



Volume 9, n.1, jan./jul. 2020  
ISSN: 2317-0352

## **Análise de questões de Sociologia do ENEM: reflexões didático-pedagógicas**

### **Analysis of Sociology questions in ENEM: didactic-pedagogical reflections**

#### **Resumo**

O presente artigo objetiva analisar três questões de Sociologia do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado no ano de 2015, objetivando refletir sobre as habilidades, competências, conteúdos disciplinares e as prováveis dificuldades de aprendizagem tidas pelas/os candidatas/os na resolução das questões do ENEM (2015). A amostragem dos dados ficou restrita às/os candidatas/os vindas/os de instituições de ensino públicas e privadas que fizeram o ENEM (2015) e ingressaram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2016. Para escolha das questões foi levada em consideração a proximidade entre os percentuais de desempenho das/os candidatas/os. Vemos a interpretação dessas questões como uma possibilidade para alunos e professores problematizarem o ensinar-aprender Sociologia no Ensino Médio.

**Palavras-chaves:** Questões de Sociologia do ENEM (2015). Ensino de Sociologia. ENEM.

#### **Abstract**

This article aims to analyze three Sociology questions of the National High School Examination (ENEM) held in 2015, aiming at reflecting on the skills, competences, disciplinary contents and likely difficulties faced by the candidates taking ENEM (2015). Data sampling was restricted to candidates from public and private institutions that took ENEM (2015) and were accepted to the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) in 2016. The proximity between percentages of candidates' performance was taken into consideration when choosing the questions. We see the interpretation of these questions as a possibility for students and teachers to problematize the teaching and learning of Sociology in High School.

**Keywords:** Sociology questions in ENEM (2015). The Teaching of Sociology. ENEM.

#### **Ozaias Antonio Batista**

Professor de Sociologia na  
Licenciatura em Educação do  
Campo (LEdoC)/UFPI; Doutor  
em Ciências Sociais (UFRN)  
E-mail:  
[ozaias\\_antonio@hotmail.com](mailto:ozaias_antonio@hotmail.com)

#### **Maria Genilda Marques Cardoso**

Professora do Instituto  
Federal do Piauí (IFPI);  
Doutora em Educação  
(UFRN).  
E-mail:  
[genildapi@yahoo.com.br](mailto:genildapi@yahoo.com.br)

## **Introdução**

A problematização didático-pedagógica das questões de Sociologia do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assume aqui uma dupla função, primeiro serve como espaço de reflexão para professores e alunos em torno dos conteúdos abordados pelo ENEM, fomentando ponderações específicas sobre o ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio. Segundo, a produção desse texto também aparece como resistência às atuais mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio<sup>1</sup> - sobretudo pelas incertezas da manutenção da disciplina na grade curricular da escola básica em decorrência da aprovação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual retira a obrigatoriedade da Sociologia em todos os anos do nível médio brasileiro. Obrigatoriedade anteriormente garantida pela Lei 11.684 de 02 de junho de 2008.

As questões presentes no ENEM são formuladas tendo por base o princípio pedagógico da situação-problema (ANDRIOLA, 2011). Distinto dos antigos vestibulares, o ENEM procura expor um item<sup>2</sup> contextualizado, necessitando que a/o candidata/o mobilize interdisciplinarmente os conteúdos das disciplinas estudadas no Ensino Médio. Nesse sentido, o/a aluno/a terá que exercitar uma reflexão não automática para resolução da questão; distinto dos antigos vestibulares que possuíam itens descontextualizados, levando os/as candidatos/as a fornecer respostas destituídas de uma contextualização prévia.

Cientes disso, pomos como objetivo do presente artigo refletir em torno das habilidades, competências e conteúdos disciplinares requeridos por três questões de Sociologia presentes no caderno amarelo do ENEM de 2015, mais especificamente os itens 02, 03 e 05. A escolha dessas questões se deu pela variação dos desempenhos apresentados pelas/os candidatas/os, o que nos possibilitou classificá-las como detentoras de baixo grau de dificuldade (questão 02), outro item com alto grau de dificuldade (questão 03) e o último com baixíssimo grau de dificuldade (questão 05). Relacionamos as dificuldades de aprendizagem levantadas nas análises das questões com os conteúdos disciplinares necessários para resolução dos itens.

---

<sup>1</sup> Para uma discussão mais acurada sobre a Reforma do Ensino Médio, consultar Motta; Frigoto (2017); Ferreira (2017).

<sup>2</sup> Adotamos a palavra item como sinônimo de questão.

A amostragem dos dados se limitou às/aos 6.592 candidatas/os oriundas/os das instituições de ensino públicas e privadas que ingressaram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2016, contudo realizaram o ENEM em 2015 - pois na época do desenvolvimento desse estudo os pesquisadores eram contratados pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comperve), instituição vinculada à UFRN<sup>3</sup>.

Os dados estatísticos produzidos auxiliaram na construção da metodologia deste estudo, ao qual se soma a leitura qualitativa e crítica feita dos enunciados dos itens e das alternativas analisadas.

