

O ENEM E OS DIREITOS HUMANOS: ENTRE OS AVANÇOS E RETROCESSOS DE UMA AGENDA

Amurabi Pereira de Oliveira¹

Treicy Giovanella da Silveira²

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é atualmente a principal prova de acesso ao ensino superior no Brasil, contando desde 2013 com uma regra que estabelecia que redações de candidatos que desrespeitassem os direitos humanos receberiam nota zero. Por meio de decisão judicial, respondendo à ação movida pela associação escola sem partido, essa norma foi retirada em 2017. Neste artigo examino os avanços e retrocessos da questão dos direitos humanos no Enem, apontando que a retirada deste item avaliativo representa um esvaziamento do sentido sociopolítico da escola, que se relaciona a outros retrocessos nas políticas públicas.

PALAVRAS CHAVES

Ensino médio; Direitos humanos; Políticas públicas; Escola; Poder judiciário.

¹ Professor do departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Introdução

As políticas educacionais voltadas para a diversidade tiveram avanços significativos no contexto pós “constituição cidadã” no Brasil, solidificando-se com o advento da chamada “nova LDB” (lei de diretrizes e bases da educação, nº 9.394/98), que apesar dos entraves, conseguiu consolidar questões relevantes para a ampliação do direito ao acesso à educação. No bojo destas questões, é importante ressaltar que no cenário de pós ditadura militar, a educação passou a ser percebida como um instrumento relevante na consolidação de um projeto de sociedade democrática, assim como os professores como agentes deste processo (Weber, 1996).

Ao longo da década de 1990 somou-se a isso a universalização do acesso ao ensino fundamental, considerado um ganho importante para a democratização da educação. Em todo o caso, a melhoria da qualidade do ensino, especialmente o público, ainda é um desafio sociopolítico para o Estado brasileiro.

No que tange especificamente ao ensino médio esse não foi plenamente universalizado, entretanto houve uma expansão significativa nos últimos anos, atingindo um número maior de jovens, e também de adultos. Todas estas questões confluíram para o incremento do público que passou a acessar esse nível de ensino, o que também lançou novas questões e problemáticas para essa fase da escolarização (Krawczyk, 2009).

Concomitante às diversas mudanças ocorridas – de forma muito breve e panorâmica aqui sintetizadas – também o ensino superior expandiu e diversificou-se, passando a também incorporar novos públicos (Barbosa, 2015), o que fora possibilitado,

ao menos em parte, pelas chamadas “ações afirmativas”, tanto de caráter racial quanto social.

Nesta articulação entre as mudanças ocorridas na educação básica e aquelas ocorridas no ensino superior os exames admissionais ganham mais relevância, passando a demandar uma análise mais cuidadosa por parte dos pesquisadores da área. Neste sentido, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), passa a transparecer as tensões existentes entre diversos projetos societários que se estabelecem na esfera pública, que só podem ser compreendidos conjuntamente no compute das transformações políticas e sociais ocorridas em período recente, mas que também são impactadas pelas questões de longa duração.

O presente trabalho toma como mote a decisão, por parte do poder judiciário, de anulação do item do edital do Enem 2017 que atribui nota zero à redação que seja considerada desrespeitosa aos direitos humanos. Levanta-se como hipótese que esta relação entre o Enem e os direitos humanos reflete um cenário de disputa entre diversas concepções da escola, mais que isso, distintos projetos societários.

Para que o leitor possa melhor se situar nas questões que pretendo trazer dividirei este artigo em mais quatro tópicos: a) no primeiro realizarei uma breve síntese sobre o debate presente no campo da sociologia da educação sobre a finalidade das escolas, considerando nessa conjuntura as relações de poder e de dominação aí presentes, mas também aspectos que considero relevantes para problematizar o “pessimismo sociológico”; b) no segundo volto-me de forma mais específica à questão dos direitos humanos no Enem, sobre como essa temática foi sendo incorporada no exame; c) realizo uma leitura que percebe como retrocesso a recente suspensão do edital

do Enem que previa atribuição de nota zero às redações que desrespeitassem os direitos humanos; d) considerações finais.

Um debate sociológico: para que (m) servem as escolas?

As escolas, ao menos num modelo próximo ao que conhecemos, são essencialmente instituições modernas, e no caso específico das escolas seriadas essa é uma invenção bastante recente, que no Brasil data da passagem do século XIX para o XX (Saviani, 20007). É sobretudo ao longo do século XX, especialmente no contexto pós II guerra, que se passa a haver uma intensa problematização sobre as finalidades da instituição escolar, o que em parte é respondido, ao menos num primeiro momento, a partir de uma visão bastante positiva, baseada numa perspectiva liberal. Há uma guinada evidente realizada a partir das pesquisas produzidas em países como França, Estados Unidos e Inglaterra, que passam a apontar para o forte peso da origem social sobre o desempenho escolar (Forquin, 1995).

Pode-se afirmar, de uma forma bastante ampla e genérica, que se instaurou um corte significativo na produção da sociologia da educação a partir deste contexto, estabelecendo uma questão que se coloca como paradigmática neste campo, o qual passa a ser pensado a partir de então, sobretudo, a partir da relação entre as desigualdades sociais e os processos de escolarização. Passam a predominar teorias, que, a grosso modo, podem ser definidas como “reprodutivistas”, ainda que hajam diferenças entre elas, principalmente a partir da perspectiva cultural que é inaugurada pela perspectiva bourdieusiana.

