ANA BEATRIZ SEVERO XAVIER

A Educação no Contexto Pandêmico: Análise do Impacto da Pandemia de COVID-19 nos Candidatos do Rio de Janeiro ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Campos dos Goytacazes/RJ
Julho de 2026

ANA BEATRIZ SEVERO XAVIER

A Educação no Contexto Pandêmico: Análise do Impacto da Pandemia de COVID-19 nos Candidatos do Rio de Janeiro ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Tese apresentada ao curso de doutorado em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), como requisito para a obtenção do título de doutora em Sociologia Política.

Orientação: Prof. Dr. Marlon Gomes Ney

Campos dos Goytacazes/RJ
Julho de 2026

FICHA CATALOGRÁFICA
UENF - Bibliotecas
Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

X3 Xavier, Ana Beatriz Severo.

"A Educação no Contexto Pandêmico : Análise do Impacto da Pandemia de COVID-19 nos Candidatos do Rio de Janeiro ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)" / Ana Beatriz Severo Xavier. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2026.

221 f. : il.
Bibliografia: 200 - 211.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2026.
Orientador: Marlon Gomes Ney.

1. Estratificação educacional. 2. Avaliação. 3. Desigualdades sociais. 4. ENEM. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

A Educação no Contexto Pandêmico: Análise do Impacto da Pandemia de COVID-19 nos Candidatos do Rio de Janeiro ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Ana Beatriz Severo Xavier

Tese apresentada ao curso de doutorado em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), como requisito para a obtenção do título de doutora em Sociologia Política.

Aprovada em 10 de Abril de 2026.

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARLON GOMES NEY
Data: 09/07/2026 18:15:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marlon Gomes Ney – UENF (Orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br
RAQUEL BRUM FERNANDES DA SILVEIRA
Data: 18/07/2026 14:01:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Raquel Brum Fernandes da Silveira – UFF

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCOS ABRAAO FERNANDES RIBEIRO
Data: 14/07/2026 10:31:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marco Abraão Fernandes Ribeiro – IFF

Documento assinado digitalmente
gov.br
RICARDO ANDRE AVELAR DA NOBREGA
Data: 13/07/2026 18:03:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Ricardo André Avelar da Nóbrega – UENF

Documento assinado digitalmente
gov.br
RODRIGO DA COSTA CAETANO
Data: 09/07/2026 18:43:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Rodrigo da Costa Caetano – UENF

DEDICATÓRIA

A Maria José Severo (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, por seu intenso amor e misericórdia ao me conceder um lugar para minha alma inquieta. Por me ensinar a valorizar e me reconhecer naquilo que há de mais elemental e precioso, minha própria humanidade.

Aos meus pais que me permitiram carregar em mim a certeza de ser profundamente amada. A minha mãe, Joelma Xavier, minha gratidão por me ensinar a força e coragem necessária para viver nesse mundo. Por me ensinar o amor pela educação e pela pergunta aparentemente inocente, mas que reverberou profundamente na escrita da minha tese: e os meus alunos que não foram?

A minha avó, Maria Severo, *in memoriam*, minha gratidão e a dedicatória dessa tese, por nunca me permitir esquecer o que carrego sangue: a força de uma retirante nordestina e as dores que marcavam sua pele e alma. Que apesar de nunca ter pisado em uma sala de aula, sabe, assim como Carolina Maria de Jesus, o quanto a fome e a pobreza são professoras.

A Petrus Pinheiro minha profunda gratidão pelas palavras gentis e amorosas. Mas acima de tudo, pelas mãos ágeis e firmes que me sustentaram todas as vezes que meus pés falharam, literal e figurativamente.

A Julia Pinheiro, com quem compartilho as felicidades e tristezas de ser uma cientista social.

As minhas queridas alunas de São Francisco do Itabapoana/RJ, que me tornaram professora, agradeço por tolerarem tão gentilmente todas as falhas de uma docente jovem e em formação; e por me lembrarem que a educação é feita, não apenas por análises, mas pelas mãos manchadas por um piloto de quadro branco. Minha profunda gratidão também a todos os meus colegas de trabalho que tornaram meus sábados tão divertidos, em especial a Rafael Hissa, que tão gentilmente me apadrinhou.

Meu agradecimento ao Prof. Marlon Ney, não apenas por ter aceitado orientar esta tese de doutorado, mas também pela confiança profunda em mim e neste trabalho durante todos esses anos. Dar tamanha liberdade criativa, metodológica e teórica para um aluno não é algo tão frequente na pós-graduação brasileira, e exige uma confiança considerável na sua capacidade de produzir uma tese com a qualidade necessária e no tempo hábil para garantir um título de doutorado. Agradeço pela prontidão em nortear e oferecer saídas e opções em todas as vezes que me encontrei limitada pelo meu próprio conhecimento.

Não poderia deixar de agradecer aos professores Ricardo Nóbrega, Rodrigo Caetano, Marcos Abraão Ribeiro, Késia Tosta e Raquel Brum, que fizeram contribuições para este trabalho, e durante minha carreira acadêmica. Minha profunda gratidão pelas correções e provocações feitas nas bancas anteriores, espero ter conseguido traduzir todas as excelentes contribuições para esta pesquisa.

Jamais poderia deixar de agradecer a Wania Mesquita, uma excelente coordenadora de pós-graduação, mas também uma amiga. Minha gratidão por me permitir acompanhar um pouco da sua trajetória como pesquisadora e pessoa, por me ensinar através de cada erro e acerto. Por me abrir portas em lugares que eu jamais ousaria ir, e em alguns momentos me empurrar através delas sem sequer pensar duas vezes.

Agradeço aos amigos que fiz ao longo dessa jornada, bem como aqueles que eu já possuía antes. A pós-graduação pode ser um espaço solitário onde nos deparamos, em muitos casos, com nossas falhas, fragilidades e incapacidades, sejam de cunho teórico, metodológico ou humano. Minha profunda gratidão a Ana Luísa Machado, Thalita Sarlo e Anelize Ribeiro, por terem tornado essa caminhada menos solitária.

Meu profundo agradecimento a todos que lutaram direta e indiretamente por um ensino superior mais inclusivo e democrático. Em especial, os que lutaram pela implementação da política de ação afirmativa no Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que abriram as portas do ensino superior para mim e tantos outros. Sem essa iniciativa, minha trajetória acadêmica provavelmente teria encontrado barreiras intransponíveis.

Agradeço também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela política de financiamento estudantil através de bolsas de doutorado e agradeço também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por financiar, por meio de bolsa de doutorado, o desenvolvimento dos últimos anos deste trabalho. Em especial, pela política de taxa de bancada que permitiu a aquisição dos livros dos principais autores discutidos na tese.

Durante minha jornada na universidade recebi muitos títulos de parentesco acadêmico, os quais carrego com bastante carinho e orgulho, credito a estes, que me carregaram sobre seus ombros (ou suas asas), todos os pontos fortes deste trabalho e da minha vida acadêmica, credito a mim mesma todas as falhas, fragilidades e limites das análises aqui apresentadas.

RESUMO

XAVIER, Ana Beatriz S. A Educação no Contexto Pandêmico: Análise do Impacto da Pandemia de COVID-19 nos Candidatos do Rio de Janeiro ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 209 p. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ, 2026.

A centralidade da educação e das instituições escolares na constituição das sociedades contemporâneas, especialmente no que se refere à produção e à reprodução das desigualdades sociais, constitui um dos temas fundamentais da sociologia. É nesse contexto que as avaliações educacionais ganham centralidade, ao se apresentarem como instrumentos privilegiados de mensuração do desempenho escolar e, simultaneamente, como mecanismos de classificação, hierarquização e regulação dos sistemas escolares. No caso brasileiro, no que concerne à avaliação da etapa final da educação básica, esse processo se consolida com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, que representa a primeira iniciativa de avaliação em larga escala voltada especificamente para o ensino médio. Atualmente, o exame configura-se como um dos principais instrumentos de aferição da qualidade dessa etapa educacional, além de desempenhar papel central nos processos de acesso ao ensino superior. Diante desse cenário, esta tese de doutorado tem como objetivo analisar, por meio de uma abordagem quantitativa, o impacto das condições socioeconômicas sobre o desempenho e a participação dos candidatos do estado do Rio de Janeiro no ENEM. Para isso, utiliza os microdados do exame referentes ao período de 2017 a 2023, adotando uma abordagem quantitativa baseada em estatísticas descritivas e modelos de regressão logística com efeitos fixos para examinar os determinantes da abstenção, além da análise do desempenho dos candidatos segundo características socioeconômicas, demográficas e escolares. pesquisa compara os períodos pré-pandêmico (2017–2019), pandêmico (2020–2021) e pós-pandêmico (2022–2023), considerando variáveis como renda familiar, escolaridade dos responsáveis, raça e rede de ensino. Para tal, a análise levou em consideração não apenas o desempenho dos estudantes, mas também a abstenção de candidatos no exame. A análise conjunta do desempenho e da participação revela que a pandemia atuou menos como um fator de rebaixamento generalizado das notas e mais como um filtro social, restringindo o universo de candidatos efetivamente avaliados e concentrando o exame em estudantes dotados de maiores volumes de capital econômico, cultural e institucional. Esse processo contribuiu para o aumento no desempenho dos candidatos, mesmo os vulneráveis, ao mesmo tempo em que ocultou, sob médias aparentemente estáveis, a exclusão silenciosa de parcelas significativas da juventude fluminense. Assim, a tese evidencia que a compreensão dos impactos da pandemia sobre o ENEM exige uma análise articulada entre participação e desempenho, mostrando que a desconsideração dos processos de abstenção e seleção pode ocultar mecanismos de exclusão e contribuir para a legitimação de desigualdades educacionais previamente existentes.

Palavras-chave: Estratificação educacional; Avaliação; Desigualdades sociais; ENEM.

ABSTRACT

XAVIER, Ana Beatriz S. Education in the Pandemic Context: An Analysis of the Impact of the COVID-19 Pandemic on Candidates from Rio de Janeiro in the National Upper Secondary Education Examination (ENEM). 209 p. Doctoral Thesis (PhD in Political Sociology) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ, 2026.

The centrality of education and educational institutions in the constitution of contemporary societies, particularly regarding the production and reproduction of social inequalities, constitutes one of the fundamental themes of sociology. Within this context, educational assessments have gained increasing prominence as key instruments for measuring academic achievement while simultaneously functioning as mechanisms for the classification, stratification, and regulation of educational systems. In Brazil, this process was consolidated with the creation of the National High School Examination (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) in 1998, the country's first large-scale assessment specifically designed for upper secondary education. Today, ENEM serves not only as one of the principal instruments for evaluating the quality of upper secondary education but also as the main gateway to higher education. Against this backdrop, this doctoral dissertation aims to analyze, through a quantitative approach, the impact of socioeconomic conditions on both the performance and participation of candidates from the state of Rio de Janeiro in the ENEM. To this end, the study uses ENEM microdata covering the period from 2017 to 2023, employing descriptive statistics and fixed-effects logistic regression models to examine the determinants of exam absenteeism, alongside an analysis of candidates' academic performance according to their socioeconomic, demographic, and school characteristics. The research compares the pre-pandemic (2017–2019), pandemic (2020–2021), and post-pandemic (2022–2023) periods, considering variables such as household income, parents' educational attainment, race, and school sector. The analysis considers not only students' performance but also candidates' absenteeism. The joint examination of participation and performance reveals that the COVID-19 pandemic acted less as a factor leading to a generalized decline in test scores than as a social filter, restricting the pool of candidates who actually took the examination and concentrating participation among students endowed with greater economic, cultural, and institutional capital. This process contributed to the maintenance—and, in some cases, improvement—of average performance, even among socially vulnerable candidates, while simultaneously concealing, behind seemingly stable averages, the silent exclusion of significant segments of Rio de Janeiro's youth. The dissertation therefore demonstrates that understanding the pandemic's impact on the ENEM requires an integrated analysis of participation and performance, showing that overlooking processes of absenteeism and selection may obscure mechanisms of exclusion and contribute to the legitimation of pre-existing educational inequalities.

Keywords: Educational stratification; Assessment; Social inequalities; ENEM.

Lista de Tabelas e Quadros

Tabela 01: Taxa Bruta de Frequência Escolar de Acordo com as Faixas Etárias de Escolarização Obrigatória no Brasil (2022) 67

Tabela 02: Matrícula no Ensino Médio Regular no Brasil (2005 – 2020).....68

Tabela 03: Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil e a Adesão ao ENEM 1999 74

Tabela 04: Volume de Candidatos que Compuseram a Análise (2017 – 2023). 89

Tabela 05: Abstenção dos Candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2017 – 2023) 95

Tabela 06: Valores Absolutos e Percentual do Preenchimento da Variável Dependência Administrativa pelos Candidatos ao ENEM do Rio de Janeiro (2017 – 2023) 111

Tabela 07: Abstenção dos Candidatos ao ENEM de Acordo com a Dependência Administrativa Declarada pelo Estudante (2017 – 2023) 112

Tabela 08: Proporção da Escolaridade do Responsável Masculino dos Candidatos Desistentes do ENEM (2017 – 2023). 119

Tabela 09: Proporção da Escolaridade do Responsável Feminino dos Candidatos Desistentes do ENEM (2017 – 2023). 119

Tabela 10: Renda Familiar Mensal em Salários Mínimos dos Candidatos do Rio de Janeiro Inscritos no ENEM (2017 – 2023). 124

Tabela 11: Renda Familiar Mensal em Salários Mínimos dos Candidatos do Rio de Janeiro Ausentes no ENEM (2017 – 2023). 125

Tabela 12: Proporção da Abstenção por Renda Familiar Mensal em Salários Mínimos dos Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM (2017 – 2023). 125

Tabela 13: Proporção da Abstenção de Candidatos no ENEM no Rio de Janeiro por Grupo Étnico-racial (2017 – 2023). 130

Tabela 14: Análise da Razão de Verossimilhança – Likelihood Ratio Teste (LRT) do modelo. 143

Tabela 15: Desempenho do modelo no teste de AIC. 146

Tabela 16: Análise do Fator de Inflação da Variância (VIF) no modelo completo..... 147

Tabela 17: Desempenho do modelo em testes de pseudo-R^2 148

Tabela 18: Desempenho do modelo no teste de ajuste de bondade (GOF) de Hosmer e Lemeshow 150

Tabela 19: Resumo dos testes de verificação de robustez e ajuste do modelo. 153

Tabela 20: Regressão logística de efeitos fixos para a abstenção no Exame Nacional do Ensino Médio. 154

Tabela 21: Desempenho médio dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2017 – 2023). 164

Tabela 22: Variação da média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2017 – 2023). 166

Tabela 23: Diferença do desempenho médio dos candidatos no exame de acordo com a dependência administrativa da escola de ensino médio (2017 – 2023). 171

Tabela 24: Variação percentual do desempenho médio dos candidatos no exame de acordo com a renda familiar mensal (2017 – 2023). 181

Tabela 25: Variação percentual do desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de acordo com a raça declarada (2017 – 2023). 188

Quadro 01: Síntese do desenho metodológico da pesquisa 86

Quadro 02: Referência de Recategorização de Variáveis 89

Quadro 03: Lista dos pacotes da linguagem R utilizados na operacionalização das análises estatísticas 93

Quadro 04: Categorias de referência das variáveis do modelo de regressão logística 139

Lista de Gráficos

Painel 01: Análise da Curva de Lorenz no Brasil (2012 – 2018). 49

Painel 02: Escolaridade dos Responsáveis dos Candidatos Desistentes do ENEM (2017 – 2023). 117

Painel 03: Desempenho médio dos candidatos no exame de acordo com a dependência administrativa da escola de ensino médio (2017 - 2023). 169

Painel 04: Média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM segundo a escolaridade do responsável masculino (2017 – 2023). 174

Painel 05: Média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM segundo a escolaridade do responsável feminino (2017 – 2023). 176

Painel 06: Média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM segundo a renda familiar mensal declarada em salários-mínimos (2017 – 2023). 179

Painel 07: Média dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de acordo com a raça declarada (207 – 2023). 186

Gráfico 01: Índice de Gini para a Renda Domiciliar Per Capita no Brasil (1976 – 2015). 48

Gráfico 02: Escolaridade Média de Brancos e Não-Brancos na África do Sul e no Brasil (1990). 58

Gráfico 03: Evolução das Matrículas do Ensino Fundamental no Brasil (1999 – 2008). 62

Gráfico 04: Evolução das Matrículas no Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro (1999 – 2008). 63

Gráfico 05: Candidatos ao ENEM do Estado do Rio de Janeiro Junto ao Valor Absoluto de Abstenções (2017 – 2023). 103

Gráfico 06: Composição Racial dos Candidatos ao ENEM do Estado do Rio de Janeiro (2017 – 2023). 128

Gráfico 07: Abstenção Absoluta de Candidatos Brancos e Não-Brancos no ENEM no Rio de Janeiro (2017 – 2023). 129

Gráfico 08: Curva ROC e AUC do modelo de predição da abstenção. 151

Sumário

1. INTRODUÇÃO **16**

2. DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADE E DE RESULTADO: O PROBLEMA DA ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL **21**

2.1. Teorias da Reprodução e as Desigualdades de Oportunidades 21

2.2. A Dinâmica das Ações Individuais: A Sociologia dos Indivíduos e a Crítica ao Determinismo Bourdieusiano 31

2.3. As Raízes da Estratificação no Brasil: O Impacto dos Fatores Socioeconômicos e Estruturais nas Desigualdades Educacionais 41

3. EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL E O PAPEL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) **57**

3.1. Qualidade e Acesso: Paradoxos da Expansão do Ensino Público no Brasil 57

3.2. O ENEM como Instrumento de Avaliação: Implicações para a Educação Brasileira 70

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS **84**

5. O DESAFIO DA PRESENÇA: UMA ANÁLISE DO PERFIL DA ABSTENÇÃO DOS CANDIDATOS DO RIO DE JANEIRO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2019-2023) **94**

5.1. Introdução 94

5.2. Crise Sanitária e Desafios Educacionais: o impacto da pandemia de COVID-19 na abstenção dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM 97

5.2.1. Desenvolvimento da Pandemia de Covid-19 no Rio de Janeiro *97*

5.2.2. Análise dos Dados *103*

5.2.3. Conclusões Parciais *108*

5.3. Onde Você Estuda? O Impacto da Dependência Administrativa na Abstenção 109

5.3.1. Referencial Teórico *109*

5.3.2. Análise dos Dados *110*

5.3.3. Conclusões Parciais *115*

5.4. Herança de Escolaridade: o impacto da escolaridade dos responsáveis na transmissão de oportunidades educacionais 116

