impacto populacional de reprovação pelo critério “fere os direitos humanos” é muito pequeno em relação ao debate que ele promove. Nesse sentido, a quem não interessa a promoção da diversidade de gênero, raça, econômica e social no Brasil?

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 aponta 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.

Uma recomendação desse estudo é de que seja reestabelecido o critério como eliminatório, para que promova um debate mais amplo e garanta que a aprovação de candidatos/as para o nível superior para pessoas que tenham consciência de que precisam respeitar os direitos humanos, mesmo que no discurso. Ainda, identificou-se, no presente estudo, a necessidade de promover a cidadania plena às mulheres na sociedade brasileira, grupo que teve importantes avanços até o ano de 2015, como discutido no capítulo 2. Entretanto, diante de tantos retrocessos, ainda é urgente o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a discussão da desigualdade de gênero, raça e classe nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AGRESTI, A. & FILANY, B. Regressão logística: modelando respostas categóricas. Métodos estatísticos para as ciências sociais. *Lori Vialli*, Porto Alegre, p. 533-572, 2012.
- ALEMANY, C. Violências. In: HIRATA, Helena et al (orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 271-277.
- APFELBAUM, E. Dominação. In: Hirata, Helena et al (orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 271-277.
- ARAÚJO, C. Feminismo e poder político, uma década depois. In: BIROLI, F.; MIGUEL, L.F. *Teoria política e feminismo: abordagens brasileiras*. Ed. Horizonte, 2012.
- BEAUVOIR, S. *O Segundo sexo – fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BOURDIEU, P. *A dominação Masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- 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*. 3. ed. Francisco Alves, 1991. p. 15-77.
- 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>. 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 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- _____. *Lei maria da penha. Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006*.
- _____. 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/112015>. Acesso em: 22 de ago. 2019.

_____. Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. *Tipifica o crime de feminicídio*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____. Projeto de Lei nº 193/2016. *Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido"*. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>>. Acesso em: 22 de ago. 2019.

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.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Boletim Observar gênero*. Jan. 2016.

_____. *Orientação Pedagógica Ciências humanas e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.116.

_____. *A Redação no ENEM 2013: Guia do participante*. Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2019.

_____. *A Redação no ENEM 2016: Guia do participante*. Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2019.

BUENO, S. PEREIRA, C. NEME, C. *A invisibilidade da violência sexual no Brasil*. Anuário de Segurança Pública, 2º ed. FBSP, 2019, p.116-121. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fbsp/anuario_brasileiro_de_seguranca_publica_fbsp_2019.pdf> Acesso em: 22 Ago. 2020.

CHAUÍ, M. Saudações a Boaventura de Sousa Santos. In: *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2018.

DELPHY, C. Patriarcado.. In: HIRATA, Helena et al (orgs). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 168-173.

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

FABRIN, M. F. G. ; CHAVES, A. S. C. Formação discursiva em relação à proposta de redação do ENEM 2015: A violência contra a mulher. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Ano 22, n. 66 Supl.: Anais da XI JNLFLP.: CiFEFiL. p.1000-1015, set./dez.2016.

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, p. 510-525, 2020. 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>. Acesso em: 16 set. 2020.

G1Economia. *Salário mínimo em 2015: saiba o valor*. Disponível em <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/01/veja-o-valor-do-salario-minimo-em-2015.html>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

G1RIO. *Arrastada por carro da PM do Rio foi morta por tiro, diz atestado de óbito*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/03/arrastada-por-carro-da-pm-do-rio-foi-morta-por-tiro-diz-atestado.html>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

GAZELE, C.C. *Estatuda da mulher casada: Uma história dos direitos humanos das mulheres no Brasil*. 2005. Dissertação (Mestrado)- Centro Ciências Humanas e Naturais, Universidade do Espírito Santo, Espírito Santo, 2005.

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

GONZALEZ, L. *A mulher na sociedade brasileira*. In.: O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Org. LUZ, M.T. Ed. Gral, Rio de Janeiro, 1982

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, 2014.

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_r edacao_VISTA_PEDAGOGICA.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Tolerância social à violência contra as mulheres: Sistema de Indicadores de Percepção Social*. Brasília: Ipea, 2014.

LAPA, F. O advocacy na ONU sobre a educação em direitos humanos no Brasil. *Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, v. 3, n. 8, p. 86-91, 2018.

LEÃO, I. V. ; BARWINSKI, S. L. L. B. Direitos humanos e igualdade de gênero no Brasil: tensões no direito à educação na ONU e OEA. *Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, v. 3, n. 8, p. 56-70, 2018.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

MARQUES-PEREIRA, B. Cidadania. In: HIRATA, Helena et al (orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 35-40.