A obra *A Reprodução* (Bourdieu, Passeron, 2008 [1970]), traz uma análise interessante a respeito do funcionamento do sistema educacional, apontando a

complexidade existente na forma como ele contribui para a reprodução das desigualdades sociais. De forma simplificada, o esquema analítico explicativo adotado aponta para o fato de que a cultura escolar, longe de ser neutra é, em verdade, um arbitrário cultural, no qual a cultura da classe dominante se apresenta como uma cultura geral. Neste sentido, para aqueles oriundos das classes dominantes, a cultura da escola representa uma continuidade em relação a sua cultura familiar, para outros, uma ruptura. Portanto, é a partir do acesso a certos códigos linguísticos e sociais que a reprodução das desigualdades sociais é aprofundada pelo sistema educacional. Em obra anterior, Bourdieu e Passeron (2014 [1964]) chegam a afirmar que mesmo que a desigualdades econômicas inexistissem, perdurariam a clivagem existente no sistema educacional, dada as distintas origens sociais em termos de capital cultural dos estudantes.

Esta teoria teve, e ainda tem, um peso significativo sobre a sociologia da educação como a conhecemos, porém, tem sido continuamente revisitada e problematizada. Almeida (2002), pensando o caso brasileiro, aponta para o fato que no contexto das profundas desigualdades econômicas existentes em nosso país, que se desdobra no fosso entre escola pública e escola privada, o peso do capital social passa a ser relativo. Mesmo no contexto francês o trabalho de Lahire (1995) ajuda a lançar mão sobre os limites dessa abordagem, indicando como que a categoria de *habitus* é eficaz para pensarmos classe, porém, bastante limitadas para pensarmos a ação no nível dos indivíduos e das famílias, que possuem arranjos bastante complexos na produção do “sucesso escolar”.

Também a chamada *Nova Sociologia da Educação*, produzida principalmente no contexto anglófono, destaca outros elementos presentes nos processos de reprodução das desigualdades sociais. Apontando para os processos interacionais e cotidianos que

estão implicados nesta problemática, recorrendo às tradições etnometodológicas e interacionistas, essa corrente da sociologia buscou “abrir a caixa-preta” da escola, compreendendo a dinâmica interna desta instituição (Forquin, 1995).

Penso que apesar de relevante, a resposta de que as escolas contribuem para a reprodução das desigualdades sociais me parece insuficiente. Mais que isso, acredito que esta perspectiva predominante na sociologia da educação, impregnada de um “pessimismo sociológico”, acaba por escamotear a complexidade de certos fenômenos.

Pesquisas empíricas como as de Barbosa (2009) contribuem para o debate, a referida investigação, partindo da análise de dados de escolas públicas em Belo Horizonte, aponta para dados interessantes, que podem ser resumido na assertiva de que boas escolas e bons professores conseguem fazer a diferença no desempenho escolar. Apesar de parecer ser uma ideia bastante simples, em verdade a demonstração empírica desta realidade subverte a argumentação longamente construída dentro de certa tradição da sociologia da educação, que percebe a origem social como maior “determinante” do “sucesso” ou “fracasso” escolar.

Apesar de não buscar exaurir o tema, tampouco produzir um balanço das discussões no campo da sociologia da educação³, optei por realizar esta breve digressão para me posicionar de maneira mais clara neste texto, pois, partilho da perspectiva de Barbosa (2009), ao indicar que sim, as escolas podem produzir impactos nas trajetórias dos alunos. Penso eu que esse impacto é ainda mais significativo no caso de sujeitos

³ Penso que o balanço produzido por Forquin (1995), já anteriormente citado, traz uma síntese bem elaborada da discussão, ainda que haja novos temas e questões que surgiram nas últimas duas décadas.

pertencentes a grupos historicamente excluídos do acesso à educação formal. Nesta direção, a expansão do acesso ao ensino médio no Brasil é significativa, uma vez que:

A expansão do ensino médio levou um público novo para os bancos escolares, público este historicamente alijado do acesso a trajetórias mais longilíneas de escolarização, mas está longe de se conformar como uma etapa universalizada, conforme determina nossa legislação educacional (Lei n. 9.394/1996; Lei n. 12.061/2009). Novos sujeitos acessam a escola de nível médio, mas um contingente significativo da população está fora dela, ou porque simplesmente encontra-se excluído do sistema educacional ou porque ainda frequenta a etapa que precede a escola média (o ensino fundamental). (Sposito e Souza, 2014, p. 36).

Este novo público passa a acessar aquele “conhecimento poderoso”, que a escola fornece, ou seja, um tipo específico de conhecimento que aquele sujeito não teria acesso tendencialmente se não através da instituição escolar (Young, 2007). Tal conhecimento, substanciado a partir da incorporação de determinados conteúdos e códigos linguísticos, também possuem um papel profundamente na consolidação do sentido sociopolítico atribuído à escola, especialmente no contexto da construção de uma cultura dos direitos humanos.