5.4.1. Referencial Teórico *116*

5.4.2. Análise dos Dados *117*

5.4.3. Conclusões Parciais *120*

5.5. Renda e Escolaridade: o impacto da renda familiar na abstenção dos candidatos do ENEM ... 122

5.5.1. Referencial Teórico *122*

5.5.2. Análise dos Dados *123*

5.5.3. Conclusões Parciais *126*

5.6. Tendências Raciais na Abstenção de Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM 127
5.6.1. Referencial Teórico *127*
5.6.2. Análise dos Dados *128*
5.6.3. Conclusões Parciais *131*
6. MODELAGEM PROBABILÍSTICA DA ABSTENÇÃO DOS CANDIDATOS DO RIO DE JANEIRO NO ENEM **133**
6.1. Justificativa para a aplicação da regressão logística na análise da abstenção no ENEM 134
6.2. Definição e Ajustes do Modelo 137
6.3. Avaliação da adequação, robustez e precisão do modelo 140
6.3.1. Pressupostos da Regressão Logística e Modelo Nulo *141*
6.3.2. Análise da Razão de Verossimilhança (Likelihood Ratio Teste) *142*
6.3.3. Critério de Informação de Akaike — AIC *145*
6.3.4. Fator de Inflação da Variância (VIF) ou Teste de Multicolinearidade *146*
6.3.5. Testes de Pseudo R^2 do Modelo (McFadden, Cox-Snell, Nagelkerke e TJur) *148*
6.3.6. Teste de Hosmer-Lemeshow *149*
6.3.7. Receiver Operating Characteristic (ROC) e Area Under the Curve (AUC) *151*
6.4.8. Resumo das Evidências *153*
6.4. Resultados e interpretação da modelagem 154
6.5. Conclusões do Modelo Probabilístico de Abstenção 160
7. ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS CANDIDATOS DO RIO DE JANEIRO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2019-2023) **162**
7.1. Introdução 162
7.2. Efeitos da Pandemia de COVID-19 no Desempenho dos Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM 163
7.2.1. Análise dos Dados *163*
7.2.2. Conclusões Parciais *168*
7.3. Desempenho dos Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM Segundo a Dependência Administrativa da Escola 169
7.3.1. Análise dos dados *169*
7.3.2. Conclusões Parciais *173*
7.4. Influência do Capital Escolar Familiar no Desempenho dos Candidatos do ENEM do Rio de Janeiro 174
7.4.1. Análise dos Dados *174*
7.4.2. Conclusões Parciais *178*
7.5. Desigualdade de Renda e Desempenho Educacional dos Candidatos do ENEM do Rio de Janeiro 179
7.5.1. Análise dos Dados *179*

7.5.2. Conclusões Parciais.....*184*

7.6. DESIGUALDADES RACIAIS E DESEMPENHO EDUCACIONAL DOS CANDIDATOS AO ENEM DO RIO DE JANEIRO 186

7.6.1. Análise dos Dados.....*186*

7.6.2. Conclusões Parciais.....*192*

CONCLUSÃO.....**194**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **200**

APÊNDICE.....**212**

1. Introdução

É consenso entre os estudiosos das mais diversas localidades que as sociedades modernas são, de alguma forma e em algum nível, estratificadas (BERNARDO, 2008). O conceito de estratificação pode ser definido, a partir de uma compreensão mais sintética, como "a disposição hierárquica de grupos e/ou indivíduos em uma escala, que adquire formas diferentes ao longo do tempo e espaço" (SILVA, 1981). Ou seja, em uma sociedade moderna, a estratificação implica a existência de diferenças – ao que comumente chamamos de desigualdades – entre pessoas de um determinado espaço e em um determinado ponto no tempo.

A diferença de grupos que se dá em nível social denomina-se estratificação social. Esta se apresenta como a compreensão de que toda sociedade possui grupos e/ou indivíduos que compartilham elementos em comum (capital econômico, etnia, religião, etc.), que irão determinar sua posição na estrutura social, conjuntamente com os espaços disponíveis para seu acesso e, por consequência, seu *status* social. A educação, elemento imaterial incorporado através do processo de escolaridade de um indivíduo, é compreendida como um desses elementos que atuam na determinação da posição e *status* dos grupos e indivíduos na estrutura social.

A dimensão educacional e as instituições escolares no processo de constituição das desigualdades sociais surgem como um dos temas principais na sociologia. (Machado et al., 2003). Ribeiro (2011) descreve que a educação se apresenta como um dos meios fundamentais de acesso a posições, ocupações e renda hierarquicamente superiores em uma sociedade moderna. Para além dos recursos familiares, variável já conhecida na literatura educacional, as próprias características dos sistemas educacionais são fatores de influência nas chances de progressão dos estudantes. Para o autor, quanto maior for a capacidade das instituições escolares de oferecer um ensino de qualidade – compreende-se ensino de qualidade como aquele capaz de superar desvantagens de origem social dos estudantes – maiores serão as chances de mobilidade social.

A educação desempenha um papel central na reprodução ou mitigação da estratificação social, podendo funcionar como um mecanismo de mobilidade social ou de perpetuação das desigualdades. Em contextos, como o caso brasileiro, em que o acesso à educação de qualidade é profundamente desigual, as instituições de ensino acabam por reforçar as disparidades sociais existentes, onde os indivíduos oriundos de

classes mais favorecidas têm maior probabilidade de frequentar escolas e universidades de melhor qualidade, acumulando capital cultural, social e econômico. Essa dinâmica acentua o ciclo intergeracional de privilégio, no qual os filhos das elites econômicas tendem a reproduzir as condições socioeconômicas de seus pais, mantendo-se no topo da hierarquia social. Assim, a educação, em vez de promover equidade, pode funcionar como um instrumento de legitimação das desigualdades, mascarando-as sob a aparência de mérito individual.

Por outro lado, políticas públicas orientadas para a democratização do ensino e a redução das barreiras de acesso ao sistema educacional podem tornar-se ferramentas poderosas na interrupção desse ciclo. Programas de ação afirmativa, investimentos em infraestrutura escolar, formação continuada de professores e ampliação do acesso ao ensino superior, são exemplos de intervenções que contribuem para nivelar as oportunidades entre diferentes grupos sociais. Dessa forma, ao promover equidade na busca pela redução da desigualdade social, a educação pode romper com os ciclos históricos de exclusão e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos estratificada.

Tendo isso em mente, a pesquisa visa contribuir para o debate acadêmico por meio de uma abordagem quantitativa sobre a estratificação educacional e os fatores condicionantes que influenciam o desempenho dos estudantes em avaliações externas de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além de explorar as desigualdades educacionais, o estudo também busca refletir sobre o impacto da pandemia de COVID-19 no agravamento de desigualdades preexistentes no sistema educacional brasileiro.

A justificativa da pesquisa proposta é fundamentada no destaque da relevância e originalidade do estudo sobre os candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; contudo, a realidade educacional no Brasil ainda apresenta significativas desigualdades para a efetivação deste direito.

A estratificação educacional no Brasil é uma problemática persistente, refletindo desigualdades de oportunidades e resultados. A pesquisa se fundamenta na necessidade de compreensão sobre como essas desigualdades se manifestam nas taxas de abstenção dos candidatos do ENEM, especialmente em um contexto pós-expansão do ensino

público. O ENEM, como principal porta de entrada para o ensino superior no país, desempenha um papel crucial na democratização do acesso à educação superior.

Embora exista um volume expressivo de estudos dedicados a examinar a influência dos fatores socioeconômicos sobre o desempenho educacional, a literatura que articula desempenho e participação, especialmente no que se refere à abstenção dos estudantes no ENEM, permanece surpreendentemente limitada. Em grande parte das análises, o foco recai exclusivamente sobre os resultados dos candidatos efetivamente avaliados, desconsiderando os mecanismos de seleção implícitos produzidos pela ausência de parcelas significativas dos inscritos no exame. Essa lacuna analítica tende a ocultar processos de exclusão social que operam antes mesmo da aferição do desempenho, contribuindo para a naturalização de médias aparentemente estáveis ou elevadas.

Nesse sentido, o presente estudo se distingue por sua abordagem integrada, ao analisar simultaneamente o desempenho dos candidatos e os padrões de abstenção, permitindo compreender de forma mais abrangente como as desigualdades socioeconômicas estruturam não apenas os resultados obtidos no exame, mas também o próprio acesso à avaliação. Ao focalizar o estado do Rio de Janeiro, uma das unidades da federação mais marcadas por intensas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, a pesquisa oferece uma contribuição original ao evidenciar como a pandemia de COVID-19 potencializou dinâmicas seletivas já existentes, transformando a abstenção em um mecanismo central de filtragem social. Dessa forma, ao articular participação, exclusão e desempenho, o estudo amplia o alcance analítico das avaliações educacionais e reforça a necessidade de interpretá-las não apenas como instrumentos de mensuração, mas também como dispositivos que podem reproduzir e legitimar desigualdades sociais.

Para isso, a pesquisa faz uso da base de microdados do ENEM, disponibilizada anualmente pelo Ministério da Educação (MEC). Ao utilizar esses dados, a pesquisa permite identificar padrões e tendências relacionadas à abstenção e ao desempenho dos estudantes, considerando as desigualdades estruturais, como a renda familiar, o capital escolar, e as questões étnico-raciais. A utilização da base de microdados do ENEM possibilita uma análise aprofundada e robusta, permitindo a análise de diversas variáveis e o desenvolvimento de uma compreensão mais precisa sobre os fatores que influenciam o sucesso ou fracasso dos estudantes no exame, especialmente em um contexto marcado por intensas desigualdades sociais e pelo impacto da crise sanitária global.

O objetivo central desta pesquisa é investigar o impacto das condições socioeconômicas na abstenção e no desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com base nisso, a questão de pesquisa formulada foi: De que maneira as condições socioeconômicas dos estudantes influenciam as chances de participação e afetam seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio?

Para responder a essa pergunta, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses, que serão exploradas ao longo dessa tese:

- H1: A acumulação de desvantagens socioeconômicas está associada a maior probabilidade de abstenção no ENEM;
- H2: Entre os estudantes que realizaram o exame, aqueles inseridos no contexto das classes populares tendem a apresentar desempenho inferior;
- H3: A pandemia de COVID-19 exerceu um impacto negativo sobre a média de desempenho no ENEM, resultando em uma redução generalizada dos resultados dos candidatos no período pandêmico em comparação aos anos anteriores.

A primeira e a segunda seção deste trabalho destinam-se à apresentação do referencial teórico que fundamenta a construção da tese de doutorado proposta. A pesquisa se orienta teoricamente sobre dois eixos principais: o primeiro, a discussão atual na sociologia sobre a estratificação educacional e sua relação com as desigualdades existentes na sociedade brasileira; o segundo examina o processo de consolidação da política de avaliação no Brasil e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um panorama do estado do ensino básico nos últimos anos no país.

A terceira seção detalha minuciosamente a metodologia a ser empregada, incluindo as variáveis, técnicas estatísticas e softwares a serem utilizados, bem como as hipóteses levantadas. Para o desenvolvimevnto das análises, foram utilizados procedimentos de metodologia quantitativa, com o principal objetivo de examinar a relação entre indicadores de capital familiar e socioeconômico no desempenho dos candidatos do Estado do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O quarto e o quinto capítulos apresentam os resultados da análise sobre o perfil de abstenção dos candidatos ao ENEM no estado do Rio de Janeiro. Dada a complexidade do fenômeno investigado e com o objetivo de aprofundar sua compreensão, a análise da abstenção foi organizada em dois capítulos distintos. O primeiro dedica-se às análises

descritivas da abstenção, nas quais, para cada categoria analisada, são apresentadas as justificativas teóricas que fundamentam sua seleção, seguidas dos resultados empíricos e das considerações parciais decorrentes. O segundo capítulo concentra-se na modelagem probabilística construída a partir dos dados de abstenção, explicitando a escolha do modelo adotado, os testes de ajuste e de robustez realizados, bem como a análise e a interpretação dos resultados obtidos.

O sexto capítulo é dedicado à análise do desempenho educacional dos estudantes nas provas do exame, examinando de forma sistemática as médias de desempenho obtidas nas diferentes áreas avaliadas pelo ENEM. Nesse capítulo, o desempenho é analisado à luz das condições socioeconômicas dos candidatos, permitindo identificar padrões de desigualdade associados à renda, à origem social e ao contexto histórico analisado. Além disso, os resultados são discutidos de maneira comparativa entre os períodos pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico, com o objetivo de compreender de que modo a pandemia de COVID-19 incidiu sobre os níveis de desempenho observados e sobre a configuração das desigualdades educacionais já existentes.

Por fim, este trabalho inclui um apêndice no qual são apresentados os dados complementares às análises realizadas, com o objetivo de ampliar a transparência metodológica e possibilitar uma leitura mais detalhada dos procedimentos adotados. Nesse espaço, reúnem-se informações adicionais, tabelas, resultados auxiliares e especificações técnicas que, embora não integrem o corpo principal do texto, são fundamentais para a compreensão integral das análises, bem como para a replicabilidade e o aprofundamento dos resultados apresentados ao longo da pesquisa.

2. Desigualdades de Oportunidade e de Resultado: O Problema da Estratificação Educacional.

Neste capítulo, serão abordadas uma das principais macroteorias da sociologia no que tange às desigualdades educacionais: a teoria da reprodução. Será discutida sua fundamentação, suas implicações e sua influência nas análises sobre como as desigualdades sociais são perpetuadas através do sistema educacional. Além disso, serão apresentadas as contribuições e reformulações críticas de dois importantes autores contemporâneos, Bernard Lahire e Danilo Martuccelli, que revisitaram essa teoria e propuseram novas abordagens para entender a relação entre indivíduo e sociedade. Nesse processo, a reflexividade individual emerge como um elo fundamental entre as ações dos indivíduos e as estruturas sociais. Ao considerar essa dimensão, o capítulo busca aprofundar a compreensão das desigualdades educacionais, levando em conta tanto os fatores estruturais quanto a capacidade de agência dos indivíduos dentro desse sistema.

2.1. Teorias da Reprodução e as Desigualdades de Oportunidades

A dimensão educacional e o papel das instituições escolares no processo de constituição das sociedades atuais, mais especificamente nas desigualdades sociais contemporâneas, aparece como um dos temas centrais na sociologia nas últimas décadas (Machado et al., 2003). O papel específico da escola como mecanismo de mobilidade social remete aos estudos elaborados por teóricos da modernização (Parsons, 1970; Treiman, 1970), que projetavam a educação como um dos elementos fundamentais na equalização de oportunidades sociais, bem como elemento de transmissão direta de status social entre gerações.

Em um mapeamento a respeito da literatura produzida e os principais fatores e ferramentas analíticas mobilizadas para explicar o fenômeno da estratificação educacional, Monta'Alvão (2011) vai observar o movimento dos estudos produzidos acerca do tema, tanto no Brasil quanto fora dele, na concentração em três grandes abordagens:

- ✓ Hipóteses Meritocráticas (Mobilizadas pela teoria da modernização);
- ✓ Teorias Reprodutivistas;
- ✓ Abordagem da Escolha Racional.

O primeiro conjunto de estudos diz respeito aos pontos postulados pela teoria da modernização e a relação entre maior desenvolvimento econômico e institucional, e a diminuição dos efeitos das origens sociais nas desigualdades educacionais. Segundo os autores desta corrente (Hauser; Featherman, 1976), o processo de desenvolvimento econômico ampliaria as oportunidades educacionais para a sociedade como um todo, implicando na diminuição do impacto de fatores como origem social sobre o alcance educacional dos indivíduos.

Em outras palavras, em sociedades cujo desenvolvimento econômico fosse avançado, os indivíduos, mesmo vindo de diferentes origens sociais, teriam chances semelhantes de acesso ao sistema educacional e, como consequência desse processo, as desigualdades seriam reduzidas. Constrói-se, assim, uma relação de quanto mais moderna, industrializada e desenvolvida economicamente uma sociedade for, maiores serão as oportunidades educacionais por ela oferecidas aos indivíduos. Logo, sua posição nessas sociedades (modernas, altamente industrializadas e economicamente bem desenvolvidas) poderia ser creditada exclusivamente a eles mesmos através de uma ligação direta entre o mérito e a sua respectiva posição socioeconômica.

Nesta linha de pensamento, pode-se citar o estudo elaborado por Treiman (1970) acerca dos níveis de industrialização e a variação da estratificação social na sociedade norte-americana. Em seu texto, o autor organiza as principais proposições dessa corrente nas seguintes hipóteses:

> I.B.1. The more industrialized a society, the smaller the direct influence of father's occupational status on son's occupational status;
> I.B.2. The more industrialized a society, the greater the direct influence of educational attainment on occupational status;
> I.B.3. The more industrialized a society, the smaller the influence of parental status on educational attainment;
> I.B.4. The more industrialized a society, the higher the rate of 'exchange' mobility;
> I.B.5. The more industrialized a society, the stronger the direct influence of occupational status on income;

As proposições colocadas pelo autor concentram-se principalmente na redução do impacto de variáveis, como escolaridade dos pais e status ocupacional familiar, no desempenho escolar dos indivíduos em sociedades mais industrializadas. Em contrapartida, nessas mesmas sociedades haveria o aumento de uma influência maior entre nível educacional e status ocupacional e entre status ocupacional e renda.

Embora estudos desenvolvidos pelos autores da teoria da modernização (Parsons, 1970; Treiman, 1970) apontem uma redução das desigualdades educacionais, que se

relacionariam ao processo de ampliação da economia e aumento da industrialização, outros autores afirmam que a hipótese da relação entre mérito, posição socioeconômica e nível escolar, mesmo em nações desenvolvidas, não se sustenta ao ser analisada de forma minuciosa.

Pesquisas desenvolvidas, que posteriormente seriam conceituadas como a teoria da reprodução social, apontaram que o processo de expansão educacional não foi construído como um mecanismo de universalização de oportunidades; pelo contrário, foi pensado como um mecanismo de reprodução das relações de dominação entre classes sociais.

É necessário, antes de dar prosseguimento à análise do pensamento e das proposições apresentadas nos estudos da corrente reprodutivista, refletir a respeito do impacto do elemento classe como fator explicativo da estratificação e mobilidade social observadas nas sociedades modernas.

De acordo com Ribeiro e Carvalhaes (2020), a classe é pensada na sociologia, desde sua fundação, como a principal variável para o estudo de temas relacionados à mobilidade social, estratificação educacional, desigualdade de renda, etc. A categoria analítica "classe" foi mobilizada extensivamente ao longo dos anos para compreender a distribuição desigual de recursos em sociedades modernas. As justificativas para isso são inúmeras e convergem em torno da compreensão do papel central da divisão social do trabalho no modo como se constrói a estrutura da distribuição de bens ou recursos, em especial nas sociedades modernas capitalistas[1]. Nesta ótica a educação seria, então, um recurso social a ser disputado pelos indivíduos, profundamente relacionada à divisão social do trabalho.

Embora sejam diversos os estudos que mobilizam tal categoria (Ribeiro, 2007; Santos, 2005; Wright, 1997), as abordagens, em maioria, se concentram em releituras e/ou modificações das teorias sociológicas clássicas a respeito do assunto: Marx e Weber. Na sociologia, o conceito de classe é abordado de maneira distinta por Karl Marx e Max Weber, refletindo suas diferentes visões sobre a estrutura social.