MORAES, A. C. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernando. *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009. p.19-21.

MELO, H. P.; THOMÉ, D. As mulheres e educação. In: _____. *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

NEVES, C. A. B. *Direitos Humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação Do Enem 2015 e 2017*. trab. ling. aplic., Campinas, n. (57.2): 731-755, mai./ago. 2018

OLIVEIRA, A. K. C. M.C. *Histórico, produção e aplicabilidade da lei maria da penha – lei nº 11.340/2006*. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PEDROZA, M. C. G. R. L. S. Violência Contra a Mulher: Problematizando definições Teóricas, Filosóficas e Jurídicas. *Psicologia & Sociedade*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 16 fev 2019.

PETRONE, T. Prefácio à edição brasileira. In.: ARRUZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. *Feminismo para os 99%: Um manifesto*. São Paulo: Boitempo, 2019.

PRATA, A. R. S.; SOUZA, P. S. M. de. (2018). Apesar de você, amanhã há de ser outro dia: análise das consequências da efetivação de programas como “Escola Sem Partido”. *Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, v. 3, n. 8, pp. 77-85.

RETALMAL, A. *Depoimentos em redações revelam violência enfrentada por participantes do ENEM*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher>. Acesso em: 17 fev. 2019.

RIBEIRO, A. M. M. et al. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernando. *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009. p.19-21.

SANTIAGO, R. A.; COELO, M. T. A. D. *A violência contra a mulher: antecedentes históricos*. Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, v. 11, n.1. 2007. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewFile/313/261>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 1995. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SEARA, B. ; PAIVA, F. Pezão exonera Ezequiel Teixeira o pastor-secretário que diz acreditar na cura gay. *Notícias Extra*. Disponível em <<https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/pezaon-exonera-ezequiel-teixeira-pastor-secretario-que-diz-acreditar-na-cura-gay-18692236.html>> Acesso em: 26 jan. 2021.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. *Educação e Realidade*, v.16, n. 2, p. 5-22, jul./dez.1990.

VIANNA, C. *Política de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 71-98.

VIDAL, D. Demandas por respeito: Direitos Humanos nas camadas populares urbanas. In.: *Direitos negados: questões para uma política de Direitos Humanos/Secretária de Estado de Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Centro de documentação e pesquisa da secretaria de direitos humanos do Rio de Janeiro, 2004.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília: 2015.

ANEXO A - Texto Motivador da redação



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

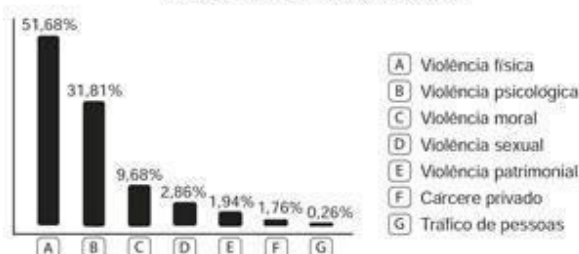
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2012*. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco 2014*. Central de Atendimento à Mulher. Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoetatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4%
de processos julgados

9.715
prisões em flagrante

1.577
prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil
relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

ANEXO B - Dados dos/as Candidatos/as

DADOS DO CANDIDATO					
NU_IDADE	Idade ⁴			3	Numérica
TP_SEXO	Sexo	M	Masculino	1	Alfanumérica
		F	Feminino		
TP_NACIONALIDADE	Nacionalidade	0	Não informado	1	Numérica
		1	Brasileiro(a)		
		2	Brasileiro(a) Naturalizado(a)		
		3	Estrangeiro(a)		
		4	Brasileiro(a) Nato(a), nascido(a) no exterior		
CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Código do município de nascimento			7	Numérica
	1º dígito: Região				
	1º e 2º dígitos: UF				
	3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município				
	7º dígito: dígito verificador				
NO_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Nome do município de nascimento			150	Alfanumérica
CO_UF_NASCIMENTO	Código da Unidade da Federação de nascimento			2	Numérica
SG_UF_NASCIMENTO	Sigla da Unidade da Federação de nascimento			2	Alfanumérica
TP_ST_CONCLUSAO	Situação de conclusão do Ensino Médio	1	Já concluí o Ensino Médio	1	Numérica
		2	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2015		
		3	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio após 2015		
		4	Não concluí e não estou cursando o Ensino Médio		
TP_ANO_CONCLUIU	Ano de Conclusão do Ensino Médio	0	Não informado	1	Numérica
		1	2015		
		2	2014		
		3	2013		
		4	2012		
		5	2011		
		6	2010		
		7	2009		
		8	2008		
		9	2007		
		10	Anterior a 2007		