O Enem e os Direitos Humanos

O famoso Enem é uma prova criada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) em 1998, que passou a ganhar cada vez mais protagonismo tanto na educação básica quanto no ensino superior, foi formulado no contexto das políticas educacionais produzidas nos anos de 1990 no Brasil, que visavam reforçar os sistemas de avaliação da educação brasileira, não à toa é também neste cenário que é formulado o Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como “Provão”, criado em 1996, e que dá origem a partir de 2004 ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

A realização do Enem é obrigatória para aqueles que pleiteiam bolsas parciais ou integrais em instituições privadas de ensino através do Programa Universidade para Todos (ProUni), financiamento dos estudos através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), assim como em certos programas existentes em instituições públicas de ensino superior, como o “Ciências sem Fronteiras”. Desde 2009 serve como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a partir de 2010, com o advento do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), tornou-se o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil.

O maior protagonismo que o Enem foi assumindo na educação brasileira também implicou no seu deslocamento para o centro dos embates políticos e ideológicos que vem sendo protagonizados nos últimos anos no campo das políticas educacionais, que têm envolvido setores dos mais diversos da sociedade. São exemplos destes embates em período recente, para destacar alguns que ganharam notoriedade na esfera pública: os recuos da implementação do programa “Brasil sem homofobia”, especialmente após a polêmica do que ficou conhecido na grande mídia como “kit gay”; assim como todo o debate sobre a categoria gênero nos planos de educação, seja a nível nacional, estadual ou municipal.

O mote deste artigo encontra-se na ação do movimento denominado “Escola sem Partido”, que conseguiu através do sistema judiciário a anulação do item do edital do Enem 2017 que atribui nota zero à redação que seja considerada desrespeitosa aos direitos humanos. É importante ressaltar que esta não é uma norma recente no exame, que ao menos desde o edital de 2012 há o indicativo de que uma redação que desrespeitasse os direitos humanos receberia nota zero.

Observa-se ainda que esta questão acerca dos direitos humanos no Enem vai paulatinamente ganhando espaço ao longo da primeira década dos anos 2000, o que é acompanhado de outros avanços institucionais, tais como a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ambas criadas em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004.

Até 2011 o “guia da participante” do Enem exigia as seguintes competências do candidato com relação à redação: I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita; II- 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; III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação; V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Brasil, 2011).

Nos editais seguintes há pequenas alterações com relação às competências exigidas, porém, deixa-se de falar na quinta competência em “valores humanos”, para se indicar a questão dos “direitos humanos”. Aponta-se como uma das competências “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.” (Brasil, 2012, p. 8). Esta alteração possibilitou o ganho de visibilidade desta questão, principalmente considerando o processo formativo esperado dos estudantes do ensino médio.

O deslocamento de “valores humanos” para “direitos humanos” representou uma delimitação mais clara do que estava realmente em questão, uma vez que demarca uma continuidade em relação a uma série de esforços que vinham sendo realizados, no âmbito das políticas públicas, que visavam consolidar uma política nacional dos direitos humanos no Brasil (Pinheiro, Mesquisa Neto, 1997). Compreendo com isso, que ao dar destaque para a questão dos direitos humanos, no contexto de uma sociedade profundamente desigual (Scalon, 2011), é um passo significativo para adequar a escola àquilo que seria sua finalidade, de tornar acessível ao aluno um “conhecimento poderoso”, que ele teria mais dificuldade de ter acesso em outros espaços (Young, 2007).

É a partir do ano de 2012 (para ingresso em 2013) que passa a ser explicitado o desrespeito aos direitos humanos como um dos motivos que podem zerar a redação. Esta alteração se deu concomitante à publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sendo assim, ressalta-se mais uma vez a articulação entre as alterações ocorridas no Enem com relação a esta questão e outras políticas públicas que buscaram pautar este debate na esfera pública. Segundo o “Guia” de 2012 estas seriam as razões que poderiam levar uma redação a ser zerada:

- fuga total ao tema; *ff*
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; *ff*
- texto com até 7 (sete) linhas; *ff*
- impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação; *ff*
- desrespeito aos direitos humanos (desconsideração da Competência 5); e
- folha de redação em branco, mesmo que tenha sido escrita no rascunho.

A possibilidade de zerar a redação por desrespeito aos direitos humanos é atrelada diretamente, portanto, a uma das competências demandas, que é mais explicitamente exposta pelo “guia” da seguinte forma:

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Assim, a sua redação, além de apresentar sua tese sobre o tema, apoiado em argumentos consistentes, precisará oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta, ou seja, a solução para o problema, deve contemplar cada ponto abordado na argumentação. Assim, a proposta deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida.

A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade; deve conter, portanto, a exposição da proposta e o detalhamento dos meios para realizá-la.

A sua proposta deve refletir seus conhecimentos de mundo, e sua coerência será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. Além disso, é necessário que ela respeite os direitos humanos, ou seja, não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. (Brasil, 2012, p. 25).

Este modelo seguiu sem grandes alterações nos anos seguintes, havendo pequenas alterações na redação tanto referente às motivações que poderiam implicar em uma nota zero na redação, quanto à competência esperada dos alunos em relação à elaboração de uma proposta de intervenção, respeitando os direitos humanos, sem que houvesse uma alteração radical em termos de conteúdo.