Antes de tratarmos das interpretações das questões de Sociologia, apresentaremos um breve panorama político-educacional do ENEM, apontando algumas peculiaridades desse Exame Nacional capazes de auxiliar na leitura crítica dos itens.

## **Panorama histórico-educacional e político do ENEM**

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de número 9.394 de 1996 são políticas importantes para a reforma da educação brasileira iniciada na década de 90. Em se tratando do Ensino Médio, a LDB foi responsável por modificar, conceitual e organizacionalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), colocando em evidência novos pressupostos pedagógicos e axiológicos que balizaram a proposição de outro cenário educacional de uma forma geral (NUÑEZ; RAMALHO, 2011).

Como produto das mudanças oriundas dessa conjuntura político-educacional, surge o ENEM enquanto avaliação idealizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com primeira edição no ano de 1998. A proposta inicial do ENEM era diagnosticar os conhecimentos trazidos pelos alunos egressos do Ensino Médio, os quais serviriam para o exercício da cidadania, fosse

---

<sup>3</sup> Importante salientar também que o tratamento dos dados quantitativos foi realizado em parceria com os profissionais da estatística que atuam no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU), sob Coordenação Geral da COMPERVE/UFRN.

mediante continuidade dos estudos em nível superior ou ingresso no mundo do trabalho<sup>4</sup>.

Nos primeiros anos o Exame era voluntário e optativo, começando a ser adotado por algumas instituições públicas de ensino superior como requisito para ingresso apenas em 2000. Nesse sentido, em suas primeiras edições, o ENEM precisava ser mostrado enquanto avaliação que despertasse do interesse estudantil, adotando uma lógica avaliativa que destoasse da empregada pelo vestibular - porque, até o momento, ambas avaliações possuíam objetivos centrais distintos. Com isso, os elaboradores<sup>5</sup> do ENEM primaram por itens que instigassem o uso do raciocínio lógico (MALUSÁ et al., 2014), se afastando do conteudismo comumente encontrado nos vestibulares:

Ao menos essa foi a proposta inicial do ENEM, avaliar a capacidade de raciocínio dos alunos, sua habilidade para resolver problemas, suas competências gerais. Isso porque o exame foi desenhado para avaliar se o egresso do ensino obrigatório estava preparado para exercer sua cidadania, avaliando também seu preparo para o trabalho ou para a continuidade dos estudos. Seriam 5 competências gerais articuladas organicamente a 21 habilidades, que representariam habilidades fundamentais interligadas (TRAVITZKI, 2013, p. 172).

Os alunos foram avaliados pela lógica do raciocínio empregada na resolução dos itens, e não a partir de pressupostos que desembocavam no necessário uso de conhecimentos prévios. Isso porque inicialmente o ENEM objetivava diagnosticar as competências gerais dos discentes mediante seu raciocínio e capacidade de resolver problemas através de competências intelectuais, atitudinais e procedimentais (TRAVITZKI, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) elaborados em 2000<sup>6</sup> também apontaram aspectos pedagógicos voltados para o desenvolvimento educacional fundamentado em competências e habilidades básicas, desqualificando o ensino focado no acúmulo de conteúdos. Assim, os PCNs são documentos-base adotados pelo ENEM ao longo dos anos, sendo também acompanhado pelas Diretrizes

---

<sup>4</sup> Todavia essa proposta de utilização do Exame para inserção na realidade trabalhista nunca tenha ficado muito clara, conforme salienta Travitzki (2013) em pesquisa.

<sup>5</sup> Participaram da equipe que inicial do Enem: Maria Helena de Castro (Presidente do Inep na época de criação do Enem), Maria Inês Fini, Nilson Machado e Lino de Macedo (TRAVITZKI, 2013).

<sup>6</sup> Esse documento foi reeditado em 2002, tendo uma segunda edição chamada PCN+.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, Matriz de Referência do Saeb de 2001, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) de 2006 e a Matriz de Referência do Novo Ensino Médio de 2009 (CAMPOS, s.d.).

Por acompanhar as políticas educacionais gestadas no cenário sociopolítico brasileiro dos anos 90, o ENEM foi ganhando notável representatividade enquanto avaliação nacional voltada para observar o uso de competências e habilidades articuladas com os conteúdos disciplinares do Ensino Médio (CASTRO; TIEZZI, 2005). Porém, até 2005 havia poucos indicadores da qualidade escolar nacionais capazes de estabelecer políticas de responsabilização<sup>7</sup> a respeito do desempenho estudantil da educação básica. Para suprir essa carência, foi criado em 2005 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em 2006 o INEP passou a publicar anualmente o *ranking* com as médias das escolas participantes no ENEM.

A lógica e estrutura avaliativa do ENEM possui pouca semelhança com os vestibulares, contudo o Exame em muito se aproximou do objetivo central do vestibular: viabilizar a entrada dos estudantes no ensino superior. Ideia confirmada quando se analisa os questionários socioeconômicos dos estudantes que fizeram o Enem em 2009, os quais apontaram como principal motivação para participar do Exame a entrada no ensino superiores.

Conseqüentemente, Travitzki (2013) defende que o Novo ENEM está em uma posição intermediária entre o modelo antigo do ENEM e os vestibulares, pois, além de ele requerer dos estudantes o raciocínio geral para resolução dos itens, o Novo ENEM passou a agregar questões que necessitam do conhecimento prévio dos conteúdos disciplinares estudados no Ensino Médio.