Para Marx (2005), a classe social é definida principalmente pela posição do indivíduo no processo de produção de um determinado sistema. É a distância desse grupo em relação ao processo produtivo que seria determinante do seu posicionamento

[1] Embora o conceito de classe social pode ser aplicado a diferentes tipos de sociedade, inclusive as pré-capitalistas, como a sociedade feudal europeia, na sociologia a popularização da categoria analítica remonta as conclusões difundidas por Marx e Engels a respeito do capitalismo do século XIX.

social, e por consequência, criaria um outro grupo, respectivamente antagônico, que estaria em uma posição contrária e buscaria ocupar o lugar privilegiado. A classe que detém a maior proximidade e controle sobre os meios de produção na sociedade capitalista é chamada pelo autor de burguesia.

Em contraste, a classe proletária, antagônica, é excluída do processo de produção de riqueza, e a disputa entre essas duas classes, caracterizada pela busca da classe proletária para tomar (ou retomar) o controle dos meios de produção, é conceituada como luta de classes. Desse modo, para Karl Marx a noção de classe é centrada na posição do grupo de indivíduos em relação a produção de riquezas de uma sociedade, sendo desse modo uma questão fundamentalmente econômica, dada a compreensão que em qualquer época histórica a base social, política e intelectual de uma sociedade é formada a partir da disputa das classes dominantes e dominadas a respeito dos recursos disponíveis (materialismo histórico).

Por outro lado, Weber (1982) amplia a noção de classe, considerando não apenas a economia, mas também o status social e o poder político como fatores determinantes na formação das classes sociais. Para o autor, a classe social envolve não apenas a capacidade de um indivíduo ou grupo acessar recursos, mas também inclui aspectos como prestígio e autoridade, resultando em uma visão mais complexa e multidimensional das divisões sociais. Enquanto Marx foca na dimensão econômica e na luta de classes, Weber amplia a definição de classe ao incluir a ideia de "estratificação social", que considera não apenas a economia, mas também fatores como a educação, a profissão e o estilo de vida, oferecendo uma perspectiva mais abrangente, que integra fatores econômicos, sociais e políticos.

Para Ribeiro e Carvalhaes (Ribeiro; Carvalhaes, 2020), embora existam intersecções entre as diferentes propostas, independentemente de qual vertente sociológica fosse escolhida, construiu-se uma espécie de consenso na área a respeito da classe social como uma dimensão global na estrutura das desigualdades presentes na sociedade, em especial a brasileira, sendo esta categoria analítica um indicador que sintetizaria diversos outros vetores de desigualdade.

As teorias reprodutivistas, portanto, quando retomam e reinterpretam o conceito de classe e capital, trazem à tona uma discussão já bastante fundamentada no campo sociológico: a mobilização da variável classe social como fator explicativo das desigualdades presentes nas sociedades capitalistas modernas.

Segundo Mont'alvão (2011), os teóricos da reprodução social propõem que o processo de expansão educacional não ocorre como mecanismo de universalização de oportunidades, mas sim como mecanismo de reprodução das relações de dominação entre classes sociais. Essa compreensão leva a uma clara ruptura, tanto com a noção de que o sucesso escolar seria produto de aptidões 'naturais' dos indivíduos, quanto da teoria do capital humano de Theodore Schultz[2], que, à época, defendia que a educação seria o grande pressuposto do desenvolvimento, seja este de qual tipo for.

A teoria do capital humano, desenvolvida por Theodore Schultz, propunha que a educação e a qualificação profissional são formas de investimento que aumentariam a produtividade dos indivíduos, gerando retornos econômicos tanto para eles quanto para a sociedade. A educação, desse modo, seria tratada da mesma maneira que o capital econômico: quanto mais acumulada, maior valor econômico geraria. Para o autor, os indivíduos investem em educação com objetivo de maximizar seu capital humano, e esse investimento resultaria em melhores oportunidades de emprego e salários mais elevados.

Para autores como Bourdieu (2004) e Passeron (2014), as escolas tornam-se instâncias de mediação de componentes que facilitam a reprodução das estruturas sociais já existentes. Desse modo, a educação não pode ser reduzida a um simples investimento com retornos previsíveis; pelo contrário, o espaço educacional seria um local de reprodução social onde as desigualdades preexistentes são mantidas e até mesmo acentuadas em determinados cenários. Enquanto Schultz vê a educação como uma ferramenta de equalização e progresso econômico, Bourdieu, de forma contrária, aponta que ela atua como um mecanismo que reforça as diferenças de classe e status social.

O que significa dizer que o sistema educacional atua como uma estrutura – e instrumento – para assegurar a posição dos grupos historicamente dominantes. Logo, o processo de escolarização atuaria como um mecanismo de internalização de valores, normas e comportamentos da classe dominante.

Em seu livro *Escritos de Educação*, Pierre Bourdieu (2004) visa não apenas enunciar a existência de desigualdades diante do espaço escolar, mas também, e

[2] A teoria econômica desenvolvida por Theodore W. Schultz, denominada de capital humano, surge, inicialmente como tentativa de explicar o desenvolvimento econômico acelerado de alguns países no pós-guerra. As conclusões teóricas desenvolvidas pelo autor deslocaram para o nível individual problemas de cunho social (a exemplo: desemprego, educação, inserção social etc.), e condicionaram a educação a um papel de alavanca do desenvolvimento econômico e subordinada das demandas do capital.

principalmente, descrever os mecanismos objetivos que determinam as diferenças de êxito escolar entre os estudantes da França. Segundo a teoria do autor, o sistema educacional constrói mecanismos através dos quais transforma as diferenças iniciais (produto da transmissão familiar da herança cultural) em desigualdades de destino escolar.

Com o intuito de analisar os elementos que explicam a desigualdade de desempenho escolar, os autores ampliaram e mobilizaram a noção de capital. Ao aprofundar a análise sobre o impacto das desigualdades na educação, Bourdieu identifica diversos tipos de capitais que operam de maneira articulada na estrutura da sociedade e do sistema educacional: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Neste trabalho interessa o capital econômico e o cultural, bem como suas interações.

Segundo dados observados por Bourdieu (2004), em uma amostra da quinta série[3], há uma relação direta entre desempenho escolar e nível econômico das famílias desses estudantes. O autor demonstra que, à medida que a renda familiar aumenta, também cresce a quantidade de estudantes considerados "bons", ou seja, aqueles que apresentam melhor rendimento acadêmico também são os que possuem maior nível socioeconômico.

É indiscutível, em uma sociedade moderna capitalista, o impacto que as condições econômicas de um indivíduo têm em relação ao seu acesso aos bens e serviços disponíveis. A estratificação econômica de uma sociedade está diretamente conectada à distribuição de recursos materiais e de poder econômico entre os indivíduos e grupos. O capital econômico se apresenta, desse modo, como um dos capitais mais tradicionais e tangíveis dentro da sociedade, sendo representado pela posse de bens materiais, propriedades, dinheiro e outros elementos que podem ser convertidos diretamente em poder de compra e consumo em uma sociedade.

No entanto, para o autor, tal capital não atua de forma isolada; ele interage com outros tipos de capital, ampliando as chances de indivíduos com maior poder aquisitivo. Por exemplo, uma família com alto poder aquisitivo terá acesso a estruturas

[3] A educação básica do sistema de ensino francês é subdividida em 5 níveis: 1. École Maternelle (2 a 5 anos), 2. École Primaire (6 a 10 anos), 3. Collège (11 a 14 anos), 4. Lycée (15 a 17 anos, com possibilidade de extensão até os 18 anos). Desconsiderando qualquer possibilidade de distorção série idade, os estudantes aos quais o autor se refere teriam em torno de 12 anos e fariam parte do Collège, o que dentro do sistema de ensino brasileiro seria a idade adequada para o 7º ano do Ensino Fundamental.

educacionais melhores, e o investimento financeiro será, então, convertido em oportunidades para seus filhos acumularem capital cultural.

> O capital econômico desempenhará um papel muito importante à medida que será a condição de todas as formas de acumulação de todas as outras espécies de capital possível e, ao mesmo tempo, aquilo no que qualquer outra aquisição poderá ser reconvertida. (BOURDIEU, 2023).

Deste modo, para Bourdieu, o capital econômico vai atuar como base para a acumulação de todos os outros tipos de capital. Assim, para além dos recursos financeiros propriamente ditos, é notável a existência de uma série de vantagens culturais associadas à renda familiar dos estudantes em estratos mais elevados. Em outras palavras, os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que, sem dúvida, são ligadas à sua situação econômica, mas também ao modo como essa renda se traduz e se materializa em elementos culturais transmitidos pela família.

Ao conjunto de conhecimentos, hábitos, competências, valores e até mesmo práticas culturais, Bourdieu vai nomear de "herança cultural". (Bourdieu; Passeron, 2014). Esses elementos são transmitidos de geração em geração no contexto familiar. O autor utiliza o termo para indicar que, ao nascerem, os indivíduos herdam práticas culturais transmitidas de maneira informal e, na maioria dos casos, inconscientes, pelas gerações anteriores. Ou seja, toda criança, ao nascer, recebe um conjunto cultural como herança, que será transmitido durante seu processo de socialização pela família.

Esta herança cultural não fica inerte ou dormente nos processos de poder inerentes à sociedade; pelo contrário, ela é valorizada, interpretada e reinterpretada socialmente. O capital cultural é apresentado por Bourdieu como ferramenta analítica para explicar o valor social da cultura (ou herança cultural) como recurso acumulável em uma sociedade. Em outras palavras, o capital cultural é a forma como determinadas formas de herança cultural podem ser convertidas em vantagens sociais (e, posteriormente, escolares) por determinados grupos.

Oliveira (Oliveira, 2024) demonstra em seu trabalho a evolução do conceito de "capital cultural" nas obras de Bourdieu. Para o autor, o conceito começa a tomar forma a partir da noção inicial de "herança cultural" e Bourdieu o expande até a noção de "capital". No entanto, durante esse processo, não ocorre uma sistematização de forma nítida e expressa das dimensões desse conceito. Bourdieu se preocupa mais intensamente, ao longo dos seus escritos, em explicar o modo como o capital cultural é acumulado, transmitido e utilizado pelas distintas classes na sociedade, sem, no entanto, definir explicitamente os limites de tal ferramenta analítica.

É possível, apesar da ausência de uma delimitação clara, encontrar trechos das obras de Bourdieu que ilustram a ideia de capital cultural e como este se relaciona com a sociedade, em especial com o sistema educacional, tais como:

> Ele [capital cultural] pode existir sob três formas. Para começar, ele pode existir no estado incorporado, quer dizer, sob a forma de disposições duráveis e permanentes do organismo. No limite, ele pode existir sob a forma de habitus culto; é o que chamamos de "cultura" no sentido um pouco vago e ordinário [...]. Em seguida, o capital cultural pode existir no estado objetivado, sob a forma de bens culturais: quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, computadores, programas de computador etc. (BOURDIEU, 2023, p. 216).

> A noção de capital cultural foi produzida para nomear essa transmissão objetivamente (e não intencionalmente) escondida do capital cultural que acontece inevitavelmente [...] por meio das relações sociais dentro de uma família. [...] No limite, o essencial do que se transmite numa família seja aquilo que não é transmitido intencionalmente. (Bourdieu, 2023, p. 218)

Para o autor, o capital cultural se materializa na realidade social em três formas: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. O capital cultural incorporado e suas nuances estão no cerne da discussão deste trabalho, sendo aquele cuja sua acumulação está diretamente ligada ao corpo e pressupõe a assimilação do indivíduo de tal capital.

O termo "incorporado" sugere, intencionalmente, uma relação com o termo "corpo". Para Bourdieu, este capital está intimamente ligado ao sujeito portador dele e pressupõe sua incorporação. Ou, em outras palavras, diz respeito aos elementos culturais que precisam necessariamente ser absorvidos por seus portadores e tornar-se parte integrante de sua pessoa, de seus 'corpos', através do processo de internalização destes elementos.

Uma vez que esse tipo de capital é inerentemente imaterial e se une ao indivíduo a ponto de se tornar, em algum nível, uma amalgama de seu ser, o mapeamento e identificação deste tipo de elemento se tornam particularmente desafiador. Bourdieu vai exemplificar este capital com elementos que são minimamente mapeáveis; dentre eles podem ser encontrados: o nível de domínio da língua culta, preferências individuais, maneirismos, escolaridade, etc.

Para que esse tipo de capital possa efetivamente compor a existência destes indivíduos, são necessários alguns critérios – 'exigências' que, devido à sua proporção, podem propiciar um maior ou menor desenvolvimento deste tipo de capital. Para Bourdieu, os critérios primordiais são dois: 'disposição individual' e tempo. Esses critérios são profundamente ligados e se influenciam mutuamente.

Diferente de outros elementos, como objetos culturais materiais (quadros, livros etc.), esse tipo de capital não pode ser transmitido via ‘procuração’ ou simplesmente por uma transmissão direta instantânea. Ou seja, sua compra ou troca não implica uma absorção imediata, muito menos um desenvolvimento completo, ao menos não sem uma participação do indivíduo neste processo. Uma vez que os elementos que o compõem precisam ser, necessariamente, captados e absorvidos para se tornarem parte integrante do indivíduo, sua transmissão pressupõe um certo nível de ‘disposição’ individual, ou, ao menos, uma aceitação passiva da transmissão deste capital ao longo do processo de socialização.

Para o autor, a família possui uma influência significativa nesse elemento e no sucesso da incorporação deste tipo de capital, o que ocorre devido a sua sensibilidade às influências que se manifestam dentro do processo de socialização primária. É no espaço familiar que o indivíduo internaliza costumes, valores, normas e hábitos considerados socialmente adequados, além de iniciar seu processo de valoração.

A educação é compreendida na teoria bourdiesiana como uma das principais formas de capital cultural incorporado. O processo de escolarização envolve a internalização de conhecimentos, habilidades e competências que não são imediatamente transmissíveis, mas adquiridos gradualmente através da experiência educacional. O processo de incorporação de conhecimentos e competências ocorre através de longos anos de estudo, que molda não apenas o saber técnico de um indivíduo, mas também a forma de pensar, falar e se comportar de maneira adequada e condizente aos padrões culturais dominantes. Diferente do capital cultural objetivado, expresso através de bens tangíveis, este está entranhado no próprio indivíduo, e compõe a capacidade de decodificar as formas de comunicação e transmissão de saberes acadêmicos, de se adaptar às normas e valores escolares, para então, traduzir essas habilidades em desempenhos positivos em avaliações ao longo do sistema educacional. Sua transmissão se dá, então, de uma forma mais complexa que o capital cultural objetivado.

Segundo Bourdieu, a influência do capital cultural se deixa apreender sob a relação e o modo que esta se dá. Tomando como exemplo a discussão educacional, a relação entre esta e o capital cultural se dá na relação entre o nível cultural de uma família e as subsequentes chances de êxito escolar de uma criança vinculada a esta estrutura familiar.

O sistema de ensino, portanto, privilegiaria os indivíduos equipados com maior capital cultural, transmitido, de forma majoritária, pela família. Nesse processo, eliminaria aqueles que não possuem um capital cultural alinhado à cultura dominante[4]; em caso de não eliminação, passaria a limitar as chances de sucesso destes indivíduos. As desigualdades educacionais oriundas do capital cultural são, de forma mais simplificada, produto das desigualdades de recursos familiares, e estas, por sua vez, produtos da distribuição desigual de recursos em uma sociedade. Logo, uma explicação para a persistência das desigualdades sociais perpassaria pela análise do impacto da reprodução das estruturas de distribuição do capital cultural, sendo a família o cerne destas estruturas.

> Quando, por exemplo, o indivíduo singular surge no mercado escolar ele já está provido de um capital herdado que, anterior a qualquer educação expressa, só pode ser constituído pela instituição que o recebe como um dom que já está presente mesmo antes de qualquer educação. [...] O sistema escolar ignora, por definição, tudo aquilo que começou antes dele. (BOURDIEU, 2023, p. 223).

Ao afirmar que o sistema irá ignorar a aquisição de capital cultural prévia do indivíduo por meio do contato familiar, Bourdieu não afirma que o sistema deixará de utilizar (ou invalidar) esse elemento; pelo contrário, ele irá utilizar e naturalizar simultaneamente. Ou seja, o campo educacional irá tratar a aquisição prévia de capital cultural como inerente ao indivíduo, ignorando a sua origem, mas valorizando esse conhecimento de acordo com a valoração da cultura dominante na sociedade em que está inserido. A respeito desse processo, Bourdieu também afirma:

> Numa formação social determinada, as deferentes ações pedagógicas [...] tendem a reproduzir o sistema dos arbitrários culturais característico dessa formação social, isto é, o domínio do arbitrário cultural dominante, contribuindo por esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante. (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 31).

Deste modo, o sistema escolar atuaria potencializando as desigualdades de capital econômico e cultural (recebidos pelos estudantes por suas famílias através do processo de incorporação da herança familiar) em diferenças de destino escolar, (re)produzindo a desigualdade presente na estrutura social.

Em conclusão, a análise de Bourdieu acerca da reprodução social na educação revela a complexa relação entre o sistema educacional e as desigualdades sociais. Ao

[4] Para Bourdieu a ação pedagógica produz a legitimidade do que ela transmite, na medida em que valida aquilo que é transmitido como legítimo. A escolha do que será transmitido, e legitimado, se dá de acordo com os interesses da cultura dominante, que por consequência acompanha os interesses das classes dominantes.

desafiar a ideia de que a educação atua como um igualador de oportunidades, Bourdieu enfatiza que, na verdade, ela perpetua as hierarquias existentes. O argumento de que o sucesso escolar é influenciado não apenas pelas aptidões individuais, mas também pelo capital cultural e econômico herdado, coloca em evidência a importância de se compreender a educação como um campo onde as desigualdades são não apenas mantidas, mas frequentemente acentuadas.

Além disso, a noção de capital cultural incorporado introduzida pelo autor destaca a importância da socialização familiar na formação do indivíduo. A educação, nesse contexto, não se limita à transmissão de conhecimentos formais, mas se torna um processo de internalização de valores, normas e comportamentos que favorecem determinados grupos sociais. Portanto, o sucesso escolar de um estudante não pode ser dissociado do contexto familiar e das heranças culturais que ele carrega e que moldam suas habilidades e disposições desde o início de sua trajetória.

Por fim, é crucial reconhecer que a perpetuação das desigualdades educacionais não é um fenômeno isolado, mas parte de um sistema maior de relações sociais e de poder. As escolas, longe de serem espaços neutros de aprendizado, operam como mecanismos que reproduzem a cultura dominante e as condições socioeconômicas prévias. Assim, para promover uma verdadeira transformação no cenário educacional, é fundamental abordar essas desigualdades de forma crítica, questionando as estruturas que sustentam a exclusão e buscando políticas que efetivamente promovam a equidade e a inclusão no acesso e nos resultados educacionais.

2.2. A Dinâmica das Ações Individuais: A Sociologia dos Indivíduos e a Crítica ao Determinismo Bourdieusiano

No surgimento da sociologia e de suas respectivas subáreas de estudo, a distinção entre a esfera sociológica e a individual foi marcada pelo afastamento da sociologia da realidade subjetiva e pessoal, esta última entendida como o campo da psicologia. Contudo, a presença dos indivíduos no campo sociológico deixou de ser um elemento negligenciado na contemporaneidade (ASSIS, 2021).