Tanto a Cartilha do Participante de 2016 quanto a de 2017 trouxeram direções claras sobre o que seria interpretado como “desrespeito aos direitos humanos”. Segundo a Cartilha de 2017:

Pode-se dizer que determinadas ideias e ações serão sempre avaliadas como contrárias aos direitos humanos, tais como: defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de “justiça com as próprias mãos”, isto é, sem a intervenção de instituições sociais devidamente autorizadas (o governo, as autoridades, as leis, por exemplo); incitação a qualquer tipo de violência motivada por questões de raça, etnia, gênero, credo, condição física, origem geográfica ou socioeconômica; explicitação de qualquer forma de discurso de ódio (voltado contra grupos sociais específicos). (...)

Em resumo, na prova de redação do Enem, constituem desrespeito aos DH propostas que incitam as pessoas à violência, ou seja, aquelas em que transparece a ação de indivíduos na administração da punição, por exemplo, as que defendem a “justiça com as próprias mãos”. Por isso, não caracterizam desrespeito aos DH as propostas de pena de morte

ou prisão perpétua, uma vez que conferem ao Estado a administração da punição ao agressor. Essas punições não dependem de indivíduos, configuram-se como contratos sociais cujos efeitos todos devem conhecer e respeitar em uma sociedade. (Brasil, 2017, p. 10-11).

Estas questões tornaram-se ainda mais relevantes ante as próprias temáticas que passaram a ser exploradas nas redações a partir de 2014. Também nas duas últimas cartilhas são apontados exemplos de frases que podem ser consideradas formas de desrespeito aos direitos humanos. Em 2014 o tema da redação foi “Publicidade infantil em questão no Brasil”, indicando-se como exemplos de desrespeito aos direitos humanos frases como “acabar com esses bandidos”, “matar todos esses pais idiotas”, em 2015 o tema explorado foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, considerando-se desrespeito aos direitos humanos frases como “ser massacrado na cadeia”, “fazer sofrer da mesma forma a pessoa que comete esse crime”, “as mulheres fazerem justiça com as próprias mãos”, “muitos dizem [...] devem ser castrados, seria uma boa ideia” e em 2016 com o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” surgiram propostas como “para combater a intolerância religiosa, deveria acabar com a liberdade de expressão”, “que o indivíduo que não respeitar a lei seja punido com a perda do direito de participação de sua religião, que ele seja retirado da sua religião como punição”, “por haver tanta discriminação, o caminho certo que se tem a tomar é acabar com todas as religiões”, “que a cada agressão cometida o agressor recebesse na mesma proporção, tanto agressão física como mental”, “o governo deveria punir e banir essas outras ‘crenças’, que não sejam referentes a Bíblia”.

Se considerarmos o tema acerca da violência contra a mulher (apenas para exemplificar um dos temas), fica evidente como que a proposta do Enem tem se

almejado, justamente, trazer para o centro do debate questões fundamentais à consolidação dos direitos humanos no Brasil, uma vez que, com relação a este tema:

Há mais de três décadas, as pesquisas feministas na área das ciências sociais evidenciaram lógicas institucionais, jurídicas e políticas subjacentes aos sistemas sociais que negam à maioria das mulheres um estatuto de cidadania pleno e, conseqüentemente, de humanidade, uma vez que a sexualidade feminina, real ou suposta, tem sido frequentemente utilizada e apropriada como instrumento de controle viril e social que, para além do corpo, atinge também a subjetividade feminina. (Bandeira, 2009, p. 430).

Neste cenário é ainda relevante compreender que a solidificação de uma “cultura dos direitos humanos” se faz acompanhado da promoção da equidade em termos de gênero, raça e etnia (Correa, 2006; Segato, 2006), de modo que também as agendas que se estabelecem nestes debates devem ser consideradas para a compreensão da questão que se coloca aqui.

Observa-se assim, que o Enem vinha tematizando questões que se relacionavam diretamente ao debate em torno dos direitos humanos, fomentando essa discussão no espaço das instituições escolares, articulando-se com outras políticas públicas, apesar dos retrocessos que vinham sendo vivenciados.

O avanço do retrocesso

O questionamento jurídico sobre a atribuição de nota zero a redações de candidatos que fossem consideradas desrespeitosas com os direitos humanos, que teve como implicação a anulação deste item no edital do Enem, originou-se na ação do movimento político intitulado “Escola sem partido”, que apesar de ter sido criado ainda em 2004, apenas ganhou notoriedade nacional a partir de 2015, quando alguns projetos de leis inspirados neste movimento passaram a ser debatidos em câmaras municipais,

assembleias legislativas e mesmo no Congresso Nacional. Segundo o site do movimento, atualmente existem projetos de lei em tramitação nas assembleias legislativas do Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Alagoas, além das câmaras municipais de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR), Palmas (TO), Joinville (SC), Santa Cruz do Monte Castelo (PR), Toledo (PR), Vitória da Conquista (BA), Cachoeira do Itapemirim (ES) e Foz do Iguaçu (PR)⁴.

A ação civil pública é movida ainda em 2016, tendo a associação escola sem partido como autor, e o próprio INEP como réu. O processo movido objetivou o seguinte:

[...] a antecipação liminar dos efeitos da tutela final (o reconhecimento da nulidade da citada regra do edital – que deve consistir: a) na informação aos participantes do Enem, antes da realização da prova, de que eles não são obrigados a dizer o que não pensam, ao elaborar proposta de intervenção para o problema abordado na redação; e b) na determinação de que o INEP se abstenha de anular qualquer redação por suposto desrespeito aos ‘direitos humanos’, e de avaliar as redações com base em tal critério.