Há uma diferença entre o antigo e o chamado Novo ENEM. Até 2008 o ENEM era realizado apenas em um dia através de uma avaliação com 63 questões. A partir de 2009 surge o chamado “Novo ENEM” composto por provas realizadas em dois dias, totalizando o montante de 180 questões e uma redação. Os documentos oficiais do

---

<sup>7</sup> A política de responsabilização é apresentada por Brooke como “... exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares”. (2006, p. 378).

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre a análise desses questionários, consulte Travitzki (2013).

Inep apontam que o percentual dos itens do ENEM é dividido em 20% de questões com nível fácil, 40% de nível mediano e 40% de nível difícil<sup>9</sup>.

Outra mudança significativa no ENEM foi a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a qual atribui pesos diferentes a cada item da prova a partir da quantidade de acertos e erros. Isto é, os itens com maior índice de acertos têm um peso menor, e aos possuidores de maior quantidade de erros é atribuído um peso maior. Antes desse sistema era utilizada a Teoria Clássica de Itens (VIGGIANO; MATTOS, 2013). Todas essas modificações no ENEM foram acompanhadas pela implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>10</sup>.

O ENEM também auxiliou indiretamente no fortalecimento de outras políticas educacionais (TRAVITZKI, 2013). É o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo principal objetivo era ampliar e fortalecer o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior.

Essa breve contextualização histórico-educacional e política do ENEM auxilia na compreensão da importância desse Exame para a realidade educacional brasileira, sobretudo em se tratando do Ensino Médio. Daí a necessidade de problematizar suas particularidades avaliativas, pois com isso os professores dos níveis médio e superior poderão problematizar os recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula - mais especificamente aqui os professores de Sociologia.

## **Análise das questões de Sociologia do ENEM (2015)**

---

<sup>9</sup> O edital do ENEM /2018 foi subsidiado pela Portaria do Ministério da Educação nº 468, de 3 de abril de 2017, bem como Portaria do Inep nº 586, de 6 de julho de 2017. Para maiores detalhes, consultar <https://enem.inep.gov.br>.

<sup>10</sup> O desempenho no ENEM também servia como critério avaliativo para o Ciências Sem Fronteiras, Programa extinto pelo Governo Temer. O Ciência sem Fronteiras era um Programa construído em parceria com o MEC e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) através de suas instituições de fomento – Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) –, almejando fomentar a internacionalização e expansão da ciência e tecnologia brasileira. Para maiores detalhes, consulte a página <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.

O percurso metodológico adotado para escolha e interpretação das três questões do caderno de Sociologia do ENEM referente ao ano de 2015 levou em consideração os seguintes critérios: a) índice de desempenho no item, ou seja, quantidade de acertos das/os candidatas/os das escolas pública e privada que ingressaram na UFRN em 2016 - priorizando-se as questões que tiveram distintos graus de dificuldade, conforme expresso nos dados a seguir; b) a variação entre os conteúdos sociológicos necessários para resolução de cada questão, sabendo que cada item vai vir subsidiado por habilidades e competências<sup>11</sup> específicas; e c) dificuldades de aprendizagem relacionadas com o conteúdo disciplinar mobilizado pelas questões.

### Questão Nº. 02 - Sociologia

ENEM 2015 - Caderno de referência: Amarelo

Competência 5: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Habilidade 21: Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

#### QUESTÃO 02

Na sociedade contemporânea, onde as relações sociais tendem a reger-se por imagens midiáticas, a imagem de um indivíduo, principalmente na indústria do espetáculo, pode agregar valor econômico na medida de seu incremento técnico: amplitude do espelhamento e da atenção pública. Aparecer é então mais do que ser; o sujeito é famoso porque é falado. Nesse âmbito, a lógica circulatória do mercado, ao mesmo tempo que acena democraticamente para as massas com supostos "ganhos distributivos" (a informação ilimitada, a quebra das supostas hierarquias culturais), afeta a velha cultura disseminada na esfera pública. A participação nas redes sociais, a obsessão dos *selfies*, tanto falar e ser falado quanto ser visto são índices do desejo de "espelhamento".

SODRÉ, M. Disponível em: <http://alias.estadao.com.br>. Acesso em: 9 fev. 2015 (adaptado).

A crítica contida no texto sobre a sociedade contemporânea enfatiza

- A a prática identitária autorreferente.
- B a dinâmica política democratizante.
- C a produção instantânea de notícias.
- D os processos difusores de informações.
- E os mecanismos de convergência tecnológica.

**Fonte:** Caderno amarelo com questões de Sociologia (ENEM/2015)

---

<sup>11</sup> As habilidades e competências mobilizadas para resolução das questões foram indicadas pelos metadados retirados do *site* do Inep e organizados pelo Setor de Estatística da Comperve. Para maiores informações sobre as habilidades e competências do ENEM, consultar a Matriz de Habilidades e Competências do ENEM: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)

**Tabela 01** - Desempenho na questão 02 de Sociologia entre alunos das Escolas Pública e Privada (ENEM/2015) – candidatas/os ingressantes na UFRN em 2016.