Para Assis (2021), embora os clássicos da sociologia tenham desenvolvido uma teorização robusta sobre a relação entre indivíduo e sociedade, faltou, na época, uma reflexão sistematizada sobre essa dinâmica. Os indivíduos eram frequentemente subordinados às grandes teorias sociais, vistos essencialmente como produtos diretos das configurações estruturais, com uma capacidade de agência ou autonomia limitada

ou, em algumas teorias, praticamente inexistente. Segundo o autor, o esforço para compreender as ações individuais como mais do que simples pressupostos ou validações teóricas é um fenômeno relativamente recente.

Hoje, entende-se que as ações dos indivíduos também são, em grande parte, produto de sua capacidade ativa de resposta diante das tensões, contradições e ambiguidades presentes nos contextos sociais. Nesse contexto, a reflexividade individual assume um papel mediador fundamental, operando como um elo entre as ações dos indivíduos e as estruturas sociais nas quais estão inseridos. A reflexão individual, portanto, não apenas reflete as condições externas, mas também participa ativamente na construção das relações sociais, evidenciando a complexidade e a agência do sujeito na sociologia contemporânea.

Na área educacional, é Lahire (1997) que contra-argumenta a tese de Bourdieu ao defender a não-passividade dos indivíduos perante os processos de produção e reprodução das desigualdades educacionais. Bernard Lahire, por intermédio de estudos de caso, encontra casos de sucesso educacional – em dissonância aos achados de Bourdieu – entre indivíduos que não teriam, de acordo com as teorias vigentes até então, as condições estruturais e sociais propícias para tal. Para o autor, isso se apresenta como um forte indicativo que, mesmo em uma teoria pretensamente universal como a Bourdieu, esta só se aplica de maneira pertinente e plena a algumas categorias de fato. Havendo, sem sombra de dúvidas, margem para que os indivíduos consigam reinterpretar as estruturas sociais e se adaptar a elas de forma a potencializar suas chances de sucesso.

Lahire argumenta que o conceito de "sucesso escolar" não deve ser enxergado como categoria monolítica, mas sim como uma manifestação de uma pluralidade de estilos, que podem variar conforme as condições, contexto e capacidade de invenção (e reinvenção) de cada estudante e sua família. De acordo com o autor, o sucesso ou fracasso escolar são, na realidade, produtos de uma dissonância (fracasso) ou consonância (sucesso) nas formas de relação social dentro das redes de interdependência entre a escola e a família.

Enquanto Pierre Bourdieu apresenta uma característica de absorção inata do capital cultural, capital essencial transmitido pela família e responsável primário (não exclusivo) pelo sucesso escolar, Lahire (1997) aponta que esse processo não se dá de forma direta, pois a coerência das disposições sociais incorporadas pelos indivíduos está

diretamente relacionada à consistência dos princípios de socialização aos quais eles foram submetidos ao longo de suas trajetórias.

Para além de apontar uma crítica à teoria bourdiesiana e a pretensa transmissão e incorporação natural do capital, Lahire argumenta que essa incorporação se dá na medida da coerência do processo de socialização ao quais os indivíduos são submetidos. São justamente as diversas formas que esse processo de socialização pode assumir que explicam a pluralidade dos destinos escolares.

O superinvestimento escolar não seria, como apresentado anteriormente por Bourdieu, o único meio de indivíduos de a classe popular obter sucesso educacional. A existência de um projeto/intenção familiar orientada para a escolarização, onde os responsáveis, em prol de obter o sucesso escolar, façam da educação a finalidade essencial da vida dos filhos e/ou de sua própria vida, e para tal centralizem a disposição de recursos (financeiros e sociais) nesse processo, é chamada de superinvestimento educacional. Segundo a teoria bourdiesiana, essa seria a principal, e em alguns casos, exclusiva, possibilidade de permeabilidade de indivíduos oriundos de classes baixas para chegarem aos extratos mais altos de escolaridade.

Lahire, em seus estudos, indica que foi possível encontrar outros meios de sucesso entre famílias militantes-operárias e/ou autodidatas que não fizeram uso da estratégia do superinvestimento. O primeiro caso não se concentra apenas na forte influência sindical ou partidária na educação, mas também religiosa. Para Lahire, esse tipo de configuração familiar levaria a um desenvolvimento do capital cultural (e até mesmo social) independente do nível inicial de escolaridade familiar. O papel da religião como orientador de sentido e propósito na vida dos indivíduos, moldando seus comportamentos e condutas em relação à família, trabalho e à educação, já é conhecido e explorado por outros autores da sociologia. (Weber, 2004).

Já o segundo estilo de sucesso escolar se sustenta em questões cognitivas que atuam como potencializadores da aprendizagem dos indivíduos, fazendo com que esses obtenham sucesso escolar independentemente do histórico familiar educacional e/ou do tipo de instituição escolar acessada. Esses casos se tornam raros, uma vez que a prevalência de indivíduos autodidatas – compreendidos como aqueles que adquirem uma ampla gama de conhecimentos e habilidades de forma profunda e contínua sem orientação formal – tende a ser menos frequente. A ausência de pesquisas educacionais que ofereçam dados precisos sobre o processo escolar desses indivíduos contribui para o desconhecimento de casos de sucesso dessa natureza.

Para Lahire, as diferenças no processo de socialização não apenas criam diferentes tipos de sucesso escolar, mas também ampliam as formas que um mesmo recurso pode ou não influenciar o desempenho educacional. Para o autor:

> o mesmo capital, a mesma situação econômica, pode ser tratado, gerido, de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente. (LAHIRE, 1997, p. 24).

Em outras palavras, a capacidade de gestão familiar de um determinado capital se relaciona fortemente com a potencialidade desse de impactar a trajetória escolar de um indivíduo, a posse desse capital, embora em alguns casos inalienável, não é suficiente para Lahire garantir a obtenção do seu máximo proveito.

Se, na teoria da reprodução, apenas possuir um alto nível de capital cultural e econômico seria o suficiente para garantir uma jornada escolar de sucesso, Lahire vai contrapor afirmando que, tão importante quanto o possuir, é o gerenciamento desse recurso. Se, por exemplo, para Bourdieu bastaria que uma família tivesse à sua disposição uma vasta biblioteca para garantir a influência do capital cultural objetivado no destino escolar das crianças, Lahire vai apontar que é necessária uma atuação ativa da família em habituar essas crianças à leitura/escrita, para que possam captar e desenvolver a compreensão das estruturas textuais formais.

Embora exista uma compreensão comum entre Bourdieu e Lahire de que a posse do capital cultural material (quadros, livros etc.) não garante a transmissão direta imediata ou seu impacto, Bourdieu defende a compreensão que é possível uma transmissão passiva por meio da simples aceitação deste capital ao longo do processo de socialização. Para Lahire, isso não seria possível; o tempo e o papel ativo da família na educação das crianças seriam elementos fundamentais para garantir a adequada incorporação desses capitais. Do contrário, para o autor, este patrimônio cultural permaneceria "adormecido". Se não for mobilizado pelos membros da família e inserido no processo de socialização, as crianças serão privadas do acesso efetivo a este capital.

A simples posse de bens materiais relacionados à cultura não implica a existência de pessoas "capacitadas" para auxiliar no processo de apropriação; a isso, Lahire vai chamar de estado de *letra morta*. Se tomarmos livros dentro do espaço doméstico como exemplo, sua simples existência não significa um impacto na melhora das habilidades de escrita e leitura de uma criança. É preciso que algum adulto tome para si a decisão de atuar como mediador entre a criança e o objeto cultural, de forma a traduzir tais

elementos e torná-los compreensíveis, para que então se incorpore o saber e as competências embutidas neste objeto.

Sobre isso, Lahire vai afirmar:

> Um capital cultural objetivado não tem efeito imediato e mágico para as crianças se as interações efetivas com ele não a mobilizarem. Por outro lado, em oposição a essas famílias que não desenvolvem estratégias de apropriação dos objetos culturais por seus filhos, encontramos outras famílias em que, mesmo que os próprios pais quase não leiam [...] eles entretanto, desempenham um papel intermediários entre a cultura escrita e seus filhos (Lahire, 1997, p. 343).

Para o autor, não é apenas o capital cultural incorporado que necessita desse esforço ativo para ser transmitido. Para Lahire, o capital econômico também não se traduz imediatamente em capital cultural, seja este objetivado ou incorporado. Ou seja, ter um alto nível de capital econômico não garante que este será utilizado para o financiamento de elementos culturais que possuam potencial de serem utilizados como amplificadores educacionais.

Uma vez que a discussão a respeito do impacto do capital cultural na escolarização se dá nos termos do capital cultural dominante – pois é este que, ao ser incorporado, possui influência significativa no processo escolar – o mesmo quantitativo de recursos financeiros investidos em capitais culturais diferentes (dominante x não dominante) irá gerar resultados diferentes.

Da mesma maneira, o tempo se apresenta, então, como elemento fundamental na interiorização do capital cultural. Retomando o exemplo anterior da família que possui uma biblioteca, é necessário que aquele adulto que se dispôs a traduzir a escrita formal para a criança o faça através da disponibilidade de seu próprio tempo para transmitir (ou traduzir) este capital. Ou, em outras palavras, a disposição ativa de um membro da família na transmissão do capital cultural se constrói como metade do processo; a outra metade é o tempo investido para tal. A respeito dos pormenores do processo de transmissão do capital cultural dentro do seio familiar, Lahire vai escrever:

> A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua transmissão. [...] As pessoas que têm as disposições culturais suscetíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la ... nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. [...] a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde. (LAHIRE, 1997, p. 338).

A participação ativa de um membro da família e o tempo dedicado à socialização da criança são os processos necessários para colocar este capital em condições para

tornar efetiva a sua transmissão. Esta transmissão ocorre por meio do processo de socializar a criança com tais elementos culturais, e isso significa a dedicação ativa da presença e do tempo familiar em tal processo. Do contrário, mesmo que uma família possua capital cultural dominante, não existirão as condições adequadas para que a criança efetivamente herde e incorpore tais elementos; e, se o capital cultural não for incorporado também não terá impacto no destino escolar da criança.

Para o autor, a própria nomenclatura "transmissão", para se referir ao processo de internalização e difusão do capital cultural se apresenta como inadequado. O termo "transmissão" remete a uma noção de reprodução idêntica, sem modificações. A cultura, ao ser passada para outros indivíduos, mesmo em cenários formais de aprendizagem, não se comporta de tal maneira. Durante a "outorga" do capital cultural, a criança é levada, ao longo da aprendizagem, a construir disposições, conhecimentos e habilidades, e, durante este processo, é inevitável a transformação deste. Sendo assim, não é possível falar, para Lahire, de um vínculo mecânico e direto entre o grau de "sucesso" escolar dos filhos e grau de escolarização dos pais. É, portanto, para Lahire, no gerenciamento do recurso (capital cultural) que está o seu potencial de influência no destino escolar, e, por consequência, onde se apresenta a permeabilidade para o sucesso dos estudantes oriundos das classes populares.

Em síntese, a análise proposta por Bernard Lahire representa uma ruptura significativa em relação às ideias de Pierre Bourdieu sobre a reprodução das desigualdades sociais por meio do capital cultural. Ao enfatizar a importância do gerenciamento ativo dos recursos culturais e a singularidade dos processos de socialização, Lahire amplia a compreensão sobre o sucesso educacional, mostrando que ele pode emergir de contextos que, à primeira vista, parecem desfavoráveis. A noção de que não basta apenas ter acesso ao capital cultural, mas que é crucial a interação efetiva com esse capital, revela uma dinâmica mais complexa, que desafia a visão tradicional sociológica de passividade dos indivíduos diante de suas circunstâncias sociais.

Além disso, Lahire destaca a diversidade de estilos de sucesso escolar, sublinhando que a trajetória educacional não é um destino pré-determinado, mas, sim, o resultado de múltiplas interações sociais e culturais. A identificação de famílias militantes-operárias e autodidatas como exemplos de sucesso educativo reforça a ideia de que a trajetória escolar é influenciada por fatores diversos, como a intencionalidade familiar e as práticas de socialização. Essa pluralidade evidencia que a educação pode

ser um espaço de mobilidade social, mesmo para aqueles que não possuem as condições ideais preconizadas pelas teorias mais tradicionais.

Outro autor que vai discorrer a respeito da capacidade de agência dos indivíduos e seu impacto nas próprias trajetórias escolares é Danilo Martuccelli. O autor, ao analisar as novas formas de relação dos indivíduos no mundo moderno, observa o surgimento e a consolidação do individualismo em praticamente todos os aspectos da vida social, e com a escolarização não seria diferente.

Para Martuccelli e Barrere (2001), a escola desempenha um papel bastante distinto e único: ela cruza a concepção do ator (indivíduo), ao mesmo tempo em que atua como uma representação do sistema. Ou seja, a escola permite a integração dos indivíduos à vida em sociedade, garantindo a continuidade da vida social deles para além do aparato familiar. No entanto, também se norteia por uma figura ideal de indivíduo, uma representação coletiva à qual todos os que entram por seus portões devem aderir de uma maneira ou de outra.

Se este era o papel e local tradicionalmente ocupado pelas instituições de ensino, para Martuccelli, a modernidade traz impactos significativos nessa estrutura. Para o autor, a modernidade é marcada pela erosão progressiva do sentido sobre o próprio indivíduo e sobre a preservação da vida social. Em outras palavras, o processo de mudança social trazido pelo advento da modernidade levou a uma gradativa deterioração dos sentidos (e concepções) que anteriormente ancoravam a existência e o cotidiano das pessoas, bem como minou o lugar ocupado pelas instituições tradicionais, levando ao surgimento, e posterior consolidação, do individualismo e utilitarismo como ideais que ocuparam esse espaço.

Esse movimento levou a um processo de chamado de desencanto das instituições tradicionais, onde o passado se revela, para Martuccelli, deslegitimado perante as novas demandas e, no pior dos cenários, incapaz de orientar as ações dos indivíduos no presente. Esse desencanto, associado a muitos outros processos sociais, gerou tensões específicas no campo escolar, em especial na chamada “crise de autoridade” do espaço escolar perante as estruturas sociais.

A escola, e por consequência o ensino formal, se apresenta como uma dessas instituições tradicionais que perdem espaço perante as mudanças na herança cultural e no surgimento do individualismo contemporâneo. Essas instituições são, ou até a modernidade eram, responsáveis pela construção e transmissão dos modelos éticos ideais que definiam uma espécie de meta pessoal, um tipo ideal comportamental que se

tornava objeto da dedicação dos indivíduos. A modernidade, ao colocar o individualismo como ideologia dominante, vai caminhar para a aceitação progressiva da ausência de um modelo substantivo de sujeito, o que leva à eliminação de um modelo-tipo de indivíduo. A integração dos princípios e compreensões sociais já não é mais garantida pela adequação a um modelo cultural unitário, e sim, por cada indivíduo confrontando a si mesmo.

Diante dessas rupturas, a escola acaba se apresentando como uma instituição desnorteada e socialmente desgastada. Se o ideal de um indivíduo formado e culto já não é mais socialmente central, o papel que a instituição exerce na estrutura social fica, no mínimo, vago e suscita, entre os próprios indivíduos, questões como: De que adianta estudar? Em que os conteúdos escolares são necessários à formação dos indivíduos e para a construção de sua própria autonomia?

Para Martuccelli, embora essas indagações não sejam necessariamente novas, tornaram-se, no entanto, muito mais agudas do que em qualquer outra época. E esse processo abre precedentes para uma profunda transformação dos objetivos das instituições escolares. Os indivíduos, que antes eram o principal produto do processo institucional, tornam-se agora o centro da hierarquia da ação, e sua individualidade, antes entendida como a interiorização dos processos sociais, passa a ser o centro dessa integração.

Apesar disso, para o autor, a escola continua sendo, ao menos nos discursos, o lugar por excelência da transmissão de valores morais em nossa sociedade. Entretanto, ela passa a ser atravessada pelo desaparecimento progressivo de alguns elementos que estruturavam e davam sentido à sua própria existência, o que explica os movimentos contraditórios que atravessam o espaço escolar.

De acordo com Martuccelli (2007), é necessário cuidado ao analisar essa situação; não se trata de um amontoado desses elementos a criar um "outro" modelo-tipo, mas sim de uma série de agenciamentos práticos que vão se estabelecer e diferenciar de acordo com as situações. Para o autor, os alunos são arrastados por esse processo, em especial pela crescente inquietação consigo mesmos, onde o que antes costumava ser incumbido de modo coletivo às instituições passa, agora, a recair na forma de trajetória pessoal.

As instituições impõem sobre os indivíduos cada vez menos modelos coletivos, o que os torna cada vez mais responsáveis, a nível individual, por suas trajetórias, o que leva a um mecanismo social de seleção. Para exemplificar, Martuccelli toma como

exemplo o caso de uma criança imigrante que tenha dificuldades em matemática, para auxiliá-lo, o sistema educacional ofertará, normalmente, horas extras da disciplina para que ele possa corrigir sua dificuldade inicial. Caso não consiga superar essa situação, se deparará com um processo de internalização de seu fracasso. Ele não poderia afirmar, por exemplo, que sua dificuldade seria resultado de uma má interação com os professores, ou mesmo com o próprio sistema de ensino. Esse estudante seria forçado, então, a assumir uma "responsabilidade pessoal" de seu próprio "fracasso".

Na sociedade contemporânea, a interdependência dos fenômenos sociais, ao mesmo tempo em que ocorre uma ênfase social na individualidade, leva à sujeição dos indivíduos a uma responsabilização unilateral por seus destinos. O destino escolar é um deles, no qual os indivíduos internalizam os fracassos e interpretam, cada vez mais, seus próprios resultados como consequências, quase exclusivas, de suas próprias ações. Para o autor, esse fenômeno atua como uma espécie de espelho social distorcido que afeta, em especial, os indivíduos a nível psicológico, fazendo com que estes tomem para si a responsabilidade plena por fenômenos sociais que são, em grande parte, explicados por fatores de interdependência e que vão muito além de seu próprio controle.

Em conclusão, o impacto da modernidade na instituição escolar, afetando seu papel anterior de integração e socialização, leva a uma escola cada vez mais desorientada e desgastada nas sociedades contemporâneas. A modernidade transformou o papel da escola, de uma instituição centrada na formação moral e social, para uma arena de múltiplas individualidades, onde os indivíduos se veem forçados a internalizar suas falhas e sucessos no processo escolar como responsabilidades individuais.

A modernidade, ao processo de erosão de um modelo coletivo ideal de indivíduo, substituiu-o por um foco no individualismo e na responsabilização pessoal. Essas mudanças culminam em uma crise de autoridade nas instituições, antes responsáveis pela transmissão de valores morais e sociais, que agora enfrentam questionamentos sobre sua relevância. Martuccelli aponta que, na atualidade, os indivíduos, em vez de serem formados coletivamente, se veem diante de uma trajetória pessoal de formação, na qual seus sucessos e fracassos são cada vez mais atribuídos à sua responsabilidade individual, ignorando os fatores sociais que influenciam suas trajetórias.