Todavia, em primeira instância, o pedido não obteve êxito, tendo sido negado pelo juiz federal Frederico Botelho de Barros Viana, da 4ª Vara Federal/DF. Ainda segundo a decisão:

Ademais, entendo que o critério de avaliação aqui discutido apenas visa proteger os direitos humanos e prevenir o discurso de ódio não ferindo a liberdade de expressão, de pensamento ou de opinião. O princípio da democracia na educação inclui os preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade e principalmente dos direitos humanos, que embasam a construção das condições de acesso e permanência ao direito educacional.

⁴ Informações disponíveis em <https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>. Último acesso em 15 de novembro de 2017.

Assim, proteger os direitos humanos não significa tolher a liberdade de expressão dos candidatos, mas tão somente prevenir discursos que incitam o ódio, a violência, a justiça pelas próprias mãos, etc.

O respeito e educação em direitos humanos têm com objetivo a formação para a vida em comunidade, com respeito aos demais e às suas diferenças.

Desse modo, ausente o *fumus boni iuris*, na medida em que não se vislumbra qualquer ilegalidade na exigência editalícia.

Sem embargo, houve recurso, tendo sido requerido agravo de instrumento, que ao ser julgado pelo desembargador federal Carlos Moreira Alves, da 5ª Turma do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, concedeu a tutela de urgência e determinou a suspensão da aplicação do item 14.9.7 do edital INEP 13, de 7 de abril de 2017. Segundo o magistrado, o referido item implicaria em:

[...] ofensa à garantia constitucional de liberdade de manifestação de pensamento e opinião, também vertente dos direitos humanos propriamente ditos; e ausência de um referencial objetivo no edital dos certames, resultando na privação do direito de ingresso em instituições de ensino superior de acordo com a capacidade intelectual demonstrada, caso a opinião manifestada pelo participante venha a ser considerada radical, não civilizada, preconceituosa, racista, desrespeitosa, polêmica, intolerante ou politicamente incorreta. [...] Transforma-se, pois, mecanismo de avaliação de conhecimentos em mecanismo de punição pelo conteúdo de ideias, de acordo com o referencial dos corretores a propósito de determinado valor, no caso os direitos humanos, que, por óbvio, devem ser respeitados não apenas na afirmação de ideias desenvolvidas, mas também em atitudes e não dos participantes do ENEM, mas de todo o corpo do tecido social.⁵

Esta compreensão implica, objetivamente, num claro retrocesso com relação ao debate sobre os direitos humanos em geral, e no âmbito das políticas educacionais em particular. Compreendo que do mesmo modo que a inclusão da questão dos direitos humanos como competência a ser desenvolvida pelo estudante na redação, e a

⁵ Fragmentos do processo (dado a impossibilidade de acessá-lo na íntegra) estão disponíveis na página do TRF 1ª região: <http://portal.trf1.jus.br/portaltrf1/comunicacao-social/imprensa/noticias/decisao-suspenso-item-do-edital-do-enem-que-atribui-nota-zero-a-prova-de-redacao-que-seja-considerada-desrespeitosa-aos-direitos-humanos.htm>. Acesso em 15 de novembro de 2017.

centralidade que ela assumiu nas últimas edições do Enem, representou uma articulação com outros avanços que estavam sendo galgados, os retrocessos de que desenham no horizonte, assentados principalmente no aparato judiciário, se articulam também com outros recuos e ataques a uma agenda de defesa dos direitos humanos, tal como expõe Natividade (2009), ao se voltar para a questão dos direitos das populações LGBT, principalmente ante aos ataques de cunho religioso conservador.

Considerando tais aspectos é importante considerar a análise que Frigotto (2016, p. 12) realiza acerca do movimento escola sem partido, que capitaneou esse processo:

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente.

O questionamento que se pode levantar, portanto, é em que medida tais ações demarcam não apenas um retrocesso dos direitos humanos, mas também um deslocamento do espaço de discussão e construção de uma agenda política inclusiva. Compreendo que a garantia de manutenção da escola como espaço de fomento à construção de um projeto societário no qual a cultura dos direitos humanos é constitutiva, é um elemento relevante para a consolidação da própria democracia, e neste sentido, a exclusão da ênfase que o Enem dá a esta questão representa um retrocesso que vai para além do campo educacional.

Frisa-se ainda que a Advocacia Geral da União (AGU) e a Procuradoria Geral da República (PRG) entraram com um recurso junto ao Supremo Tribunal Federal (STF),

buscando reverter a decisão tomada. Todavia, a ministra Cármen Lúcia indeferiu a medida cautelar requerida, que visava a suspensão da medida liminar emitida pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região.

Não se excluí com isso a possibilidade de que este tema volte a ser debatido, porém, todo este movimento, realizado num período de tempo bastante curto – a decisão sobre suspensão desse item do edital foi publicada em 26 de outubro de 2017, e a decisão do STF foi publicada em 4 de novembro de 2017 – reflete claramente uma tendência de esvaziamento do sentido sociopolítico da escola como agente na construção de uma cultura dos direitos humanos, o que tem como efeito indireto, a fragilização das garantias de equidade em termos de gênero, sexualidade, raça e etnia.