Alternativa	Tipo de Escola do Ensino Médio				Total	
	Pública		Privada			
	absoluto	percentual	absoluto	percentual	absoluto	percentual
<b>A</b>	2686	66,4%	1784	70,1%	4470	67,8%
<b>B</b>	80	2,0%	30	1,2%	110	1,7%
<b>C</b>	379	9,4%	139	5,5%	518	7,9%
<b>D</b>	711	17,6%	490	19,3%	1201	18,2%
<b>E</b>	184	4,5%	101	4,0%	285	4,3%
<b>Nula</b>	8	0,2%	0	0,0%	8	0,1%
<b>Total</b>	<b>4048</b>	<b>100,0%</b>	<b>2544</b>	<b>100,0%</b>	<b>6592</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: OVEU/Comperve/UFRN/INEP.

A questão, em seu enunciado, discorre sobre as relações sociais e suas consequências na contemporaneidade. Duas consequências apresentam-se no enunciado decorrente das relações estabelecidas entre o indivíduo, economia e mídia: 1) ampliação do espelhamento, assim como atenção pública da imagem do indivíduo, sendo a aparência mais valorizada do que o ser; 2) a lógica circulatória do mercado acena democraticamente às massas e afeta a velha cultura disseminada na esfera pública. De forma que “A participação nas redes sociais, a obsessão dos *selfies*, tanto falar e ser falado quanto ser visto são índices do desejo de “espelhamento””.

A partir deste contexto, se pergunta que crítica é enfatizada pelo autor à sociedade contemporânea. Ao descrever as práticas dos indivíduos na sociedade contemporânea em suas relações sociais cotidianas, as influências da mídia e economia que incidem diretamente nessas práticas e na esfera pública - o texto base da questão traz indicadores de uma identidade marcada pelo aparecer, e não pelo ser. Ou seja, o autor critica a prática identitária autorreferente.

A alternativa A, gabarito da questão, foi assinalada por 67,8% (4.470) das/os candidatas/os, sendo 66,4% (2.686) oriundos de escolas públicas e 70,1% (1.784) advindos de escolas privadas. Levando em consideração o alto grau de desempenho, podemos dizer que o nível de dificuldade da questão foi baixo.

Analisando os distratores, na alternativa B, opção escolhida por apenas 2% (80) das/os candidatas/os da escola pública e 1,2% (30) das/os candidatas/os da escola privada, o erro está em afirmar que a crítica do autor à sociedade contemporânea

ênfatiza “a dinâmica política democratizante”. O enunciado da questão não faz uma crítica à dinâmica da política democratizante, podendo ser visto em uma das ideias expressas no enunciado quando salienta o sentido da “lógica circulatória do mercado ao mesmo tempo que acena democraticamente para as massas [...] afeta a velha cultura disseminada na esfera pública”.

Na alternativa C, distrator com percentual total de acertos expressos no quantitativo de 7,9% (518 candidatas/os), sendo 9,4% (379) das/os candidatas/os de escolas públicas e 5,5% (139) são candidatas/os de escolas privadas. O erro da alternativa é associar a crítica do enunciado da questão à sociedade contemporânea enquanto “produção instantânea de notícias”. O enunciado da questão reporta-se às relações sociais regidas pelas imagens midiáticas em que a imagem do indivíduo na indústria do espetáculo pode agregar valor econômico.

A alternativa D, distrator assinalado por 17,6% (711) das/os candidatas/os vindos de escolas públicas e 19,3% (490) candidatas/os advindos de escolas privadas, traz o erro ao relacionar a crítica do autor evidenciada no enunciado da questão aos processos difusores de informações. O que leva supor que a/o candidata/o equivocadamente buscou a causa do espelhamento, e não a crítica feita pelo autor do texto base que subsidia a problematização da questão, realizando uma análise interpretativa do texto, e não uma análise textual, de compreensão das ideias presentes no fragmento textual adaptado a partir de categorias e conceitos sociológicos.

Os processos difusores de informações são educativos e influem diretamente na identidade dos sujeitos. 4,5% (184) das/os candidatas/os de escolas públicas e 4% (101) das/os candidatas/os que cursaram seu Ensino Médio em escolas privadas assinalaram o distrator E. O erro dessa alternativa está em afirmar que a crítica do autor à sociedade contemporânea enfatiza “os mecanismos de convergência tecnológica”. O que apontado na alternativa se relaciona mais com a causa e consequência que interfere diretamente nas práticas identitárias dos indivíduos do que propriamente com a crítica feita pelo autor do texto.

A dificuldade de aprendizagem que se apresenta nos distratores B, C, D e E está associada com o limite em entender os reflexos da economia e dos valores do mercado agregados à mídia nas práticas identitárias dos indivíduos. Essa dificuldade

de aprendizagem apresentada nos distratores tem sua origem na abordagem e disponibilização dos textos técnicos da área ao alunato do Ensino Médio, bem como sua leitura, compreensão e problematização das ideias associadas com o conteúdo conceitual trabalhado na questão.