A teoria de Martuccelli a respeito das sociedades modernas também fornece *insights* para a compreensão do surgimento de novas formas de aprendizagem em meio as transformações sociais marcadas pela individualização e flexibilização na área educacional. No contexto atual, a tecnologia desempenha um papel central na

reconfiguração da aprendizagem, as novas gerações têm acesso a vastos recursos digitais, o que permite uma aprendizagem mais personalizada e acessível. O desenvolvimento de uma sociedade tecnológica não altera apenas a relação entre o aluno e as instituições escolares, mas também amplia as possibilidades de aquisição de conhecimento.

Para Mello e Assumpção (2012), a popularização das redes sociais e dos ambientes hipermidiáticos, embora traga desafios, também cria oportunidades para novas práticas educacionais e abordagens comunicativas inovadoras. Segundo os autores, se bem planejado, o uso das redes sociais pode gerar resultados extremamente positivos para a aprendizagem na educação básica, especialmente na construção de espaços não formais de educação.

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2015), argumentam que o avanço tecnológico, impulsionado pela popularização de dispositivos e serviços digitais, descentralizou o acesso à informação. A retirada da instituição escolar do monopólio da aprendizagem abriu caminho para uma educação contínua, em que a extensão educativa ultrapassa os limites da escola. Este novo cenário educacional transforma o papel dos sujeitos, que passam a ter maior autonomia sobre seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, isso não implica a obsolescência da mediação do conhecimento, mas sim a compreensão de que há deslocamentos e redefinições no processo de educar e aprender. A prática educativa contemporânea ocorre de maneira simultânea a formas educativas não formais, que se entrelaçam com os espaços formais de ensino.

Um fenômeno similar pode ser observado na expansão do ensino superior no Brasil. Para Santos (2011), a democratização do ensino superior no país está diretamente relacionada ao surgimento das tecnologias educacionais. O avanço da globalização, aliado à popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no campo educacional, foi fundamental para a expansão do ensino superior, especialmente por meio do Ensino a Distância (EAD). O EAD se consolidou como uma ferramenta estatal importante para promover o desenvolvimento educacional no Brasil. As políticas de diversificação das modalidades de ensino no setor público têm como base a democratização do ensino superior, com destaque para a regulamentação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que teve como foco a ampliação da formação de professores por meio do ensino a distância.

Em face dessas transformações, é possível observar que a modernidade, ao enfatizar a individualização e a responsabilização pessoal, redefiniu a maneira como os

indivíduos se relacionam com o processo educacional. A escola, enquanto instituição tradicionalmente responsável pela formação moral e social, perdeu parte de sua função integradora. Essa mudança tem profundas implicações, pois coloca nas mãos dos indivíduos a responsabilidade por resultados que, na realidade, são amplamente influenciados por fatores estruturais e sociais, que escapam ao seu controle direto.

Por outro lado, simultaneamente a esse processo, o foco em uma prática educativa mais individualizada fomentou o surgimento de inovações tecnológicas que criam novas oportunidades de aprendizagem e expandem o acesso ao saber. O uso crescente de tecnologias digitais e a popularização do Ensino a Distância (EAD) são exemplos de como a educação está se tornando mais flexível e acessível, permitindo que os alunos tenham maior autonomia no seu processo de aprendizagem. Contudo, essa autonomia não deve ser entendida como uma completa desconexão das instituições educativas tradicionais e/ou sua inutilização social.

Embora as tecnologias digitais ofereçam uma maior flexibilidade e personalização do aprendizado, não se pode desconsiderar que diversos fatores sociais, como a classe social, e a disponibilidade de recursos tecnológicos, ainda criam barreiras significativas entre os indivíduos. Portanto, embora a integração dos espaços formais e não formais de aprendizagem possa promover uma educação mais fluida e acessível, ela também evidencia as desigualdades persistentes no acesso a recursos educacionais de qualidade. As novas formas de aprendizagem, facilitadas pela tecnologia, podem ampliar as oportunidades para aqueles que já têm acesso a esses meios, mas também pode agravar as disparidades para aqueles que estão à margem desse processo. Isso significa que, embora o modelo atual favoreça maior autonomia, ele não elimina as desigualdades estruturais que ainda estão presentes

2.3. As Raízes da Estratificação no Brasil: O Impacto dos Fatores Socioeconômicos e Estruturais nas Desigualdades Educacionais

A desigualdade educacional no Brasil e a consequente estratificação social são fenômenos complexos, produtos de uma combinação de fatores históricos, estruturais e socioeconômicos construídos ao longo de anos. Esses elementos operam de forma conjunta, criando um ciclo histórico de desvantagens, que, posteriormente, são potencializadas pelo sistema educacional e por outras estruturas sociais, contribuem diretamente para a perpetuação das disparidades sociais e econômicas. A compreensão

desse fenômeno exige uma análise profunda de como essas questões influenciam o acesso e a qualidade da educação em diferentes camadas da sociedade.

A teoria sociológica desenvolvida no Brasil e no exterior identifica um conjunto de fatores que, em interação com a estrutura social, influenciam as oportunidades e as trajetórias dos indivíduos. Entre eles, destacam-se as características familiares, a renda, a escolaridade dos responsáveis, a raça e a dependência administrativa da escola. Esses marcadores não esgotam a complexidade dos processos de produção e reprodução das desigualdades sociais, tampouco atuam de forma isolada ou determinística, mas constituem dimensões amplamente reconhecidas pela literatura e que serão privilegiadas na análise desenvolvida nesta tese.

A respeito da compreensão da transmissão de desigualdade sociais no âmbito educacional, uma parte significativa dos estudos no Brasil sofre influência da teoria da reprodução e das contribuições de Pierre Bourdieu. Bourdieu através dos conceitos de capital cultural e habitus, bem como a sua operacionalização, elucida os mecanismos de transmissão de desigualdades sociais e o impacto da transmissão geracional de oportunidade nesses mecanismos. Bourdieu (2004, 2023) introduz o conceito de capital cultural como ferramenta analítica para explicar as desigualdades educacionais.

Segundo o autor, a escolaridade dos pais compõe uma parte essencial desse capital, que inclui não apenas o nível de escolaridade formal, mas também o conhecimento cultural, o envolvimento com atividades intelectuais e a transmissão de hábitos de estudo. Pais com níveis mais elevados de escolaridade tendem a possuir um maior estoque de capital cultural, o que lhes permite oferecer melhores condições de aprendizado para seus filhos. Esse capital se manifesta, por exemplo, na capacidade de auxiliar os filhos com tarefas escolares, no incentivo a leitura, e na promoção de discussões que estimulem o pensamento crítico.

Bourdieu (2014) argumenta que a escola tende a valorizar e reforçar o capital cultural das classes dominantes, resultando na reprodução das desigualdades sociais. Esse movimento implica que crianças cujos pais têm menor escolaridade enfrentam barreiras significativas no ambiente escolar. Dessa forma, a escolaridade dos pais está diretamente ligada ao desempenho educacional dos filhos, pois a escola opera com um conjunto de códigos e práticas que favorecem aqueles que já têm acesso a esse capital cultural de maneira prévia à entrada no sistema escolar.

O sistema de ensino, desse modo, pode ser entendido como um sistema que privilegia aqueles indivíduos equipados com maior capital cultural, transmitido majoritariamente pela família. Naturalmente, também tende a excluir aqueles que não possuem o mesmo capital ou, em caso de não exclusão, a limitar as chances de sucesso escolar desses indivíduos.

Estudos contemporâneos sobre o desempenho educacional dos estudantes brasileiros encontram resultados que confirmam a tese proposta por Bourdieu. Segundo Bayma-Freire, Roazzi e Roazzi (2015), o nível de formação educacional dos responsáveis interfere diretamente na permanência dos filhos na escola e no seu desempenho acadêmico. Os autores argumentam que o abandono escolar é mais prevalente em famílias cujos pais possuem baixa escolaridade, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Essa dinâmica ocorre porque a escolaridade dos pais influencia tanto as expectativas educacionais dos filhos quanto a capacidade de proporcionar um ambiente propício ao estudo. Além disso, afeta diretamente a continuidade dos estudos após o término da escolarização obrigatória.

Além disso, os autores destacam que, em famílias com baixo nível de escolaridade, há uma tendência a desvalorizar a continuidade dos estudos em favor de atividades laborais, o que impacta negativamente o desempenho escolar dos filhos da classe trabalhadora. Dessa forma, a escolaridade dos pais, especialmente nas classes populares, influencia diretamente a permanência e o sucesso dos filhos no sistema escolar.

Não apenas o desempenho educacional se apresenta como um fator permeado pela influência do nível de escolaridade dos pais, mas também as aspirações educacionais também podem ser diretamente influenciadas por esta variável. Em um questionário aplicado a estudantes de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, (BRAGA et al. 2016) observaram que os estudantes cujas famílias consideram importante que estes cursem o ensino superior tem até 16 vezes mais chances de ingressar na universidade, em comparação aos colegas que não recebem esse tipo de incentivo familiar.

As desigualdades educacionais, refletidas na relação entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar, são amplificadas pela estrutura social, que perpetua a reprodução dessas desigualdades. Como argumenta Charlot (2009), a relação dos jovens com o saber e seu sucesso educacional são fortemente influenciados pelo contexto familiar e social. Ele sugere que, nas camadas populares, a escolaridade dos pais e a

continuidade dos estudos são vistas com certo distanciamento, refletindo a percepção de que a escola não garante a mobilidade social esperada.

Esse distanciamento reflete-se também na forma como as famílias interagem com o sistema escolar. Silva (2000) indica que as famílias populares tendem a estabelecer uma relação tensa e contraditória com a escola, tensão esta motivada em parte porque dispõem de menores volumes de recursos culturais socialmente valorizados pela instituição escolar. Nesses contextos, as normas, linguagens, expectativas e formas de participação reconhecidas pela escola frequentemente não correspondem às experiências e aos repertórios construídos pelas famílias em suas trajetórias sociais. Como consequência, a relação com a instituição pode ser marcada por sentimentos de insegurança, estranhamento e menor capacidade de mobilização diante das demandas escolares, significando, em alguns casos, em um desinteresse pela educação dos filhos.

No entanto, a escolaridade dos responsáveis não constitui, por si só, a causa dessas diferenças de interação, mas representa um indicador de condições sociais mais amplas, articuladas a fatores como renda, inserção ocupacional, acesso a bens culturais etc. Trata-se, portanto, de uma variável que sintetiza posições socialmente desiguais e diferentes possibilidades de acesso a oportunidades. Nesse sentido, as distintas formas de relação entre as famílias e a escola devem ser compreendidas como expressão de um conjunto de desigualdades estruturais que moldam as condições objetivas de participação na vida escolar, influenciando as possibilidades de acompanhamento das atividades dos estudantes, de interlocução com a instituição e de mobilização de recursos em favor da escolarização. Embora essas condições não determinem de maneira absoluta as trajetórias educacionais, elas configuram oportunidades desigualmente distribuídas entre os diferentes grupos sociais, contribuindo para a reprodução de vantagens e desvantagens ao longo das gerações.

A escolaridade dos pais é apresentada em diversos estudos como um fator determinante no desempenho escolar dos filhos, influenciando o capital cultural e o ambiente de apoio ao aprendizado oferecido pela família. (Bayma-Freire; Roazz; Roazzi, 2015; Charlot, 2009; Silva, 2000; Guerreiro-Casanova; Dantas; Azzi, 2011; Lovison; Glasenapp, 2020; Pires, 2015; Prates et al., 2020; Reis; Ramos, 2011; Matos et al., 2017; Nogueira; Coutinho, 2025). No entanto, é sempre necessário compreender essa variável em conjunto com outras, como o nível socioeconômico e a interação com o sistema escolar, para ter uma visão mais completa do fenômeno.

Embora a escolaridade dos pais seja um fator crucial, o nível socioeconômico também desempenha um papel importante no desempenho escolar. O estudo de Melo Prates et al. (2020) explora como o desempenho em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental de escolas públicas está relacionado à escolaridade e ao nível socioeconômico dos pais. Os autores indicam que, embora não tenha sido encontrada uma correlação direta entre a escolaridade dos pais e os erros na escrita, fatores como o ambiente familiar e os recursos socioeconômicos exercem grande influência sobre o aprendizado dos estudantes. Isso sugere que, embora a escolaridade dos pais seja um fator relevante, ela deve ser analisada em conjunto com outras variáveis, como a renda familiar e o acesso a recursos educacionais.

Nesse contexto, as famílias com maior renda e escolaridade conseguem oferecer melhores condições materiais e culturais para que seus filhos tenham sucesso na escola. Isso inclui o acesso a escolas de melhor qualidade, materiais didáticos adequados e, muitas vezes, ao apoio extraescolar, como aulas particulares e atividades extracurriculares, que contribuem para um melhor desempenho educacional.

A relação entre renda familiar e desempenho educacional também é um tema amplamente debatido nas ciências sociais. A renda desempenha um papel central na formação de identidades, estruturação das classes sociais e nas desigualdades econômicas presentes em uma sociedade. Para a sociologia, a renda vai para além de um simples indicador econômico, envolvendo, sobretudo, a forma como essa categoria se relaciona com outros indicadores sociais.

Antes de se compreender o impacto da desigualdade de renda na produção e reprodução das desigualdades educacionais, é necessário compreender o processo de desenvolvimento econômico vivenciado pelo Brasil nos últimos anos. O desenvolvimento econômico do Brasil é um tema complexo que abrange uma série de transformações históricas, sociais e políticas, sendo a sua trajetória marcada por diversos ciclos econômicos, crises e mudanças de paradigma.

Segundo Lacerda et al. (2017), por grande parte da história do Brasil, a produção de riquezas e renda no país esteve centrada no extrativismo de recursos naturais através da agricultura. Essa realidade só começa a mudar a partir da década de 1950, com as tentativas de Getúlio Vargas de diversificar a economia brasileira e implantar indústrias de base. Ou seja, o processo de industrialização no Brasil foi notadamente tardio em comparação com outros países.

A industrialização brasileira teve início com um forte investimento estatal. Embora o país ainda fosse predominantemente um exportador de produtos primários, com sua economia sustentada principalmente pela produção de café, a configuração da produção interna começaria a mudar gradualmente com a expansão e consolidação da indústria nacional.

Ainda segundo Lacerda et al. (2017), apesar da diversificação econômica promovida por Getúlio Vargas, a industrialização inicial do Brasil estava centrada na produção de bens de baixo valor agregado. Isso gerou um problema econômico evidente: o país exportava produtos de baixo valor e importava bens de maior valor. Esse desequilíbrio na balança comercial resultou em frequentes dificuldades econômicas, agravando os entraves no desenvolvimento do país. Essa realidade muda apenas nos anos 1950, com o desenvolvimento da indústria de bens duráveis durante o governo de Juscelino Kubitschek.

O processo de industrialização no Brasil, portanto, é peculiar, sendo construído a partir de tentativas constantes de superar o atraso econômico e industrial em relação a outros países, muitas vezes sem considerar as bases oligárquicas e centralizadoras de renda sobre as quais a nação foi fundada. Esse cenário de tentativas sucessivas de modernização "forçada" resultou em um país de realidade fragmentada, complexa e com alta desigualdade de renda.

Embora o Brasil tenha se beneficiado de ciclos de crescimento impulsionados por políticas de reindustrialização, esse crescimento econômico nem sempre resultou em aumento da massa salarial ou redução das desigualdades. Para Santagada (2017), o "milagre econômico" vivido no Brasil durante a ditadura militar é um exemplo claro disso. Na tentativa de reduzir os custos de instalação das indústrias, políticas de arrocho salarial eram frequentemente adotadas, o que resultava na concentração de riqueza como um de seus efeitos diretos. Assim, o desenvolvimento econômico e industrial gerou uma coexistência de fenômenos, em tese, antagônicos: a produção de bens de consumo duráveis no país proporcionava oportunidades de inserção de trabalhadores em ocupações não agrícolas e aumentava o PIB do país, mas, ao mesmo tempo, exacerbava a concentração de riquezas e criava uma grande massa de trabalhadores não escolarizados e com baixos salários.

O resultado dessas tentativas de industrialização sem uma estrutura social que acompanhasse o processo culminou na crise econômica dos anos 80. Com a escalada da dívida externa e a retração econômica, a indústria brasileira, recentemente consolidada,

começou a encolher, apresentando uma forte queda. Os postos de trabalho diminuíram significativamente, os índices de desemprego dispararam, e a precarização das condições de trabalho se ampliou. (LACERDA et al., 2017).

Para Kinzo (2001), não são apenas as políticas econômicas do regime militar que possuem peculiaridades, mas também a própria abertura democrática do país, que se deu sob uma lógica bastante singular. Segundo a autora, o Brasil passou por um dos processos de democratização mais longos e graduais, levando cerca de 11 anos para restabelecer um governo civil. Esse processo de democratização ocorreu em um contexto de grave crise econômica e social, o que conferiu à nova democracia características próprias.

Nos anos 2000, o país experimentou um novo ciclo de crescimento econômico, um período caracterizado pelo aumento do emprego, elevação da renda e redução das desigualdades, consolidando, no processo, o Brasil como uma das principais economias emergentes da América Latina.

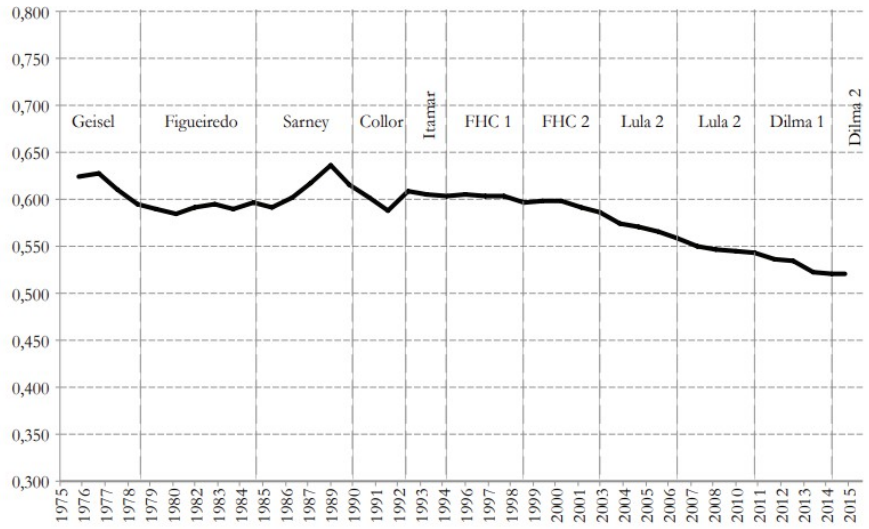
Para Arretche (2018), o boom das commodities favoreceu a queda da desigualdade de renda no país ao gerar uma demanda por empregos e favorecer os ganhos salariais. O cenário foi positivo não apenas para os trabalhadores, mas também permitiu ao Estado brasileiro expandir as receitas governamentais sem a necessidade de aplicar medidas impopulares, como a ampliação de impostos e/ou taxas.