O caminho do judiciário e do direito de forma mais ampla para resolução de conflitos, ou, no caso do movimento aqui discutido, de luta pela implementação de uma pauta política de um grupo organizado é chamado de judicialização das relações sociais⁶.

A literatura que trata da relação entre “direito-Estado-sociedade” já demonstra a tendência à judicialização das relações sociais como uma ferramenta para implementação direitos conquistados, mas não efetivados. A judicialização das relações sociais pode ser definida como o avanço cada vez maior “do direito na organização da vida social” (VIANNA, 2014, p. 149). Seja por meio do Judiciário ou pela especialização gradual que ocorreu a partir das ações coletivas (como em relação meio

⁶ Entende-se a judicialização das relações sociais conforme definido por Werneck Vianna: “É todo um conjunto de práticas e de novos direitos, além de um continente de personagens e temas até recentemente pouco divisível pelos sistemas jurídicos – das mulheres vitimizadas, aos pobres e ao meio ambiente, passando pelas e pelos consumidores inadvertidos –, os novos objetos sobre os quais se debruça o Poder Judiciário, levando a que as sociedades contemporâneas se vejam, cada vez mais, enredadas na semântica da justiça. É, enfim, a essa crescente invasão do direito na organização da vida social que se convencionou chamar de judicialização das relações sociais” (VIANNA, 2014, p. 149).

ambiente, por exemplo) a intervenção do direito tende a ser avaliada de forma positiva por, teoricamente, ampliar o acesso a direitos básicos (seja pela atuação direcionada de algumas ações do MP, por exemplo, ou por programas de incentivo para ampliar o conhecimento da população sobre seus direitos).

Como afirma Vianna (2014)

Na sociedade brasileira, um caso de capitalismo retardatário e de democracia política incipiente, a presença expansiva do direito e de suas instituições, mais do que indicativa de um ambiente social mercado pela desregulação e pela anomia, é a expressão do avanço da agenda igualitária em um contexto que, tradicionalmente, não conheceu as instituições da liberdade. Neste sentido, o direito não é “substitutivo” da República, dos partidos e do associativismo — ele apenas ocupa um vazio, pondo-se no lugar deles, e não necessariamente como solução permanente. Décadas de autoritarismo desorganizaram a vida social, desestimularam a participação, valorizando o individualismo selvagem, refratário à cidadania e à ideia de bem-comum. A intervenção normativa e a constituição de uma esfera pública vinculada direta ou indiretamente ao Judiciário, como no caso das ações públicas e dos Juizados Especiais, em vez de manterem os indivíduos à parte da república, pode se constituir, dependendo dos operadores sociais, em um pedagogia para o exercício das virtudes cívicas. (p. 150)

Neste sentido, abre-se outro espaço reivindicatório de direitos que tem como cenário possível mais positivo a ampliação da cidadania. Porém, este modelo de intervenção do direito nas relações sociais por meio de grupos civis organizados, como é o caso do Movimento Escola Sem Partido, permite que bandeiras que apoiam um retrocesso na garantia de direitos básicos sejam levantas e ganhem espaço político, o que aumenta a sua pressão (mas não necessariamente a sua eficaz implementação) no espaço de discussão público e nas instâncias jurídicas.

Parece haver uma dissonância entre a judicialização e o estabelecimento da cidadania no país quando um de seus caminhos é a absorção por parte do judiciário de pautas que questionam os direitos humanos. Se considerarmos que um dos pilares de

uma sociedade democrática seja a conquista de cidadania plena, o fenômeno da judicialização das relações sociais como via carregaria uma conotação negativa. Isto acontece porque a própria ideia de cidadania está vinculada a um ideal de universalidade na igualdade de acesso aos direitos⁷. E a conquista de direitos através da intervenção judicial tende a limitar a cidadania a uma população restrita.

Como já foi dito, a Constituição de 1988 é um marco na consolidação de alguns direitos e, em relação as anteriores, é a que mais avança no contexto dos direitos em prol da cidadania é chamada de “Constituição Cidadã”. A partir dela, os direitos civis, políticos e sociais são estabelecidos formalmente e observa-se algumas mudanças na cidadania real. No âmbito político podemos destacar o avanço em relação aos eleitores uma vez que torna o voto facultativo para os analfabetos e para os jovens entre 16 e 18 anos o que amplia a oportunidade de acesso às eleições de grande parte da população brasileira. Na área dos direitos sociais destaca-se o aumento da escolarização, a queda no índice de mortalidade infantil e no mundo do trabalho fixou-se o salário mínimo. Carvalho (2002) afirma que o grande salto na cidadania pós Constituição de 1988 foi o Ensino Fundamental ainda que a desigualdade econômica tenha aumentado.