Em pesquisa feita com estudantes do nível médio de escolas públicas e privadas do Distrito Federal acerca da finalidade intelectual atribuída à disciplina Sociologia, assim como as representações do alunato a partir de sua experiência social com as ciências sociais no espaço escolar, identificou-se:

[...] Muitos testemunham que a aula se baseia somente na explicação oral do professor e em textos passados no quadro, enquanto poucos se referem a documentários, vídeos ou saídas a campo como atividades didáticas realizadas pelo docente em sociologia.

[...] Observamos que os docentes, em sua grande maioria, não utilizam os livros didáticos adotados pela instituição escolar, indicados pelo Programa Nacional do Livro (PNL) do governo federal. Nesse sentido, destacamos duas situações: os livros didáticos não são suficientes para a distribuição a todo o alunato da escola ou o docente avalia o material como pouco promissor para o ensino de sociologia (LEAL; YUNG, 2015, p. 784).

Além das causas apontadas em citação acima sobre a dificuldade de aprendizagem da/o aluna/o, existe também a da apropriação do texto - implicando na compreensão das ideias textuais e sua concomitante interpretação. Os processos aligeirados do ensino ocasionam muitas vezes a falta de entendimento do texto técnico, culminando na análise capenga das ideias do autor expressa pela falta de distinção entre a ideia do autor e a efetiva interpretação textual.

Percebe-se isto na possível leitura do texto feita pelos/as candidatos/as que marcaram alguns dos distratores da questão do ENEM analisada anteriormente: em vez de buscarem entender qual a crítica do fragmento textual, constroem uma interpretação do fenômeno que o texto trata, ou seja, busca a causa do fenômeno em discussão, que é importante e necessário, mas para resolução dessa questão não se mobiliza esse conhecimento.

### Questão N° 03

ENEM 2015 - Caderno de referência: Amarelo

Competência 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Habilidade 16: Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

**QUESTÃO 03** ◇◇◇◇◇

A crescente intelectualização e racionalização *não* indicam um conhecimento maior e geral das condições sob as quais vivemos. Significa a crença em que, se quiséssemos, *poderíamos* ter esse conhecimento a qualquer momento. Não há forças misteriosas incalculáveis; podemos dominar todas as coisas pelo cálculo.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: GERTH, H.; MILLS, W. (Org.) *Max Weber: ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (adaptado).

Tal como apresentada no texto, a proposição de Max Weber a respeito do processo de desencantamento do mundo evidencia o(a)

- A progresso civilizatório como decorrência da expansão do industrialismo.
- B extinção do pensamento mítico como um desdobramento do capitalismo.
- C emancipação como consequência do processo de racionalização da vida.
- D afastamento de crenças tradicionais como uma característica da modernidade.
- E fim do monoteísmo como condição para a consolidação da ciência.

**Fonte:** Caderno amarelo com questões de Sociologia (ENEM/2015)

**Tabela 02 - Desempenho na questão 03 de Sociologia entre alunos das Escolas Pública e Privada (ENEM/2015) – candidatas/os ingressantes na UFRN em 2016.**

Alternativa	Tipo de Escola do Ensino Médio				Total	
	Pública		Privada		absoluto	percentual
	absoluto	percentual	absoluto	percentual		
A	335	8,3%	208	8,2%	543	8,2%
B	573	14,2%	336	13,2%	909	13,8%
C	1178	29,1%	906	35,6%	2084	31,6%
D	1359	33,6%	899	35,3%	2258	34,3%
E	599	14,8%	194	7,6%	793	12,0%
Nula	4	0,1%	1	0,0%	5	0,1%
<b>Total</b>	<b>4048</b>	<b>100,0%</b>	<b>2544</b>	<b>100,0%</b>	<b>6592</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** OVEU/Comperve/UFRN/INEP.

A questão traz em seu enunciado a compreensão de Max Weber sobre o processo de racionalização da modernidade capitalista, efetivado por meio da ciência e da crença em dominar as coisas. Partindo deste contexto, pergunta-se o que evidencia a proposição weberiana a respeito do processo de desencantamento do

mundo<sup>12</sup>? O processo de racionalização da realidade através do conhecimento científico “[...] é uma variável fundamental e determinante para explicar as características que esse processo adquire na sua versão ocidental e moderna” (SELL, 2012, p. 79), que se distancia da racionalização construída no período medieval, representada pela tradição. Por outro lado, o termo desencantamento do mundo utilizado na obra de Weber, em relação com “a ciência não consegue dar sentido ao todo do mundo e sim a cada parte de maneira causal, portanto, tira o sentido do mundo como um todo, enveredando em explicações que apresentam causas dos fenômenos que ocorrem” (SOUZA, 2006, p.99).

Apenas 34,3% (2.258) das/os candidatas/os assinalaram o gabarito: alternativa D. Desse percentual total 33,6% (1.359) são candidatas/os da rede pública e 35,3% (899) das escolas privadas - conforme pode ser visto na tabela 2. Como o desempenho das/os candidatas/os foi baixo, essa questão pode ser considerada com alto grau de dificuldade.