Para a autora, o principal ganho desse período consiste na inclusão dos chamados *outsiders*, derivada diretamente de uma mudança no modelo de política social adotado até então. De acordo com Arretche (2018), os modelos de políticas econômicas e sociais adotados pelo Estado brasileiro anteriormente criaram um grande grupo de indivíduos desprotegidos socialmente. Isso se deu pela necessidade de inserção no mercado formal de trabalho para acesso a bens e serviços públicos. Com essa condição, uma grande massa de indivíduos que ocupavam postos informais de trabalho era reiteradamente excluída do acesso às políticas do Estado (ARRETCHE, 2018).

Para a autora, as evidências apontam para uma diminuição significativa da desigualdade econômica no país após os anos 2000. O coeficiente de Gini, indicador amplamente utilizado para observar a trajetória da desigualdade de renda, apresentou um decrescimento acelerado, indicando uma diminuição da concentração de renda. Outros indicadores, dentre eles a renda domiciliar per capita, apresentaram taxas de crescimento expressivas após o período de redemocratização, sendo os maiores ganhos de renda relativos nos estratos inferiores. Para Arretche, esses resultados apontam para

dados fundamentais da redução da desigualdade de renda, fator que beneficiou, sobretudo, os mais pobres. Esse movimento pode ser observado no gráfico 01.

Gráfico 01: Índice de Gini para a Renda Domiciliar per capita no Brasil (1976 – 2015).



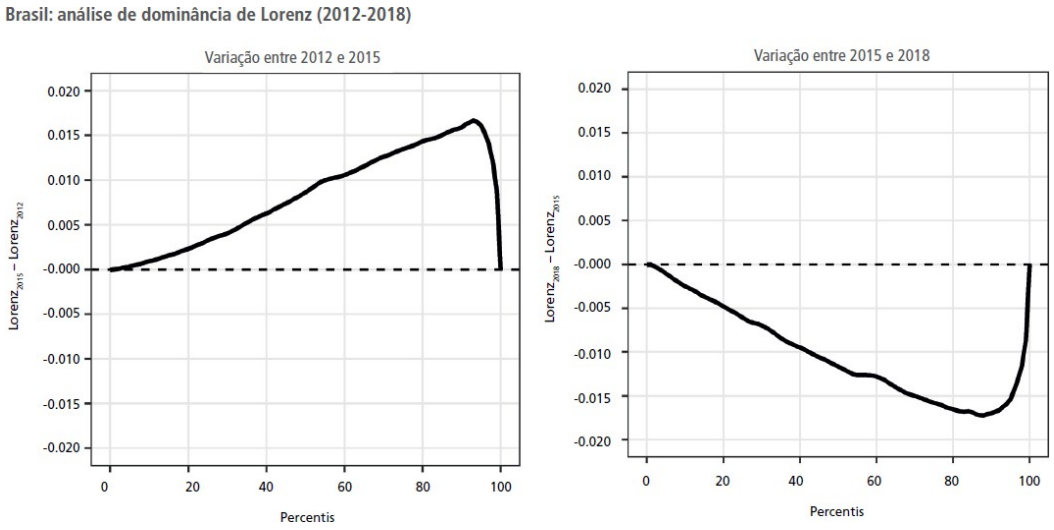
Nota: As unidades de análise são os domicílios, não os indivíduos. Não parentes do responsável pelo domicílio foram excluídos do cálculo da renda domiciliar *per capita*.

Fonte: Elaboração de Arretche (2018) com dados da PNAD de 1976 a 2015.

Se, nos anos 2000, o país experimentou um crescimento econômico significativo, impulsionado pela alta dos preços das commodities e pela expansão do consumo interno, essa não é mais a realidade atual. Em um estudo longitudinal a respeito da distribuição de renda nos últimos anos, Barbosa et al. (2020) observam um preocupante cenário de aumento da desigualdade.

Utilizando a curva de Lorenz, que relaciona a população à fração de renda acumulada, os autores concluem que a desigualdade aumentou nos últimos anos, em especial a partir de 2015. Através da curva de Lorenz, é possível relacionar a população relativa à fração da renda acumulada, onde cada ponto indica a fração da renda total acumulada até ali. Ou em outras palavras, é possível observa qual a fração da renda total recebida pelos mais pobres, e vice-versa pelos mais ricos. O painel 01, apresenta um painel com a curva de 2015 versus 2012 e a variação entre 2012 e 2018.

Painel 01: Análise da Curva de Lorenz no Brasil (2012 – 2018).



Fonte: Elaboração de Barbosa et al. (2020) com dados da PNAD Contínua de 2012 a 2018.

O primeiro gráfico demonstra a dominância de Lorenz de 2015 em relação a 2012 e com valores positivos, ou seja, a fração de renda recebida pelo percentual mais pobre em 2015 foi superior à de 2012, o que indica uma queda da desigualdade nesse período. Já o segundo gráfico apresenta o movimento contrário, a curva possui apenas valores negativos, um claro indicador de que a distribuição de renda de 2015 domina a de 2018, ou em outros termos, que a desigualdade aumentou nos últimos anos da série. Para Barbosa et al. (2020) , ao final da série, de 2012 a 2018, a parcela daqueles localizados entre os 10% mais ricos do país se tornou ainda mais privilegiada em 2018 do que no começo de 2012, indicando que esse grupo agora controla uma fração maior da renda do que antes.

Para os autores, esse resultado coaduna-se com outros indicadores de renda, como o coeficiente de Gini. O indicador já apresentava uma redução da desigualdade em um ritmo bastante lento entre 2012 e 2015. No entanto, a queda acelerada vista nos anos anteriores sofreu uma significativa reversão dessa trajetória nos anos seguintes. Para Barbosa et al. (2020), o Gini apresentou um aumento considerável entre 2016 e 2018, o que levou o país a registrar o maior nível de desigualdade da série (2012 – 2018), com o valor de 0,545.

Para os autores , as razões imediatas desse ocorrido são diversas. O mercado de trabalho brasileiro não conseguiu, como em anos anteriores, passar ileso pela recessão vivida após 2014, o que levou a um aumento no desemprego e à queda da renda média salarial. Além disso, a rede de proteção desenhada em períodos anteriores, composta

pelas políticas de distribuição de renda (PBF e BPC) e proteção social (seguro-desemprego etc.), ficou refém da situação fiscal complexa. Essas políticas, que deveriam atuar como mecanismos de proteção social, tiveram uma eficácia bastante limitada para atenuar os efeitos da crise.

Se é indiscutível o revés sofrido pelo país a partir de 2015, no que diz respeito ao combate à pobreza e à desigualdade, quais seriam as implicações desse movimento na área educacional?

Estudos demonstram que a condição econômica das famílias influencia o acesso e a qualidade da educação recebida pelos estudantes (Barros; Lam, 1993; Justiniano; Queiroz, 2021; Pianca et al., 2019; Santos; Ferreira; Garcia, 2013; Vasconcellos, 2005). Famílias com maior renda tendem a proporcionar um ambiente mais propício ao aprendizado, com acesso a recursos como livros, tecnologias e atividades extracurriculares. Além disso, essas famílias podem investir em estratégias para fortalecer a educação formal, como cursos adicionais e pré-vestibulares, que contribuem para um melhor desempenho e aumentam as chances de ingresso no ensino superior.

Por outro lado, estudantes de famílias de baixa renda frequentemente enfrentam dificuldades adicionais, como a falta de recursos básicos, problemas de saúde e ambientes familiares instáveis, que afetam sua capacidade de concentração e aprendizado. A precariedade financeira pode resultar em estresse, que compromete o desempenho acadêmico.

Avaliações de larga escala, como o ENEM e o PISA, revelam essas disparidades, evidenciando os impactos do nível econômico no desempenho escolar dos estudantes. Em uma revisão sistemática da literatura a respeito dos principais fatores que influenciam o desempenho de estudantes no ENEM, Dutra et al (2023) destaca que os fatores socioeconômicos, dentre eles a renda familiar, são os mais relevantes para explicar a persistência das desigualdades sociais.

Pires (2015), ao investigar o impacto da origem social no desempenho de estudantes de São Paulo no ENEM, destaca que a renda exerce influência não apenas no desempenho acadêmico, mas também nas aspirações dos estudantes. Estudantes com famílias de renda mais alta apresentam maiores chances de fazer o exame na idade adequada (saída do ensino médio) e de obter resultados melhores.

No contexto do Brasil, o processo de industrialização desempenhou um papel ambíguo no que diz respeito ao desenvolvimento social e educacional, assim como em relação às disparidades raciais. Enquanto a industrialização trouxe consigo avanços

tecnológicos e econômicos, sua concentração em setores específicos e em determinadas regiões do país deixou vastas áreas e populações marginalizadas do progresso. Além disso, a estruturação do sistema educacional durante esse período muitas vezes refletiu as desigualdades sociais existentes, com escolas de qualidade inferior localizadas, em grande parte, nas áreas periféricas e urbanas, onde as populações pardas e pretas eram mais concentradas.

Diferentemente do que postularam pela teoria da modernização (Parsons, 1970), as evidências acumuladas nos últimos anos, em diversas sociedades, apontam para a conclusão de que níveis crescentes de industrialização e modernização não são suficientes para eliminar os efeitos de desigualdades sociais preexistentes. Diversos autores apontam que a população não-branca está exposta a desvantagens sistemáticas em múltiplas dimensões da sociedade, mesmo após o processo de modernização.

Dentre eles, destaca-se o texto escrito por Muniz Sodré (2023), que buscou construir um panorama do Brasil. Segundo Sodré, a transição necessária para atender à modernização exigida pelo capitalismo industrial, no caso brasileiro, não ocorreu simultaneamente a uma abolição cultural da estrutura colonial racista, o que resultou na perpetuação da racialização como fronteira social interna, sustentada em diversos fatores, entre eles os econômicos e os pseudo-científicos.

Dessa forma, para o autor, a extinção da sociedade escravista pelo processo de abolição da escravidão não leva à superação da forma social escravista. Esta última ultrapassa a materialidade da sociedade e se mantém culturalmente, prosperando por meio de representações e nas relações sociais e econômicas construídas após 1888. Esses fatores conduzem à manutenção do racismo e das desigualdades raciais no Brasil, bem como à hierarquização social baseada na raça, em uma espécie de cadeia de continuidade que se adapta às mudanças trazidas pelo processo de modernização. Não se trata, portanto, de uma simples ‘persistência’ do passado, mas de um fenômeno complexo e multifacetado que continua a influenciar profundamente as estruturas sociais e as relações no presente.

Os dados de desigualdade social por raça ou cor no Brasil, divulgados pelo IBGE em 2022, apontam de forma concreta um fenômeno já reconhecido por outros meios: a pobreza e a desigualdade no Brasil têm cor (IBGE, 2022). Os dados relativos ao ano de 2021 indicam que a população negra (pretos e pardos) apresenta taxas de pobreza até duas vezes superiores às da população branca. A taxa de desemprego dos negros é substancialmente maior, e a desigualdade também se reflete na média de rendimento

mensal da população: os brancos recebem, em média, mil reais a mais do que os negros, mesmo que estes representem mais da metade da força de trabalho disponível no país. Todos esses elementos deixam clara uma questão: a manutenção de fatores raciais como elemento de exclusão de oportunidades e de desigualdades no Brasil.

Entretanto, esses problemas não são exclusivos da desigualdade de renda. Diversos autores apontam para um cenário preocupante no Brasil: o impacto de fatores raciais como elementos limitantes das políticas universalistas na educação. A expansão significativa das últimas décadas observada no sistema educacional brasileiro, embora positiva, ainda encontra resistência na superação de elementos históricos de construção de desigualdade, sendo a raça um desses elementos.

Nos estudos sobre educação, a temática racial tem conquistado espaço não apenas como elemento de composição de análises, mas como fator explicativo para as diferenças de desempenho entre indivíduos. Se, na sua origem, a pesquisa sociológica sobre educação negligenciava amplamente a discussão racial, suas dimensões e efeitos nas oportunidades educacionais, essa realidade já não é mais a mesma (Hasenbalg; Silva, 1990). Há tempos, o Brasil deixou de ser visto como uma sociedade harmônica e igualitária racialmente, e a superação do mito da democracia racial abriu espaço para análises sobre o impacto desse fator nas mais diversas dimensões da sociedade.

Em um artigo sobre a temática racial nos estudos sociológicos brasileiros, Barreto et al (2017) afirmam que os estudos sobre raça no Brasil deixaram de se construir como um campo isolado e passaram a integrar outros estudos, especialmente aqueles que discutem o impacto da desigualdade racial na estratificação da sociedade brasileira.

Soares e Alves (2003), ao analisar o desempenho de estudantes brasileiros da 8ª série e seus dados de proficiência do Saeb em língua portuguesa e matemática, observaram uma diferença de 17 pontos entre brancos e pardos e quase 28 pontos entre brancos e negros. Essa desigualdade não é observada pontualmente, mas se mantém em toda a série de dados do Saeb.

Mesmo após a análise de modelos com controle de fatores escolares (escolas mais bem equipadas, profissionais altamente qualificados etc.), as diferenças raciais ainda estavam presentes. O estudo desenvolvido indica que as condições escolares se potencializam em estudantes brancos, produzindo uma espécie de espiral que os impulsiona mais intensamente do que o faz com estudantes negros e pardos, mesmo em suposta “igualdade” de condições.

Ao analisar os resultados junto à condição socioeconômica dos estudantes, os autores observaram que a diferença encontrada de desempenho escolar não se sustenta explicitamente apenas na condição econômica. Mesmo em situações em que esses fatores se mantêm constantes e elevados, e observa-se um crescimento de desempenho para todos os estudantes, ainda existe uma disparidade significativa no desempenho entre negros e brancos.

Para os autores, o resultado é preocupante: em qualquer das direções, o problema da discriminação racial permanece. É necessário não apenas implementar políticas que busquem a melhoria do desempenho escolar de forma geral, mas também buscar a diminuição do impacto da origem socioeconômica e da raça no desempenho escolar dos estudantes.

Os resultados de Soares e Alves corroboram outras pesquisas, como a de Carvalhaes e Ribeiro (2019). Para Carvalhaes e Ribeiro, esse cenário não é restrito à educação básica; a estratificação horizontal dentro do ensino superior também se apresenta com fortes elementos raciais. Ao analisar os dados do ENADE e do Censo da Educação Superior de 34 cursos de universidades públicas do período de 2002 a 2010, os autores observaram que pessoas com origens nos estratos mais altos estão sobre-representadas nos cursos de maior prestígio e maior média de retorno financeiro no mercado de trabalho.

Embora a estratificação racial tenha seu impacto diminuído quando se leva em consideração a classe de origem e o gênero, ela ainda permanece significativa, em que brancos têm maiores chances de acessar cursos mais privilegiados do que negros, que encontram maior permeabilidade em cursos de menor prestígio social.

Um volume significativo de estudos tem sido produzido a respeito do impacto da raça em avaliações de desempenho educacional (HASENBALG; SILVA, 1990; HASENBALG; DO VALLE SILVA, 2003; SOARES; ALVES, 2003; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; OLIVEIRA; RAPOSO; SILVA, 2023). Os textos apontados contribuem decisivamente para a percepção de que as desigualdades raciais ocorrem a partir da noção de um acúmulo de desvantagens sociais, que se ampliam gradativamente conforme outras categorias (renda, classe etc.) vão sendo acrescentadas às análises.

Além disso, a desigualdade de oportunidades educacionais também é acentuada por fatores estruturais, como a qualidade das escolas em diferentes regiões. Instituições localizadas em áreas de maior vulnerabilidade tendem a ter menos recursos, professores menos qualificados e infraestruturas deficientes.

O sistema educacional é composto por uma ampla gama de escolas, vinculadas a diversas redes de ensino. Contudo, é crucial reconhecer que as diferenças nas dependências administrativas das escolas podem gerar disparidades significativas no acesso a recursos e estruturas, afetando diretamente a qualidade da educação oferecida e as oportunidades disponíveis para esses estudantes.

Cada escola, e suas redes de ensino, apresentam diferentes níveis de autonomia e qualidade, que abrange desde a gestão financeira até a infraestrutura física. Escolas privadas, por exemplo, frequentemente têm mais recursos financeiros à disposição, o que lhes permite investir em instalações modernas, equipamentos tecnológicos e programas extracurriculares diversificados. Elas não apenas dispõem de um maior volume de recursos, mas também possuem uma maior flexibilidade na alocação desses recursos de acordo com os interesses da gestão da instituição. Por outro lado, escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em áreas de baixa renda, muitas vezes enfrentam restrições orçamentárias, resultando em infraestrutura precária, falta de materiais adequados e escassez de pessoal qualificado.

Essa discrepância no acesso a recursos e estruturas pode ter implicações profundas no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes. Estudos têm demonstrado que escolas com melhores recursos tendem a apresentar resultados acadêmicos superiores, taxas de conclusão mais altas e um ambiente escolar mais propício ao crescimento pessoal e social. Por outro lado, escolas com recursos limitados podem enfrentar desafios adicionais na oferta de uma educação de qualidade, o que pode perpetuar ciclos de desigualdade e marginalização.

É importante destacar que as disparidades nas dependências administrativas não se limitam aos recursos materiais, mas também se estendem à disponibilidade de apoio pedagógico, programas de suporte aos estudantes e oportunidades educacionais para além do espaço da sala de aula. Escolas com mais recursos têm mais facilidade para contratar professores qualificados, oferecer treinamento profissional contínuo e implementar iniciativas educacionais inovadoras. (Bernado, 2008). Além disso, essas escolas muitas vezes conseguem proporcionar uma gama mais ampla de atividades extracurriculares, como esportes, artes e viagens de estudo, enriquecendo a experiência educacional dos estudantes e ampliando suas perspectivas de futuro.

Em contraste, grande parte dos jovens das escolas públicas populares vivencia uma realidade marcada por oportunidades mais restritas, tanto no interior quanto no entorno da instituição escolar. Enquanto os estudantes das camadas médias tendem a

construir trajetórias educacionais orientadas pela continuidade dos estudos e pelo ingresso no ensino superior, para muitos jovens das classes populares a escola deixa de representar um caminho evidente de mobilidade social e passa a ser percebida apenas como uma etapa obrigatória, frequentemente dissociada de expectativas concretas de transformação de suas condições de vida.

Para Dayrell (2007), esses jovens constroem seus projetos de futuro sob fortes constrangimentos materiais, em um contexto de precarização do trabalho, pobreza e limitação de oportunidades, no qual a preocupação com a sobrevivência cotidiana frequentemente se sobrepõe ao planejamento de trajetórias de longo prazo. Nesse contexto, a desigualdade educacional não se manifesta apenas pela diferença de recursos disponíveis entre as escolas, mas também pela desigual distribuição de horizontes de expectativa.

Enquanto estudantes das camadas privilegiadas acumulam experiências escolares e culturais que reforçam a confiança na continuidade dos estudos e na conquista de posições socialmente valorizadas, muitos jovens das escolas públicas populares encontram dificuldades para atribuir sentido imediato à escolarização. Dayrell observa que a escola, embora tenha ampliado o acesso das camadas populares, ainda não se reorganizou para dialogar com as demandas e experiências desses sujeitos, permanecendo distante de suas realidades e de seus projetos de vida. Como consequência, a valorização da educação convive com um sentimento recorrente de incerteza quanto ao futuro, produzindo uma relação ambígua com a escola: ela continua sendo reconhecida como importante, em grande parte associada a obrigatoriedade da frequência, mas deixa de ser percebida como garantia efetiva de inserção social e mobilidade.