TP_ESCOLA	Tipo de escola do Ensino Médio	1	Não Respondeu	1	Numérica
		2	Pública		
		3	Privada		
		4	Exterior		
TP_ENSINO	Tipo de instituição que concluiu ou concluirá o Ensino Médio	1	Ensino Regular	1	Numérica
		2	Educação Especial - Modalidade Substitutiva		
		3	Educação de Jovens e Adultos		
TP_ESTADO_CIVIL	Estado Civil	0	Solteiro(a)	1	Numérica
		1	Casado(a)/Mora com um(a) companheiro(a)		
		2	Divorciado(a)/Desquitado(a)/Separado(a)		
		3	Viúvo(a)		
TP_COR_RACA	Cor/raça	0	Não declarado	1	Numérica
		1	Branca		
		2	Preta		
		3	Parda		
		4	Amarela		
		5	Indígena		
		6	Não dispõe da informação		
Fonte: INEP (2017)					

ANEXO C – Dicionário de dados socioeconômicos INEP (2017): Dados da Redação

DADOS DA REDAÇÃO					
TP_STATUS_REDAÇÃO	Situação da redação do participante	1	Sem problemas	1	Numérica
		2	Anulada		
		3	Cópia Texto Motivador		
		4	Em Branco		
		5	Fere Direitos Humanos		
		6	Fuga ao tema		
		7	Não atendimento ao tipo		
Fonte: INEP (2017)					

ANEXO D – Dicionário de dados socioeconômicos INEP (2017): Dados Socioeconômico dos/as candidatos/as

DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO					
Q001	Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?	A	Nunca estudou.	1	Alfanumérica
		B	Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.		
		C	Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.		
		D	Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.		
		E	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.		
		F	Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação.		
		G	Completou a Pós-graduação.		
		H	Não sei.		
Q002	Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?	A	Nunca estudou.	1	Alfanumérica
		B	Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.		
		C	Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.		
		D	Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.		
		E	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.		
		F	Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação.		
		G	Completou a Pós-graduação.		
		H	Não sei.		

Q003	A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima da ocupação do seu pai ou do homem responsável por você. (Se ele não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dele).	A	Grupo 1: Lavrador, agricultor sem empregados, boia fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista.	1	Alfanumérica
		B	Grupo 2: Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, servente de pedreiro, repositor de mercadoria.		
		C	Grupo 3: Padeiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, eletricista, encanador, motorista, caminhoneiro, taxista.		

		D	Grupo 4: Professor (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnico (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretor de imóveis, supervisor, gerente, mestre de obras, pastor, microempresário (proprietário de empresa com menos de 10 empregados), pequeno comerciante, pequeno proprietário de terras, trabalhador autônomo ou por conta própria.		
		E	Grupo 5: Médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, defensor, delegado, tenente, capitão, coronel, professor universitário, diretor em empresas públicas e privadas, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.		
		F	Não sei.		
Q004	A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima da ocupação da sua mãe ou da mulher responsável por você (Se ela não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dela).	A	Grupo 1: Lavradora, agricultora sem empregados, boia fria, criadora de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultora, pescadora, lenhadora, seringueira, extrativista.	2	Numérica

		B	Grupo 2: Diarista, empregada doméstica, cuidadora de idosos, babá, cozinheira (em casas particulares), motorista particular, jardineira, faxineira de empresas e prédios, vigilante, porteira, carteira, office-boy, vendedora, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativa, recepcionista, servente de pedreiro, repositora de mercadoria.		
		C	Grupo 3: Padeira, cozinheira industrial ou em restaurantes, sapateira, costureira, joalheira, torneira mecânica, operadora de máquinas, soldadora, operária de fábrica, trabalhadora da mineração, pedreira, pintora, eletricista, encanadora, motorista, caminhoneira, taxista.		
		D	Grupo 4: Professora (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnica (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretora de imóveis, supervisora, gerente, mestre de obras, pastora, microempresária (proprietária de empresa com menos de 10 empregados), pequena comerciante, pequena proprietária de terras, trabalhadora autônoma ou por conta própria.		