Já os direitos civis de liberdade de expressão, de imprensa e de organização retirados pela ditadura de 1964 voltam com a CF/1988. Nos anos que se seguiram (CARVALHO, 2002, p. 210) define-se o racismo e a tortura como crimes inafiançáveis, a Lei de Defesa do Consumidor e, fora da Constituição, em 1996 é criado o Programa

⁷ Para Marshal (1967) a democracia com base na cidadania só se concretiza por meio do investimento no sistema educacional, na educação de nível fundamental. Para ele, a obrigatoriedade da educação fundamental no século XX foi um importante passo para o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra. É importante ressaltar no argumento do autor sobre a cidadania, que, apesar de haver um destaque para a educação como um mecanismo de avanço no “tripé da cidadania” (direitos civis, sociais e políticos), a sua história é marcada pelo desenvolvimento das Leis Trabalhistas e pelas transformações no mundo do trabalho. Esta elaboração teórica também é encontrada em importantes trabalhos sobre a história da cidadania no Brasil como Wanderley Guilherme dos Santos (1979) e José Murilo de Carvalho (2002).

Nacional dos Direitos Humanos. No mesmo período, em 1990, também é criado outro componente importante para a cidadania no país, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Apesar destes avanços, o conhecimento da população sobre seus direitos não ocorre ao mesmo tempo em que estas leis são promulgadas.

Neste sentido, Carvalho afirma que é possível verificar a falta da garantia dos direitos civis “sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça” (CARVALHO, 2002, p. 211). Por conta do rápido crescimento urbano do país, não só a população rural diminuiu, mas também os problemas associados as grandes cidades aumentaram como o desenvolvimento do trabalho informal, o tráfico e a violência. Se anteriormente a dificuldade de acesso aos direitos pudesse, em algum sentido, ser justificada pela alocação da população em espaços distantes dos centros urbanos e, por isso, com menores condições de acesso a educação, a saúde e a justiça, por exemplo, o êxodo rural marca o surgimento de novos conflitos e demandas pelo cumprimento da cidadania.

A falta de garantia dos direitos civis é sentida também em relação ao Judiciário que limita o acesso à justiça a uma pequena parcela da população. Seja pela falta de conhecimento dos direitos ou por não ter condições de exigir que eles sejam cumpridos, grande parte da população é privada do acesso a justiça principalmente pelos altos custos dos serviços da advocacia (SANTOS, 1979). Carvalho (2002) critica o acesso à justiça uma vez que a população que recebe proteção da lei do ponto de vista da garantia dos direitos civis são as classes privilegiadas de alta renda e prestígio social como banqueiros, grandes proprietários rurais e urbanos, políticos, profissionais liberais e altos funcionários. No outro lado da classe dos privilegiados estaria a massa de

“cidadãos simples” que estão sujeitos aos rigores da lei, mas pouco tem acesso aos direitos.

Tanto Wanderley Guilherme dos Santos (1979) quanto José Murilo de Carvalho (2002) destacam as dimensões do desenvolvimento da cidadania através dos aspectos formais dos direitos e também sobre a perspectiva de que isto tem pouco impacto nas relações de desigualdade do país. Deve-se observar, por outro lado, o acesso a justiça e tratamento igual perante a lei como um importante aspecto da cidadania. Ora, se a promulgação da Constituição de 1988 não foi suficiente para o avanço da cidadania cabe observarmos os problemas inerentes ao acesso a tais direitos, que no atual contexto ocorre por vias judiciais, ou como muito se defende, através da judicialização das relações sociais.

Considerações finais

Neste breve trabalho busquei analisar o contexto recente dos retrocessos em termos de estabelecimento de uma agenda política ampla que se pauta na questão dos direitos humanos, na qual a escola emergiria como elemento fundamental na consolidação de um projeto societário assentado numa cultura dos direitos humanos.

Em termos de exame mais amplo, indiquei que a inclusão da regra de anulação da redação (atribuir nota zero) às redações que desrespeitassem direitos humanos no Enem se articulava a uma série de políticas públicas que passam a se desenhar no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, delineando-se mais claramente a partir dos anos de 1990. Mas, também por outro lado, a supressão dessa norma parece indicar um retrocesso que também se articula com outros que vêm ocorrendo, cuja expressão mais evidente no campo educacional em período recente se dá através da

supressão do “gênero” no Plano Nacional de Educação, assim como em diversos planos estaduais, e de “orientação sexual” da versão final da Base Nacional Comum Curricular.

Ante ao exposto, compreendo que os diversos espaços nos quais as políticas educacionais são pautadas, devem ser percebidos como espaços de construção de uma agenda pública em prol da consolidação dos direitos humanos. Entendo ainda, que o sentido sociopolítico da escola – atrelado também à formação cidadã, como preconiza a lei de diretrizes e bases da educação – não deva ser esvaziado, e a formação na direção da consolidação de uma cultura dos direitos humanos deve ser garantida.

Apesar de fugir do foco e escopo do presente artigo, é importante ressaltar que estes movimentos políticos que têm sido observados, muitos deles tendo como principal arena de combate as políticas educacionais, também se articulam ao que se convencionou denominar de grupos “fundamentalistas religiosos”⁸, o que demonstra que isso não é um fenômeno pontual, tampouco isolado.

Os critérios adotados pelo Enem em seu processo avaliativo – em que pese todas as críticas que possamos fazer aos processos de seleção de acesso ao ensino superior, e a forma como se relacionam à exclusão social – podem ser percebidos também como a delimitação de uma concepção de escola, e, por consequência, de sujeito a ser formado nela. Assim sendo, longe de representar um “obstáculo à liberdade de expressão”, a manutenção ou não do item suprimido do edital do último Enem representa as disputas em torno de determinada concepção de sujeito, de escola e sociedade.