Na alternativa A, distrator com percentual de 8,2% (543) de candidatas/os das escolas pública e privada que o assinalaram, o erro foi afirmar que a proposição de Weber a respeito do processo de desencantamento do mundo evidencia “o progresso civilizatório como decorrência da expansão do industrialismo”. A expansão do industrialismo decorre, sobretudo, do avanço da ciência, e a ciência representa o salto dado pela modernidade capitalista no processo de racionalização da realidade.

No distrator B (14,2% (573) dos/as candidatos/as de escolas públicas e 13,2% (336) dos/as candidatos/as de escolas privadas o assinalaram, tendo como média o montante de 13,8% (909) de candidatos/as de ambos os tipos de escola) o erro está em apresentar como evidência da proposição de desencantamento do mundo em Weber a “extinção do pensamento mítico como desdobramento do capitalismo”, pois não há encerramento da cosmovisão mítica na modernidade, apenas sua suplantação pelo conhecimento científico; tampouco houve a extinção do pensamento mítico como um desdobramento do capitalismo.

---

<sup>12</sup> O desencantamento do mundo é um conceito por meio do qual Weber problematiza o processo de racionalização imposto pela modernidade capitalista, implicando na diminuição da influência do pensamento mágico na ação dos sujeitos. Para maiores esclarecimentos, consultar Weber (2004) e Pierucci (2003).

31,6% (2.084) das/os candidatas/os assinalaram o distrator C, valor representado por 29,1% (1.178) das/os candidatas/os advindas/os de escolas públicas e 35,6% (906) de candidatas/os oriundas/os do ensino privado – contingente que se aproxima do número de candidatos/as que marcaram o gabarito. O erro da alternativa foi indicar a “emancipação como consequência do processo de racionalização da vida” como evidência da proposição de Max Weber a respeito do processo de desencantamento do mundo. A alternativa indica uma possível interpretação que pode ser dada ao processo de racionalização da vida, entretanto é necessário dialogar com o conceito weberiano, pois a noção de desencantamento do mundo não coaduna com a ideia de emancipação.

Na opção E, distrator assinalado pelo percentual de 12,0% (793) das/os candidatas/os, sendo 14,8% (599) de candidatas/os vindos de escola pública e 7,6% (194) candidatas/os formados no ensino privado, o erro está em associar o “fim do monoteísmo como condição para a consolidação da ciência” à proposição de Max Weber. A modernidade não ocasiona o fim do monoteísmo, nem a consolidação da ciência moderna está diretamente relacionada com a prática monoteísta.

Os erros apresentados nos distratores A, B, C e E sugerem limites em identificar o que representou o processo de racionalização da vida difundido na modernidade capitalista. Essa dificuldade pode ter diferentes causas no processo de ensino-aprendizagem, uma delas é apontada pelos discentes da pesquisa feita em Brasília/DF, em escolas públicas e particulares: “[...] A exposição oral tradicional de conteúdo, o que não é considerado muito eficaz por não prender a atenção desses estudantes” (LEAL; YUNG, 2015, p. 785). Um dos alunos que participou da pesquisa também expõe sua autocrítica: “sociologia... eu pelo menos vou confessar, eu não pego pra estudar, eu vejo na hora... Não é o estudo da sociedade? Eu vivo na sociedade” (LEAL; YUNG, 2015, p. 786). Esta resposta simplória, porém real, evidencia que o cotidiano vivido é assimilado, mas se não tiver o estímulo do professor em sala de aula para aproximar teoria e empiria o estudante por si só não adotará as reflexões sociológicas consistentes em seu desenvolvimento educacional e humano.

Questão N° 5  
ENEM 2015 – Caderno de referência: Amarelo

Competência 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 10: Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

**QUESTÃO 05** ◇◇◇◇◇

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)

- A ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.
- B pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.
- C organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.
- D oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos.
- E estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.

**Fonte:** Caderno amarelo com questões de Sociologia (ENEM/2015)

**Tabela 03** - Desempenho na questão 05 de Sociologia entre alunos das Escolas Pública e Privada (ENEM/2015) – candidatos/as ingressantes na UFRN em 2016.

Alternativa	Tipo de Escola do Ensino Médio				Total	
	Pública		Privada			
	absoluto	percentual	absoluto	percentual	absoluto	percentual
A	124	3,1%	38	1,5%	162	2,5%
B	30	0,7%	17	0,7%	47	0,7%
C	3614	89,3%	2355	92,6%	5969	90,5%
D	151	3,7%	61	2,4%	212	3,2%
E	126	3,1%	72	2,8%	198	3,0%
Nula	3	0,1%	1	0,0%	4	0,1%
<b>Total</b>	<b>4048</b>	<b>100,0%</b>	<b>2544</b>	<b>100,0%</b>	<b>6592</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** OVEU/Comperve/UFRN/INEP.

A questão traz em seu enunciado o social como responsável pela produção do feminino, e não aspectos biológicos, psíquicos e econômicos que definiram a forma de ser da fêmea humana. Diante disso, pergunta-se, a proposição de Simone Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve qual característica ou marca? “O feminismo, inaugurado radicalmente nos anos 60 e 70, em suas

abordagens e movimentos, apresenta-se, em grande parte, na interlocução com *O Segundo Sexo*” (SANTOS, 2010, p. 120, grifo da autora) obra de Simone de Beauvoir. A filósofa lutou pela “igualdade de mulheres e homens em um contexto social pós-guerra” (RIBEIRO, 2014, p.4) e influenciou nos movimentos sociais feministas.