		E	Grupo 5: Médica, engenheira, dentista, psicóloga, economista, advogada, juíza, promotora, defensora, delegada, tenente, capitã, coronel, professora universitária, diretora em empresas públicas e privadas, política, proprietária de empresas com mais de 10 empregados.		
		F	Não sei.		
Q005	Incluindo você, quantas pessoas moram atualmente em sua residência?	1	1	2	Numérica
		2	2		
		3	3		
		4	4		
		5	5		
		6	6		
		7	7		
		8	8		
		9	9		
		10	10		
		11	11		
		12	12		
		13	13		
		14	14		
		15	15		
		16	16		
		17	17		
		18	18		
		19	19		
		20	20		
Q006	Qual é a renda mensal de sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares.)	A	Nenhuma renda.	1	Alfanumérica
		B	Até R\$ 788,00.		
		C	De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.		
		D	De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.572,00.		
		E	De R\$ 1.572,01 até R\$ 1.970,00.		
		F	De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.		
		G	De R\$ 2.364,01 até R\$ 3.152,00.		
		H	De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.		
		I	De R\$ 3.940,01 até R\$ 4.728,00.		
		J	De R\$ 4.728,01 até R\$ 5.516,00.		
		K	De R\$ 5.516,01 até R\$ 6.304,00.		

		L	De R\$ 6.304,01 até R\$ 7.092,00.		
		M	De R\$ 7.092,01 até R\$ 7.880,00.		
		N	De R\$ 7.880,01 até R\$ 9.456,00.		
		O	De R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00.		
		P	De R\$ 11.820,01 até R\$ 15.760,00.		
		Q	Mais de 15.760,00.		
Q007	Em sua residência trabalha empregado(a) doméstico(a)?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um ou dois dias por semana.		
		C	Sim, três ou quatro dias por semana.		
		D	Sim, pelo menos cinco dias por semana.		
Q008	Na sua residência tem banheiro?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q009	Na sua residência tem quartos para dormir?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q010	Na sua residência tem carro?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q011	Na sua residência tem motocicleta?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q012	Na sua residência tem geladeira?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q013	Na sua residência tem freezer (independente ou segunda porta da geladeira)?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q014	Na sua residência tem máquina de lavar roupa (o tanquinho NÃO deve ser considerado)?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q015	Na sua residência tem máquina de secar roupa (independente ou em conjunto com a máquina de lavar roupa)?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		

		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q016	Na sua residência tem forno micro-ondas?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q017	Na sua residência tem máquina de lavar louça?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q018	Na sua residência tem aspirador de pó?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q019	Na sua residência tem televisão em cores?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q020	Na sua residência tem aparelho de DVD?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q021	Na sua residência tem TV por assinatura?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q022	Na sua residência tem telefone celular?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q023	Na sua residência tem telefone fixo?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q024	Na sua residência tem computador?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q025	Na sua residência tem acesso à Internet?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q026	Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?	A	Não, nunca trabalhei.	1	Alfanumérica
		B	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando.		
		C	Sim, estou trabalhando.		
Q027	Com que idade você começou a exercer uma atividade remunerada?	B	15 anos.	1	Alfanumérica
		C	16 anos.		
		D	17 anos.		
		E	18 anos.		
		F	19 anos.		
		G	20 anos.		
		H	21 anos.		
		I	22 anos.		
		J	23 anos.		
		K	24 anos.		
		L	25 anos ou mais.		
Q028	Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhava aproximadamente? (Considere a atividade remunerada mais recente.)	A	Até 10 horas semanais.	1	Alfanumérica
		B	De 11 a 20 horas semanais.		

		C	De 21 a 30 horas semanais.		
		D	De 31 a 40 horas semanais.		
		E	Mais de 40 horas semanais.		
Q029	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ajudar meus pais nas despesas com a casa.	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
Q030	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.).	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
Q031	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ser independente/ganhar meu próprio dinheiro.	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
Q032	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Adquirir experiência.	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
Q033	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Custear/pagar meus estudos.	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
Q034	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Testar meus conhecimentos, para aumentar as minhas chances de ingressar na Educação Superior.	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
Q035	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior pública.	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
Q036	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior privada.	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
Q037		0		1	Numérica
		1			

	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Conseguir uma bolsa de estudos (PROUNI, outras).	2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante		
Q038	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Participar do Programa de Financiamento Estudantil - FIES.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
Q039	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Participar do Programa Ciências Sem Fronteiras.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
Q040	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
Q041	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Progredir no meu emprego atual.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Alfanumérica
Q042	Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Fundamental?	A B C D E F G H	Somente em escola pública. A maior parte em escola pública. Somente em escola particular. A maior parte em escola particular. Somente em escola indígena. A maior parte em escola indígena. Somente em escola situada em comunidade quilombola. A maior parte em escola situada em comunidade quilombola.	1	Alfanumérica
Q043	Marque entre as opções abaixo aquela que melhor descreve a modalidade de Ensino Fundamental que você frequentou	A	Cursei o Ensino Fundamental somente na modalidade regular.	1	Alfanumérica