Felício e Fernandes (2005), ao utilizarem dados do SAEB dos estudantes do ensino fundamental do estado de São Paulo, apontaram que o "efeito escola" – isto é, proporção da desigualdade de desempenho explicada pelas diferenças entre as redes escolares – explicava mais de 20% da desigualdade das notas dos estudantes em língua portuguesa e matemática. A média de desempenho dos estudantes das escolas privadas foi até 40 pontos superior à dos estudantes das escolas públicas.

Mesmo em cenários onde todas as escolas avaliadas são públicas, a realidade se apresenta de forma bastante heterogênea. Souza et al. (2019), ao analisar o desempenho dos estudantes de 34 instituições federais de ensino no ENEM 2015, observaram que, em todas as áreas avaliadas, os estudantes da rede federal de ensino obtiveram um

desempenho notadamente superior, não apenas em comparação à rede estadual e municipal, mas inclusive à rede privada. Os fatores apontados pelos pesquisadores como principais elementos explicativos para a diferença observada foram a melhor formação de professores, a infraestrutura educacional e um maior aporte de investimento. Em suma, as diferenças nas dependências administrativas das escolas têm um impacto significativo no acesso a recursos e estruturas, moldando diretamente as oportunidades educacionais disponíveis para esses estudantes.

Em conclusão, as raízes da estratificação educacional no Brasil estão profundamente entrelaçadas com fatores socioeconômicos e estruturais que perpetuam desigualdades, especialmente no campo educacional. A falta de acesso equitativo a recursos e a disparidade nas condições de ensino e aprendizagem refletem as desigualdades históricas da formação nacional do país, que se alimentam de um ciclo vicioso de exclusão social e marginalização.

3. Expansão do Ensino Público no Brasil e o Papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Neste capítulo, será explorado detalhadamente o percurso da expansão do ensino público no Brasil após o período de redemocratização de 1988, enfatizando as implicações educacionais e sociais desse processo. Também serão analisados os impactos das políticas educacionais implementadas nesse contexto e sua contribuição para o aumento do acesso à educação e promoção da inclusão social, além de abordar os desafios que ainda persistem. Além disso, será investigada a relação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com essa trajetória de expansão, destacando seu papel fundamental como instrumento de avaliação e acesso ao ensino superior no Brasil. Por fim, será examinada a crescente relevância do ENEM nas políticas de cotas e ações afirmativas, bem como as críticas que surgem em torno de suas práticas avaliativas. Por meio dessa análise, busca-se compreender as complexidades e nuances que permeiam a educação pública brasileira nas últimas décadas.

3.1. Qualidade e Acesso: Paradoxos da Expansão do Ensino Público no Brasil

Para Barros et al (2002), o processo de desenvolvimento do Brasil observado nos anos 70 e 80 serviu para reforçar a heterogeneidade educacional do país, e aprofundar a estratificação. A acelerada expansão tecnológica e industrial observada durante o período militar não foi acompanhada de uma expansão do sistema educacional. Para os autores, pelo contrário, o progresso tecnológico ultrapassou e muito a capacidade de ampliação do sistema e de inserção de grupos à margem da sociedade no processo de desenvolvimento do nível de escolaridade da nação. Esse movimento construiu uma defasagem significativa na escolaridade da população, excluindo alguns grupos sociais do acesso à educação pública.

Ainda para os referidos autores, a escolaridade atua como um dos elementos fundamentais na explicação da histórica e intensa concentração de renda no Brasil. Em estudo a respeito da análise da força de trabalho no país, o resultado encontrado demonstrou a existência de uma desigualdade anterior à entrada dos trabalhadores no campo da negociação e do mercado de trabalho. A heterogeneidade do nível de escolarização da força de trabalho seria, desse modo, uma das principais determinantes da desigualdade salarial, o que explicaria, de forma significativa, o alto nível de

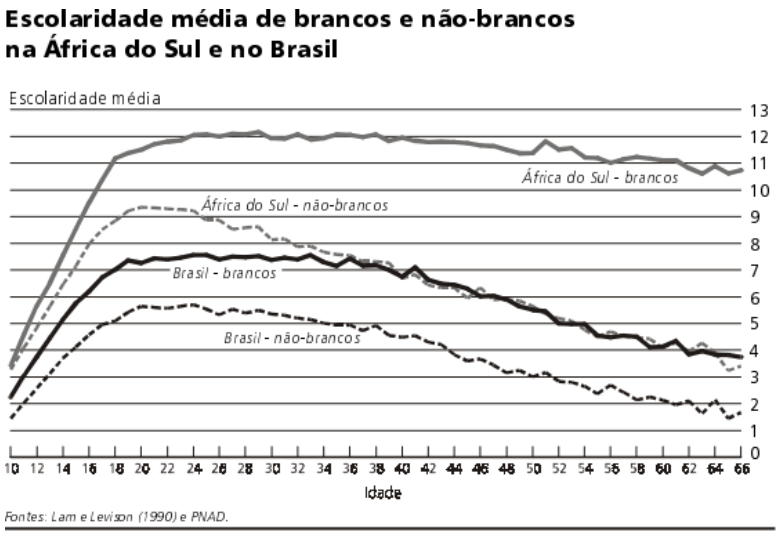
desigualdade de renda no Brasil em comparação com outros países de grau semelhante de industrialização na época.

Dentre esses países, destaca-se o caso de Taiwan e da África do Sul. Até o final da década de 1990, a expansão educacional em Taiwan foi, nos 35 anos anteriores, duas vezes mais rápida do que a do Brasil. Como consequência desse processo, em 1992, o nível médio de escolaridade entre indivíduos de 15 a 30 anos em Taiwan era quase o dobro do valor correspondente no Brasil. Os autores também observaram resultados semelhantes em comparações com a África do Sul.

Mesmo durante o regime do *apartheid*, a África do Sul implementou políticas ativas de expansão educacional, o que indicou uma tendência de redução do hiato educacional entre as diferentes populações do país. No entanto, o resultado encontrado pelos pesquisadores era preocupante: enquanto a escolaridade média entre a população branca do Brasil crescia de forma mais lenta, a taxa de escolaridade entre os não-brancos na África do Sul aumentava mais rapidamente.

O dado sugere que, apesar de ambos os países enfrentarem desigualdades educacionais históricas e vivenciarem contextos sociais completamente distintos, o Brasil avançava mais lentamente no processo educacional de suas camadas mais favorecidas, em comparação com a África do Sul, que, mesmo sob o *apartheid*, adotava medidas que, gradualmente, começaram a mitigar a disparidade educacional entre brancos e negros a uma velocidade maior. O resultado encontrado pelos autores é apresentado no gráfico 02.

Gráfico 02: Escolaridade média de brancos e não-brancos na África do Sul e no Brasil (1990).



Fonte: Elaboração de Barros et al. (2002) com dados de Lam e Levison (1990) e PNAD.

O processo de redemocratização vivida pelo Brasil, em conjunto com a promulgação da Constituição Federal de 1988, introduz mudanças significativas nessa realidade. Os dispositivos previstos na CF/88 marcaram um ponto de inflexão no cenário educacional do Brasil. Ao colocar a educação no artigo 205 como um direito social, e estabelecer a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso a esse direito, a CF/88 reconfigurou a relação entre o Estado, a sociedade e o sistema educacional, atribuindo à educação um caráter universal e inalienável.

Em um texto a respeito de como as diversas constituições brasileiras se detém sobre a educação e seus elementos, Vieira (2007) elucida que a CF/88 é a mais extensa de todas a respeito do tema, possuindo ao todo 10 artigos específicos sobre a temática (arts. 205 a 214) e tratando indiretamente do assunto em outros 4 momentos ao longo do texto constitucional.

Embora outras constituições tivessem estabelecido deveres do Estado para com a educação, nenhuma avançaria tanto quanto a Constituição de 1988. E isso se deve, segundo a autora, devido a forte ênfase na ampliação do acesso ao serviço educacional e à implicação de responsabilidade para os entes federados que não cumprirem com este papel. Esse movimento pode ser encontrado no trecho do texto constitucional abaixo:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> [...]
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Embora o processo de democratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 tenham representado avanços significativos no arcabouço legal da educação e dos direitos sociais, a concretização desses direitos — como o acesso efetivo ao sistema escolar — continuava a ser um grande desafio para a sociedade brasileira. A implementação das garantias constitucionais exigia não apenas um compromisso formal, mas também ações práticas e estruturais, que ainda estavam longe de ser universalmente acessíveis.

Para Santos (2010) o programa de descentralização da oferta dos serviços educacionais não havia avançado muito durante o final da década de 90, o cenário no

país era precário: o Brasil possuía altos índices de reprovação e evasão escolar, assim como uma cobertura insuficiente da rede de ensino pública. O número de estudantes era expressivamente superior ao volume de matrículas que os entes federados disponibilizavam anualmente, e o abandono escolar se apresentava como uma realidade cotidiana brutal. Poucos estudantes dos extratos sociais mais baixos conseguiam acessar o sistema educacional, e aqueles que conseguiam, tinha altas chances de evadir.

Ramos e Vieira (2001), em um estudo desenvolvido sobre desigualdade de renda no Brasil nas décadas de 80 e 90, indicam que a educação assume papel de destaque como variável explicativa da desigualdade social observada na sociedade da época. Para os autores, a mensagem é clara: a tarefa de diminuir a concentração de renda no país, e consequentemente amenizar a desigualdade social, passava, necessariamente, pela concepção e implementação de políticas educacionais efetivas no que diz respeito à ampliação da escolarização da população, seja por meio do fomento de uma maior igualdade de oportunidades de acesso ao serviço educacional, ou mesmo na busca pela redução das taxas de evasão.

Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2003), referentes ao ano de 1991, demonstram quão delicado era o cenário educacional da época: apenas 62% dos adolescentes na faixa de 15 a 17 anos frequentavam a escola, e cerca de 30% dos jovens entre 25 e 34 anos possuíam apenas o ensino fundamental incompleto; o percentual de jovens que possuía ensino médio, completando a escolarização formal básica ofertada pelo estado, era de apenas 19%. Ao analisar a distribuição dos dados pelas regiões geográficas do país mais atentamente era possível notar discrepâncias significativas: no Nordeste, cerca de 26% dos jovens não possuíam escolaridade formal.

Em um estudo a respeito do processo de expansão educacional no Brasil nos anos 90 e a estratificação vivida pela sociedade brasileira, Hasenbalg (2003) aponta que uma das características mais notáveis do sistema educacional do país foi a expansão observada em todos os níveis de ensino nas últimas décadas. Como tentativa de solucionar os problemas apresentados anteriormente, ocorreu uma forte disseminação de programas focados em aceleração da aprendizagem e no financiamento da educação básica, que resultaram em uma substancial melhora nos indicadores de fluxo educacional[5]. No mesmo período também foi possível observar um claro crescimento

[5] Fluxo educacional ou distorção série/idade é um conceito conhecido e utilizado no mundo inteiro para analisar gargalos na transição entre etapas/níveis de ensino. Uma escola/rede em que os estudantes

no número médio de anos de estudo da população com 15 anos ou mais, que era de 3,8 anos em 1976 e passou para 5,9 anos em 1998.

Nesse contexto, a implementação de políticas de financiamento por meio de fundos de recursos monetários destinados à educação desempenhou um papel crucial para viabilizar a expansão do acesso. O aumento no número de matrículas nas escolas públicas, em especial nas localidades rurais e periféricas, foi um dos resultados visíveis imediatos. Com a transferência de recursos diretos para os municípios, no nível fundamental da educação, o sistema de ensino das redes municipais foi rapidamente fortalecido e ampliado.

Para Rodriguez (2001), a forma fragmentada da nova distribuição de recursos, após a reestruturação da educação nacional, levou a tensões no processo de implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o primeiro grande fundo de financiamento educacional. Isso se deu devido ao caráter competitivo dos diferentes níveis de ensino básico no recebimento dos recursos.

Segundo o autor, o nível pré-escolar concentrava, até aquele momento, a maior parte dos recursos investidos pelos municípios na área educacional, o fundo, no entanto, não levava as matrículas desse nível em consideração para os repasses. Ao considerar como válidas para o recebimento do recurso apenas as matrículas de nível fundamental, a nova política de financiamento levou à expansão da oferta desse nível de ensino, excluindo, no entanto, outras modalidades do processo de financiamento.

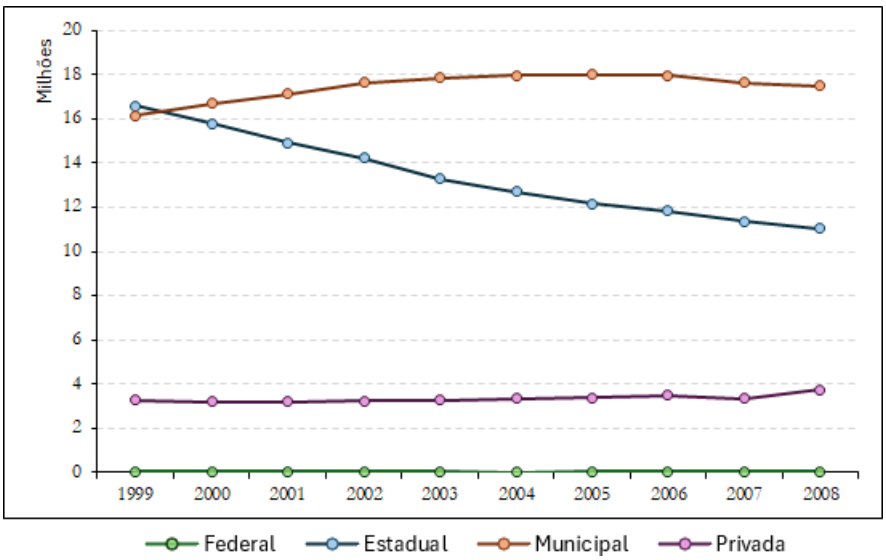
As prefeituras viam no FUNDEF uma forma de captar recursos para financiar a manutenção e desenvolvimento do ensino e, para tal, ampliavam cada vez mais a sua participação no ensino fundamental. Cabe lembrar que, no que diz respeito à distribuição de recursos entre os municípios do Brasil, essa se dá de forma bastante heterogênea. A esse respeito, Arretche (2004) vai elucidar um cenário preocupante: os municípios, embora principais responsáveis na oferta de serviços públicos e sociais no Brasil, se apropriam apenas de 15% do total de impostos arrecadados no país. Para a autora as transferências fiscais atuam como uma tentativa de equalizar gastos com competências definidas constitucionalmente e viabilizar patamares básicos na oferta de serviços sociais. Não é surpreendente, desse modo, que os governos subnacionais vejam

apresentem, em média, uma idade muito alta para o nível de ensino em que estão demonstra uma defasagem escolar e a incapacidade de progressão do alunado no sistema.

na ampliação de matrículas uma forma de garantir a captação de recursos de forma a sustentar um dos seus principais gastos.

O gráfico 03, com os dados a respeito da evolução das matrículas do ensino fundamental, do ano de 1999 a 2008, demonstra o movimento apontado por Rodriguez (2001) e por Arretche (2004).

Gráfico 03: Evolução das Matrículas do Ensino Fundamental no Brasil (1999 – 2008).



Fonte: Elaboração da autora.

Dados retirados da Sinopse Estatística da Educação Básica dos referidos anos divulgada pelo INEP.

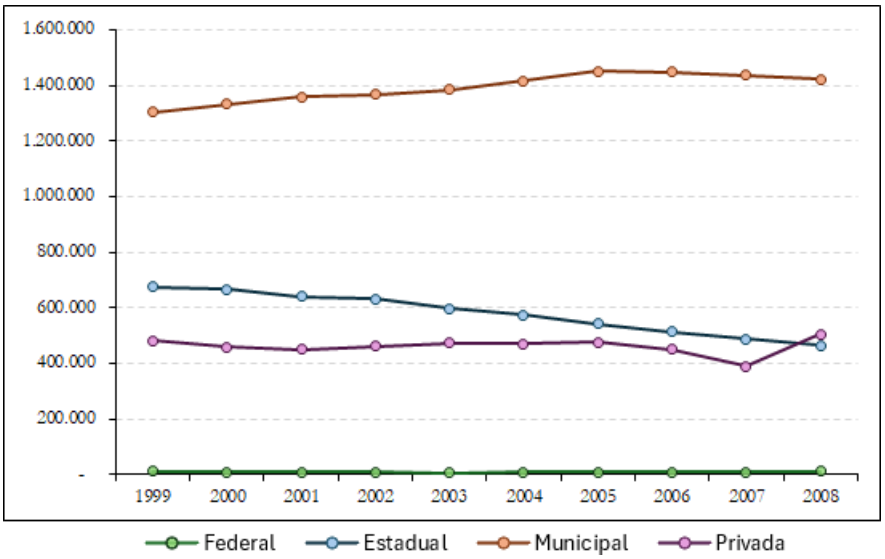
Em 1999, a rede estadual de ensino era a principal responsável pela oferta do ensino fundamental no Brasil, com aproximadamente 16,5 milhões de matrículas. No entanto, essa realidade mudou a partir dos anos 2000. A cada ano, a rede estadual reduziu sua participação no atendimento dessa etapa da educação básica. Esse processo, que envolveu a retirada gradual da rede estadual das etapas iniciais e intermediárias do ensino básico, é conhecido na literatura como municipalização ou prefeiturização do ensino.

Em 2008, a rede estadual registrou cerca de 11 milhões de matrículas no ensino fundamental, uma queda de 5 milhões em relação a 1999. Em contrapartida, a rede municipal alcançou 17,4 milhões de matrículas, um aumento de 1,3 milhão de estudantes ao longo de 10 anos. Esse aumento reflete a transferência da responsabilidade educacional do ensino fundamental para os governos locais e a consequente ampliação da oferta de vagas nas redes municipais.

O cenário educacional do estado do Rio de Janeiro reflete o movimento observado em nível nacional, mas com uma particularidade: a antecipação do processo de

municipalização. O Gráfico 04 mostra os dados das matrículas no ensino fundamental no estado, evidenciando um processo de municipalização dessa etapa da educação básica anterior à instituição da política de fundos.

Gráfico 04: Evolução das Matrículas do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro (1999 – 2008).



Fonte: Elaboração da autora.

Dados retirados da Sinopse Estatística da Educação Básica dos referidos anos divulgada pelo INEP.

No caso do estado do Rio de Janeiro, já é possível observar uma presença mais expressiva da rede municipal de ensino anterior ao processo nacional de municipalização, entretanto ainda é notável a diminuição de presença da rede estadual ao longo dos anos, após a criação do FUNDEF. Esse fenômeno pode ser explicado por uma combinação de fatores, sendo um dos principais a particularidade arrecadatória tanto do estado quanto da capital, Rio de Janeiro, principal município do estado.