No final do século XVIII, na França, muitas mulheres participaram de manifestações públicas, como por exemplo, as *tricoteuses*, que por não poderem participar dos debates públicos da Assembléia Constituinte, durante a Revolução Francesa, assistiam a esses debates, caladas, tricotando, sentadas nas galerias. Procuravam ter alguma ingerência nas discussões por meio de textos escritos. (DINIZ, 2009, p. 1544, grifo da autora).

A maior parte das/os candidatas/os assinalou o gabarito presente na alternativa C: montante expresso por 90,5% das/os candidatas/os, porcentagem que representa em valor absoluto 5.969 candidatas/os. Destes, 89,3% (3.614) são oriundas/os de escolas públicas e 92,6% (2.355) vieram de escolas privadas. Levando em consideração tal desempenho, podemos afirmar que o grau de dificuldade da questão foi muito baixo.

Na alternativa A, distrator escolhido por 2,5% (162) das/os candidatas/os de escolas públicas e privadas, o erro está em afirmar que a marca do movimento social que Simone de Beauvoir buscou a criminalização da violência sexual através do Poder Judiciário. Essa afirmação não se sustenta, pois os movimentos na época de Simone Beauvoir estavam se iniciando, embora já houvessem lutas das mulheres - daí inexistir uma agenda política com essa característica (SANTOS, 2010).

No distrator B, alternativa assinalada por apenas 0,7% (47) das/os candidatas/os, o erro está em afirmar que a característica do movimento social que Simone de Beauvoir contribuiu estava relacionado com o impeditivo da dupla jornada de trabalho. Nas décadas de 1960 e 1970 à frente de luta do movimento feminista estava voltado para “desigualdades das mulheres frente aos homens, no exercício de direitos civis/político/trabalhistas” (DINIZ, 2009, p. 1543).

3,2% (212) das/os candidatas/os das escolas públicas e privadas marcaram a alternativa D. O erro está em associar o posicionamento político de Simone de Beauvoir com a “oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos”. Essa característica é marca de movimentos sociais atuais, não datando de ações realizadas nas décadas de 1960/1970.

Na alternativa E, distrator escolhido por 3,0% (198) das/os candidatas/os, o erro está em afirmar que a marca do movimento social é estabelecer políticas governamentais que visam promover ações afirmativas. A promoção de ações afirmativas se configura em lutas de diferentes movimentos sociais da atualidade (mulher, negro, homoafetivos), não se associando diretamente com o contexto sociopolítico tratado no item.

A partir da interpretação do desempenho das/os candidatas/os e o conteúdo expresso na questão, podemos apontar dificuldades de aprendizagem em identificar as características de luta que o movimento social da época empreendia. Levando em consideração o universo que congrega os sujeitos da pesquisa (6592 candidatas/os), apenas 619 candidatas/os assinalaram os distratores; é um número relativamente pequeno de indivíduos que se associam com essa dificuldade de aprendizagem.

Em análises anteriores já foi reportada a origem de dificuldades de aprendizagem associadas com à compreensão de textos técnico-filosóficos. Agregando-se essa abordagem ao texto de Simone Beauvoir citado no item, é importante atentar para o que discorre Neilton Reis e Isabela Reis no texto intitulado “Questões de gênero no Ensino Médio” (2016), no qual eles ressaltam a importância de se discutir interdisciplinarmente as questões de gênero com estudantes do Ensino Médio, aproximando as particularidades epistêmicas da Sociologia e Biologia nessa discussão. Os autores colocam que ambas as disciplinas podem contribuir com esse debate e precisam

[...] romper com os paradigmas heteronormativos, reproduzidos pela ciência durante muito tempo nos bancos escolares. Faz-se necessário dar voz aos alunos e alunas que, durante as aulas, silenciam-se por não se identificarem com os padrões estabelecidos na escola, fruto da reprodução das estruturas sociais, ampliando o olhar para além dos aspectos biológicos. Exige-se, portanto, também esforços por parte dos educadores das ciências biológicas de repensar suas práticas bem como o currículo, uma vez que este último é sempre espaço de disputas culturais, ideológicas e sobretudo, políticas. (REIS; REIS, 2016, p.103).

A discussão interdisciplinar no Ensino Médio sobre gênero não implica, necessariamente, em um espaço de disputa política, social e epistêmica entre as disciplinas de Sociologia e Biologia, tendo em vista que essas duas ciências possuem cabedais teóricos específicos para leitura da realidade, de modo que o exercício

metodológico de aproximação não hierarquizada dos pressupostos sociológico e biológico conflui para inibição de interpretações estanques em torno do fenômeno social e biológico do gênero, ou seja, é uma interpretação que leva em consideração aspectos socioculturais e biológicos relacionados com as problemáticas levantadas pelas questões de gênero.