		B	Cursei o Ensino Fundamental parte na modalidade regular e parte na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).		
		C	Cursei o Ensino Fundamental somente na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).		
		D	Outras modalidades.		
Q044	Em que turno você frequentou o Ensino Fundamental?	A	Somente no diurno.	1	Alfanumérica
		B	Parte no diurno e parte no noturno.		
		C	Somente no noturno.		
Q045	Durante o Ensino Fundamental, você abandonou os estudos e/ou foi reprovado?	A	Não abandonei, nem fui reprovado.	1	Alfanumérica
		B	Não abandonei, mas fui reprovado.		
		C	Abandonei, mas não fui reprovado.		
		D	Abandonei e fui reprovado.		
Q046	Você já concluiu ou está concluindo o Ensino Médio?	A	Já concluí o Ensino Médio.	1	Alfanumérica
		B	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2015.		
		C	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio após 2015.		
		D	Não concluí e não estou cursando o Ensino Médio.		
Q047	Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Médio?	A	Somente em escola pública.	1	Alfanumérica
		B	Parte em escola pública e parte em escola privada sem bolsa de estudo integral.		
		C	Parte em escola pública e parte em escola privada com bolsa de estudo integral.		
		D	Somente em escola privada sem bolsa de estudo integral.		
		E	Somente em escola privada com bolsa de estudo integral.		
Q048	Marque entre as opções abaixo aquela que melhor descreve a modalidade de Ensino Médio que você frequentou	A	Cursei o Ensino Médio somente na modalidade regular.	1	Alfanumérica

		B	Cursei o Ensino Médio parte na modalidade regular e parte na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).		
		C	Cursei o Ensino Médio somente na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).		
		D	Outras modalidades.		
Q049	Em que turno você frequentou o Ensino Médio?	A	Somente no diurno.	1	Alfanumérica
		B	Parte no diurno e parte no noturno.		
		C	Somente no noturno.		
Q050	Durante o Ensino Médio, você abandonou os estudos por algum tempo e/ou foi reprovado?	A	Não abandonei, nem fui reprovado.	1	Alfanumérica
		B	Não abandonei, mas fui reprovado.		
		C	Abandonei, mas não fui reprovado.		
		D	Abandonei e fui reprovado.		
Fonte: INEP (2017)					

1. Referente ao Enem 2015, trata-se de uma máscara e não o seu número de inscrição original no Enem. O mesmo NU_INSCRICAO para anos diferentes não identifica o mesmo participante no exame, não permite o acesso aos dados cadastrais como nome, endereço, RG, etc., nem identifica o mesmo participante em microdados de pesquisas diferentes.
2. Foi considerado treineiro o inscrito que tinha menos de 18 anos no primeiro dia de realização do exame (24/10/2015) e que não havia concluído o ensino médio e não o concluiria em 2015
3. Número gerado como identificador da escola no Censo Escolar da Educação Básica.
4. Idade do inscrito em 31/12/2015. Idades inferiores a 10 anos e superiores a 100 anos estão com o campo vazio na base.
5. Segundo o Edital do Enem 2015, no ato da inscrição o participante deveria informar a deficiência ou a condição especial que motiva o atendimento diferenciado, além do atendimento específico de que necessita.
6. Segundo o Edital do Enem 2015, no ato da inscrição o participante poderia declarar-se travesti, transexual ou transgênero e solicitar o atendimento pelo Nome Social.
7. A opção de certificação só é apresentada para participantes concluintes com idade mínima de 18 anos, conforme Edital do Enem 2015.
8. As 45 primeiras posições deste campo são referentes as respectivas respostas. O asterisco (*) indica dupla marcação e o ponto (.) resposta em branco.
9. As 45 primeiras posições deste campo são referentes as respectivas respostas, das quais as 5 primeiras correspondem a parte de língua estrangeira. O asterisco (*) indica dupla marcação e o ponto (.) resposta em branco.
10. As 45 primeiras posições deste campo são referentes ao respectivo gabarito
11. As 50 primeiras posições deste campo são referentes ao respectivo gabarito, das quais, para as 10 primeiras, as 5 primeiras correspondem à prova de Língua Inglesa e as outras 5 à prova de Língua Espanhola.