⁸ Como indicam Sívori *et ali* (2017, p. 172): “(...) o termo “fundamentalismo” vem sendo empregado amplamente para designar as convicções religiosas utilizadas como argumentação para impedir ou reverter avanços das agendas feministas e da diversidade sexual e de gênero que, em tese, subverteriam a ordem natural instaurada por uma verdade revelada. De fato, a categoria tem adquirido valor metonímico peculiar nos conflitos relativos à moderna separação entre Igreja e Estado, ao trazer à tona a disposição de atores religiosos que defendem ora sua autonomia para reger as condutas privadas dos fiéis, ora princípios velada ou francamente teocráticos.”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F. 2007. “A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?”, In: PAIXÃO, L. P. & ZAGO, N. (Ed.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis: Vozes, p. 44-59.
- BANDEIRA, Lourdes. 2009. “Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006”. *Sociedade e Estado*. Vol. 24, n. 2, p. 401-438.
- BARBOSA, Maria Lígia. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm.
- BARBOSA, Maria Lígia. 2015. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior, *Política & Sociedade*, Vol. 14, nº 31, p. 256-282.
- BRASIL. 2011. *Guia do Participante*. Brasília: MEC/INEP.
- BRASIL. 2012. *Guia do Participante*. Brasília: MEC/INEP.
- BRASIL. 2016. *Redação no Enem 2016: cartilha do participante*. MEC/INEP.
- BRASIL. 2017. *Redação no Enem 2016: cartilha do participante*. MEC/INEP.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. 2008. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. 2014. *Os herdeiros*. Florianópolis: EDUFSC.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CORREA, Sônia. 2006. “Cruzando a linha vermelha: questões não respondidas no debate sobre direitos sexuais”. *Horizontes antropológicos*. Julho-dez. Vol. 12, n. 26, p. 101-121.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1995. *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. 2016. “‘Escola sem partido’: imposição da mordada aos educadores”. *E-mosaicos*. Vol. 5, n. 9, p. 11-13.
- KRAWCZYK, Nora. 2009. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- LAHIRE, Barnard. 1995. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania e Classe Social*. Cidadania, Classe Social e ‘Status’. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- NATIVIDADE, Marcelo. 2009. “Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores”. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. S/v, nº 2, p. 121-161.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1979.

- SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. 2014. “Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil”. In: KRAWCZYK, N. (Ed.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, p. 33-62.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUISA NETO, Paulo. 1997. “Programa nacional de direitos humanos: avaliação do primeiro ano de perspectivas”. *Estudos Avançados*. Vol. 11, nº 30, p. 117-134.
- SEGATO, Rita Laura. 2006. “Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos humanos”. *Mana*. Vol. 12, nº 1, pp. 207-236.
- SCALON, Celi. 2011. “Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate”. *Contemporânea: revista de sociologia da UFSCar*. Vol. 1, nº 1, p. 49-68.
- PODER JUDICIÁRIO. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. 2017. Medida cautelarna suspensão de liminar 1.127 Distrito Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/SL1127.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2017.
- PODER JUDICIÁRIO. TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA PRIMEIRA REGIÃO. SEÇÃO JUDICIÁRIA DO DISTRITO FEDERAL. 2016. Processo Nº 0064253-55.2016.4.01.3400 - 4ª VARA FEDERAL.
- PODER JUDICIÁRIO. TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA PRIMEIRA REGIÃO. SEÇÃO JUDICIÁRIA DO DISTRITO FEDERAL. 2017. *Suspensão item do edital do ENEM que atribui nota zero à prova de redação que seja considerada desrespeitosa aos direitos humanos*. Disponível em: <http://portal.trf1.jus.br/portaltrf1/comunicacao-social/imprensa/noticias/decisao-suspensao-item-do-edital-do-enem-que-atribui-nota-zero-a-prova-de-redacao-que-seja-considerada-desrespeitosa-aos-direitos-humanos.htm>. Acesso em 15 de novembro de 2017.
- SAVIANI, Dermeval. 2007. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: autores associados.
- SÍVORI, Horácio; GIUMBELLI, Emerson; ROHDEN, Fabíola; CARRARA, Sérgio. 2017. “‘Fundamentalismos’, sexualidade e direitos humanos: interrogando termos, expandindo horizontes”. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. S/v, nº 26, p. 171-180.
- VIANNA, Luiz Werneck, et al. *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan. 1999, 2a ed. [2014].
- YOUNG, Michael. 2007. “Para que servem as escolas?”. *Educação & Sociedade*. Vol. 28, nº.101, p.1287-1302.
- WEBER, Silke. 1996. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus.

NATIONAL HIGH SCHOOL EXAM AND HUMAN RIGHTS: BETWEEN THE ADVANCES AND SETBACKS OF AN AGENDA

ABSTRACT

The National High School Exam (Enem) is currently the main test to access the higher education in Brazil, counting from 2013 onwards with a rule which established that essays by candidates who disrespect human rights would receive zero marks. Through a judicial decision, responding to the action brought by association school without party, this rule was withdrawn in 2017. In this article I examine the advances and setbacks of the human rights issue in Enem, pointing out that the withdrawal of this evaluative item represents an emptying of the sociopolitical meaning of the school, which is related to other setbacks in public policies.

KEYWORDS

High school; Human rights; Public policy; School; Judicial power.