## **Considerações finais**

É preciso assumir frentes de resistência contra as arbitrariedades impostas pelas atuais mudanças advindas da Reforma do Ensino Médio. E essa resistência pode se dar nos campos político, social e científico - concomitantemente. Agora estamos adotando os mecanismos comuns à frente de resistência derivada do científico, pois trouxemos ideias que tratam da contribuição do saber sociológico para a formação do alunado de nível médio.

Tais ideias estiveram presentes nos apontamentos didático-pedagógicos fomentados pelo desempenho de candidatas/os em algumas questões de Sociologia presentes no ENEM (2015), entendendo que tais considerações auxiliam docentes e discentes em reflexões relacionadas com o ensinar-aprender Sociologia no Ensino Médio, uma vez que foi apresentado e problematizado os conteúdos sociológicos mobilizados por cada questão escolhida para análise, as habilidades e competências associadas com os respectivos itens e o índice de desempenho das/os candidatas/os que ingressaram na UFRN em 2016, mas realizaram o Exame em 2015.

Os conteúdos analisados das 03 (três) questões abordaram os seguintes assuntos: relação indivíduo, economia, mídia e cultura; ciência moderna e racionalização; assim como movimento social feminista. Estes representam aqui os conhecimentos que devem ser detidos pelos estudantes ao final da educação básica<sup>13</sup>, porque auxiliarão no exercício da cidadania. Tais conteúdos são pertinentes e atuais, levando em consideração os problemas econômicos, sociais, políticos e culturais vividos pela sociedade brasileira.

Com o aprofundamento dessas e outras problemáticas derivadas da análise crítica de questões do ENEM, os professores de Sociologia poderão repensar sua

---

<sup>13</sup> Leis, Reforma do Ensino Médio e Orientações Curriculares vigentes à época.

prática, bem como percurso formativo - aliando a criticidade oriunda do conhecimento sociológico com a preparação do alunado para o ENEM.

## Referências bibliográficas

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. “Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).” *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

BROOKE, Nigel. “O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 128, p. mai./ago. 2006.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. TIEZZI, Sergio. “A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil.” *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. “A Escola de Ensino Médio e o Novo ENEM.” [s.d.] Disponível em: <http://www.casemiroonline.com.br/pdf/aescoladeensinomedioeonovoenem.pdf>. Acessado no dia 04.05.16 às 07:47

DINIZ, Carmen Regina Bauer. “Movimento feministas da década de sessenta e suas manifestações na arte contemporânea”. *18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 – Salvador/Bahia*. Disponível em: [www.anpap.org.br/anais](http://www.anpap.org.br/anais).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. “A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso”. *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 239-308, abr./jun. 2017.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. “Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal”. *Revista Sociedade e Estado*, vol.30, n. 3, set/dez – 2015. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/se/v30n3/0102-6992-se--30-03-00773.pdf](http://www.scielo.br/pdf/se/v30n3/0102-6992-se--30-03-00773.pdf). Acesso em: 07/08/2017.

MALUSÁ, Silvana; et al. “Enem: pontos positivos para a educação brasileira.” Em: *Revista Educação e Políticas em Debate*. Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 358-382, ago./dez. 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)”. *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. *Aprendendo com o ENEM: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. 3. ed. São Paulo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH – USP / Editora 34, 2013.

REIS, Neilton dos; REIS, Isabela dos. “Questões de gênero no ensino médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade”. *Revista Movimentação*, v.03, n.04, p.89-106, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/.../TCL%2014\\_Luisa\\_Final\\_com%20correções.pdf](https://repositorio.ufsc.br/.../TCL%2014_Luisa_Final_com%20correções.pdf). Acesso em: 10/08/2017.

RIBEIRO, Tamires Almeida. “Simone de Beauvoir e o movimento feminista: contribuições à Educação”. *Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas*. Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014. Disponível em: [www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6\\_Tamires%20Almeida%20Ribeiro.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_Tamires%20Almeida%20Ribeiro.pdf). Acesso em: 10/08/2017.

SANTOS, Magda Guadalupe dos. Simone de Beauvoir. “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. *Sapere Aude*, v.1, n.2, 2º semestre 2010, p.108-122. Disponível em: [periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article](http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article). Acesso em: 10/08/2017.

SELL, Carlos Eduardo. “Racionalidade e racionalização em Max Weber”. *Revista Brasileira em Ciências Sociais*, vol. 27, n.79, junho/2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n79/a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n79/a10.pdf). Acesso em: 09/08/2017.

SOUZA, Darli Alves de. “O desencantamento do mundo”. Disponível em: [www.revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/download/13187/9712](http://www.revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/download/13187/9712). Acesso em: 09/08/2017.

TRAVITZKI, Rodrigo. *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, 2013.

VIGLIANO, Esdras. MATTOS, Cristiano. “O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras.” Em: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on line)*. Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, mai./ago. 2013.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**Recebido em:** 10 de mar. 2019.

**Aprovado em:** 15 de mai. 2020

**Forma de citar este texto (ABNT):**

BATISTA, Ozaias Antonio, CARDOSO, Maria Genilda Marques. Análise de questões de Sociologia do ENEM: reflexões didático-pedagógicas. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 103-121, jan./jul. 2020.