Reis e Blanco (1996), em um estudo sobre a capacidade tributária dos estados brasileiros na década de 1990, destacam a significativa concentração da arrecadação tributária em alguns estados, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Juntos, esses dois estados respondiam por mais de dois terços do total de impostos arrecadados em todas as esferas (federal, estadual e municipal) no Brasil. Em 1990, o estado do Rio de Janeiro foi responsável por 13% do total de tributos do país, arrecadando cerca de R$ 9,2 bilhões, ficando atrás apenas de São Paulo, que, na época, era o principal motor do desenvolvimento econômico do Brasil.

A capacidade financeira de arrecadação de tributos do estado do Rio de Janeiro, especialmente em comparação com outras regiões do país, permitiu que rede municipal assumisse uma responsabilidade crescente pela oferta de vagas no ensino fundamental,

com menor dependência dos recursos provenientes do governo federal, antecipando o processo de municipalização do ensino nesse estado. No entanto, ao longo dos anos, observou-se também um expressivo decréscimo na oferta de matrículas pela rede estadual no ensino fundamental.

A queda acentuada nas matrículas da rede privada de ensino observada no ano de 2007 está relacionada a uma subnotificação. A partir desse ano, as escolas particulares passaram a ser obrigadas a fornecer ao MEC dados detalhados sobre seus estudantes, como nome completo e data de nascimento. Esse novo requisito resultou na recusa de diversas instituições privadas em preencher o Censo da Educação Básica. O ministro da Educação da época, Fernando Haddad, afirmou que cerca de 4.182 escolas privadas que haviam participado do Censo em 2006 não o fizeram em 2007, o que ocasionou à subnotificação de aproximadamente 648 mil matrículas nessa rede de ensino[6].

Em 2008, o estado do Rio de Janeiro registrou um marco importante: pela primeira vez, a rede estadual de ensino apresentou o menor número de matrículas no ensino fundamental. Com cerca de 465 mil matrículas nesse nível de ensino, a rede estadual passou a ofertar menos vagas nessa etapa do que a própria iniciativa privada. Esse fenômeno reflete a consolidação do processo de municipalização do ensino fundamental, que vinha sendo implementado ao longo dos anos no estado, com a transferência gradual da responsabilidade pela oferta de vagas para os municípios.

Se a garantia de um valor mínimo por matrícula, através do FUNDEF, foi um dos principais responsáveis pela ampliação do acesso ao ensino fundamental na busca pela universalização dessa etapa da educação básica, rapidamente uma fragilidade veio à tona, minando o potencial do fundo: como ampliar o acesso aos demais níveis sem recursos vinculados?

Para Davies (2006), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB é apresentado como a solução para os males do FUNDEF, sendo o principal deles a inclusão dos demais níveis de ensino no financiamento educacional. O FUNDEB passa a contar, para a destinação de recursos, as matrículas da educação infantil, EJA e ensino médio, incluindo uma complementação federal caso o valor por aluno de algum dos fundos estaduais seja inferior ao estipulado em lei. Para além da ampliação das matrículas a

[6] Informação veiculada em diversos meios de comunicação da época. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/maior-parte-das-matriculas-de-2007-estao-na-rede-publica-3853569. Acesso em 19 de nov. de 2024.

serem consideradas, o novo fundo também passa a restringir o recebimento de recursos apenas às matrículas no âmbito de atuação prioritária do referido ente. Ou seja, caso algum município ou estado oferte alguma etapa da educação básica que não esteja dentro do seu escopo de atuação prioritária, definido no artigo 211 da CF/88 não irá receber recursos para tal.

Davies reforça, ainda que, embora a ampliação das matrículas do fundo seja um avanço, é preocupante que não haja novos recursos para o sistema educacional como um todo, uma vez que o fundo, na época de sua criação, redistribui os recursos constitucionalmente já vinculados à educação. Sendo o único recurso "novo" a complementação do governo federal, que traz ganhos significativos para alguns municípios. Restando também, à época, muitos questionamentos se a garantia do suposto percentual-mínimo de 60% dos recursos investidos do FUNDEB na "valorização do magistério" resultaria necessariamente em melhoria salarial para os profissionais da educação.

Se o FUNDEF foi um grande responsável pela ampliação e consolidação do acesso ao ensino fundamental, poder-se-ia esperar que a garantia de recursos para outras etapas da educação, por meio do FUNDEB, como o ensino médio, levaria a uma ampliação no acesso dessas etapas também. Mas a ampliação do financiamento via FUNDEB não tem o efeito esperado, ao menos não na ampliação do volume de matrículas na última etapa da educação básica. Para Costa (2018), o ensino médio se constitui como uma das etapas mais críticas da educação básica. Isso se dá devido à própria natureza da etapa, sendo um momento de transição entre a formação básica e o ingresso no mercado de trabalho ou no ensino superior.

Esse momento é decisivo para o desenvolvimento da autonomia do alunado, construção de identidade e escolhas de um caminho pós-formação básica. Mas também é marcado pela contraditória baixa prioridade nas políticas educacionais. Para o autor, embora haja legalmente o compromisso na universalização desse nível de ensino através do PNE (2014 – 2024), e seu objetivo de ampliar o atendimento escolar da população entre 15 e 17 anos e aumentar a taxa líquida de matrículas para 85%, na prática, existe uma escassez de políticas focalizadas nessa etapa.

A transição entre o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil tem sido, historicamente, um dos maiores gargalos do sistema educacional. Essa transição ocorre em um período de mudanças significativas na vida dos estudantes, que enfrentam não apenas o aumento da complexidade dos conteúdos curriculares, mas também fatores

socioeconômicos que desempenham um papel fundamental na evasão escolar nesse período. Não são raros os jovens que se veem obrigados a antecipar a entrada no mercado de trabalho. Essa necessidade de contribuir financeiramente para o lar acaba sendo vista como uma prioridade, muitas vezes em detrimento da continuidade da escolarização. Outro problema diz respeito à retenção por repetência entre o ensino fundamental e o ensino médio, refletindo falhas no processo de ensino-aprendizagem.

Colpani (2018), em seu artigo, desenvolve um modelo estatístico preditivo das variáveis educacionais associadas ao indicador de evasão escolar no ensino médio, utilizando dados do Censo Escolar de 2017. A pesquisa revela uma relação significativa entre a evasão escolar e a discrepância entre série escolar e idade. De acordo com os resultados obtidos, 33% da evasão nas escolas em 2017 pode ser atribuída à distorção série-idade. Isso significa que, quanto maior for a idade do aluno em relação à série recomendada para sua faixa etária, maior a probabilidade de evasão desse estudante.

A repetência, por sua vez, gera um ciclo vicioso: alunos mais velhos em relação aos seus colegas de turma tendem a se desmotivar, tanto pela sensação de fracasso escolar quanto pelo estigma de serem vistos como "repetentes". Essa situação, muitas vezes, contribui para a queda da autoestima e agravamento das dificuldades no aprendizado; consequentemente, para o aumento da evasão escolar.

Silva (2016) também enfatiza que a evasão escolar está relacionada diretamente a vários motivos, sendo os maiores deles os fatores socioeconômicos que envolvem o estudante e sua família. A necessidade da busca por uma fonte de renda, como auxílio doméstico, e a consequente dificuldade de conciliar a continuação dos estudos com o trabalho são fatores de peso para a decisão de abandonar a escola. Os que tentam dar prosseguimento ao ensino médio enfrentam dificuldades variadas, e a ausência de uma política pública consolidada para tratar do abandono escolar dificulta ainda mais o processo de compreensão desse fenômeno educacional.

As estimativas educacionais atuais também apontam na mesma direção observada pelos autores citados anteriormente: o acesso à escola, atualmente, no país é praticamente universal, um fruto das políticas de expansão após a década de 90. A permanência, no entanto, se apresenta como um desafio significativo.

A frequência escolar é um indicador fundamental para avaliar o acesso de crianças e adolescentes no sistema educacional, sendo diretamente relacionada à garantia do direito a educação. A tabela 01, apresenta as taxas brutas de frequência escolar de

acordo com os dados coletados no Censo Demográfico de 2022 organizadas de acordo com as faixas etárias de escolaridade obrigatória no Brasil.

O fato de que todas as faixas etárias apresentam taxas de frequência escolar superiores a 85%, tanto no Brasil quanto no estado do Rio de Janeiro, revela um avanço significativo rumo à universalização do acesso à educação básica no país. Esses dados refletem o esforço das políticas públicas educacionais nas últimas décadas para garantir o direito à educação e promover a inclusão escolar desde a primeira infância até a adolescência. A expressiva cobertura sobretudo na faixa de 6 a 14 anos, indica um compromisso consolidado com a etapa intermediárias da educação básica, que representa o ensino fundamental.

Tabela 01: Taxa Bruta de Frequência Escolar de Acordo com as Faixas Etárias de Escolaridade Obrigatória no Brasil (2022).

	Brasil	Rio de Janeiro
4 a 5 anos	86,7%	85,5%
6 a 14 anos	98,3%	98,3%
15 a 17 anos	85,3%	86,3%

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Censo Demográfico de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No entanto, apesar desse cenário amplamente positivo, observa-se uma fragilidade na etapa inicial e final da educação básica, correspondente a pré-escola e ao ensino médio, em comparação a etapa do ensino fundamental. No caso da primeira, sua obrigatoriedade é recente em comparação aos outros níveis de ensino. Até 2009 vigorava o exposto no art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) que instituía a idade de 6 anos para a entrada obrigatória no sistema de educação, deste modo, o ensino fundamental e ensino médio seriam obrigatórios enquanto a educação infantil vigorava como facultativa aos responsáveis. A Emenda Constitucional nº 59/09, alterou o referido artigo, fazendo com que a idade para entrada obrigatória no sistema de ensino fosse 4 anos, a pré-escola deixa de ser facultativa e passa a ser obrigatória. Essa realidade, no entanto, esbarra na dificuldade da população no acesso as creches e pré-escolas do poder público, em especial em municípios mais pobres, bem como a resistência de alguns responsáveis de que a criança entre no sistema educacional durante a primeira infância.

Já no que diz respeito a última etapa da educação básica, que compreende o ensino médio, geralmente frequentado por jovens de 15 a 17 anos, é amplamente conhecida a existência de fatores que afetam a permanência e conclusão dos estudos por parte dos adolescentes. Tal situação está relacionada a fatores como evasão escolar, necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, defasagem idade-série, entre outros desafios estruturais e socioeconômicos que serão discutidos ao longo desta tese.

Sobre a situação do ensino médio no país a Tabela 02 apresenta dados mais detalhados sobre a distribuição das matrículas no ensino médio regular no Brasil e no estado do Rio de Janeiro nos últimos anos, considerando a dependência administrativa das instituições de ensino. Essa abordagem permite analisar como as redes pública e privada participam da oferta educacional nessa etapa, evidenciando possíveis desigualdades e tendências na gestão do ensino médio.

Tabela 02: Matrículas no Ensino Médio Regular no Brasil (2005 – 2020).

	Brasil					Rio de Janeiro				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2005	68.651	7.682.995	182.067	1.097.589	9.031.302	12.478	606.073	10.796	130.478	759.825
2010	101.860	7.177.440	91.124	988.223	8.358.647	15.204	491.233	6.935	110.334	623.706
2015	155.925	6.819.430	50.893	1.049.902	8.076.150	17.421	431.901	5.529	128.326	583.177
2020	233.330	6.351.444	40.030	925.949	7.550.753	21.264	458.805	3.537	116.426	600.032
2005-2020	164.679	-1.331.551	-142.037	-171.640	-1.480.549	8.786	-147.268	-7.259	-14.052	-159.793

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A tabela apresentada mostra as matrículas no ensino médio regular no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, entre 2005 e 2020, divididas por rede de ensino. É possível notar um crescimento significativo da presença da rede federal de ensino no ensino médio ao longo dos anos, tanto para o Brasil quanto para o Rio de Janeiro. O resultado aponta para uma clara relação entre o aumento de matrículas da rede e a criação dos institutos federais, através da Lei nº 11.892/08, que instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. A legislação reorganizou as escolas técnicas federais até então existentes e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O processo de expansão dos IFs se deu de forma intensa e acelerada a partir de 2008, com um pico de crescimento até meados da década de 2010.

A queda de matrículas da rede municipal, tanto a nível nacional quanto estadual, demonstra a adaptação dessa rede de ensino à nova realidade do escopo e financiamento da educação. Com a definição do escopo de atuação prioritária dos governos locais para

o atendimento à educação infantil e ensino fundamental pela CF/88 e complementado pela LDB/96, bem como a ausência do financiamento via fundo de outros níveis de ensino não prioritários, a rede municipal reduz gradativamente a sua presença no ensino médio.

Chama atenção a perda de quase 1,4 milhão de matrículas no ensino médio durante o período apresentado, sendo a rede estadual de ensino a maior rede que sofreu com a redução. O resultado aponta para a existência de um gargalo entre a transição do ensino fundamental para a última etapa da educação básica.

Se, na década de 90, o desafio que se apresentava era a insuficiência da cobertura do sistema de ensino, com a instituição das políticas de fundo, essa realidade foi superada, e, a partir de 2010 até atualmente, a permanência escolar se consolida como uma das principais dificuldades a ser superada pelo Brasil.

Segundo dados da PNAD Contínua do IBGE, no ano de 2023, a escolaridade média da população brasileira acima de 25 anos era de 9,9 anos. Tanto a educação infantil (crianças entre 4 e 5 anos de idade) quanto o ensino fundamental (crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos) apresentam taxas de atendimento escolar superiores a 90%. A realidade do ensino médio não é diferente: 91% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados em alguma rede escolar. No entanto, apenas 78% desses jovens (entre 15 e 17 anos) estão matriculados no ensino médio.

Segundo a Resolução nº 01/2000 do Conselho Nacional da Educação (CNE), a idade mínima para que seja feita a inscrição na realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental é de 15 anos completos. Compreende-se, desta forma, que a idade adequada de término do ensino fundamental e entrada do ensino médio é de 15 anos. Deste modo, os dados apresentados pela PNAD 2023 indicam que aproximadamente 22% dos estudantes do país, na faixa etária adequada à entrada no ensino médio, se encontravam em algum cenário de distorção série/idade.

Sendo assim, a queda de matrículas possui maior relação com a dificuldade dos estudantes de progredirem do ensino fundamental para o ensino médio do que com a ausência de um atendimento escolar adequado. Se a rede municipal é a principal responsável pela oferta do ensino fundamental (informação apresentada nos gráficos 03 e 04) é do ensino fundamental para o ensino médio que os alunos encaram, além de uma transição de etapas, uma mudança de rede. Se aproximadamente 22% desses alunos estão retidos no ensino fundamental (conforme dados atualizados do IBGE), esses

estudantes não farão matrículas na rede estadual de ensino no ano subsequente, levando a uma queda na oferta de matrículas dessa rede para a referida etapa.

Apesar do gargalo de transição no ensino médio, a realidade observada pelos autores e demonstrada pelos dados mais recentes do IBGE aponta que a expansão do ensino levou à universalização do acesso à educação básica no Brasil. As medidas de expansão da educação apresentadas anteriormente levaram a superação gradativa da insuficiência da cobertura educacional, no entanto, o problema da evasão escolar nas etapas finais ainda se apresenta como bastante preocupante. Uma vez construídas as bases para superar uma das principais dificuldades apontadas na área educacional, o acesso à escola, um novo desafio se apresentou: como garantir um padrão mínimo de qualidade na oferta do serviço educacional?

3.2. O ENEM como Instrumento de Avaliação: Implicações para a Educação Brasileira

O movimento de reforma e descentralização que o Brasil passou nos anos 80 e 90 introduziu mudanças não apenas no que diz respeito à estrutura da oferta das matrículas educacionais, mas também na área da avaliação educacional. Para Campos (2000), é a partir da década de 80 que a questão da qualidade da educação na educação básica passa a ser uma discussão presente na agenda pública do país, e os resultados produzidos pelas análises passam a orientar ações e políticas educacionais.

Embora na literatura nacional já houvesse uma discussão anterior a respeito dos problemas relativos à qualidade do ensino, para o autor, é a partir da redemocratização que diversos grupos da área educacional começam a tentar colocar em prática programas educacionais que buscassem responder aos problemas revelados pelos estudos existentes acerca do estado do ensino público no Brasil.

Desde então, o tema “qualidade” tem adquirido cada vez maior centralidade na fala e no imaginário coletivo, e frequentemente se encontra disseminado em discursos associados à matéria educativa. Segundo Davok (2007), a expressão “qualidade”, e principalmente “qualidade em educação”, admite uma gama variada de interpretações, que irão depender da concepção que cada indivíduo ou grupo tenha acerca do que o sistema educacional deve proporcionar à sociedade na qual ele se insere. Entretanto, isso não ocorre, de maneira alguma, de forma aleatória.

Pierre Bourdieu (2014), ao discutir as dimensões e implicações da ação pedagógica, aponta que aquela que se coloca em posição dominante em uma

determinada sociedade é a que atende aos interesses dos grupos ou das classes dominantes. Da mesma maneira, a educação, enxergada como ideal, será a que corresponda de maneira aproximada aos objetivos, sejam eles simbólicos, materiais ou pedagógicos, da classe dominante.

> Na realidade, devido ao fato de que elas [ações pedagógicas] correspondam aos interesses materiais ou simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 32).

Não há, portanto, acaso na escolha do modelo de educação e seus critérios a serem adotados em uma sociedade, menos ainda no posterior modelo de avaliação. Ambos, a educação e a avaliação, seguem sendo discricionários à vontade, lógica e interesses das classes detentoras do poder econômico e político dentro de uma sociedade.

Especificamente no Brasil, a educação foi, e ainda é vista, como um elemento salvífico. A prática educacional é enxergada não apenas pela sociedade, mas também comumente pelos governos, como um elemento de regeneração e transformação social, ao mesmo tempo em que deveria atuar como propulsor do desenvolvimento econômico do país[7].

Em um país com visões tão distintas e voláteis a respeito do que seria a educação e qual sua função na sociedade brasileira, é natural que as avaliações se tornem objetos de profundas disputas. Para Souza, a escolha de um modelo de avaliação de políticas públicas não é e nunca será arbitrária, pois se constitui como uma área de debates em torno de interesses, preferências e ideias de como se desenvolvem e quais são os objetivos e funções de um governo (SOUZA, 2006, 2007).

Se o termo ‘qualidade’ atrelado à educação admite uma tão variada gama de possibilidades e interpretações, constrói-se de forma imediata um desafio: como traduzir esse conceito de forma a mensurar o estado da realidade? Mais especificamente, como operacionalizar o conceito de qualidade de forma a permitir a mensuração efetiva da realidade educacional do país?

[7] A história da educação no Brasil é fortemente influenciada por movimentos, que tem em número significativo, seus ideais importados de outros países. Estas compreensões, e suas supostas soluções, são substituídas rapidamente por outra concepção mais recente uma vez que sua ineficiência é enxergada, mas não é incomum que suas ideias permaneçam ao longo da estrutura educacional. O primeiro grupo a trazer para o Brasil a função da escola e do educador como agente de transformação social é o movimento Escola Nova, que influenciou em 1920, e ressoa até hoje, as compreensões sobre o que uma escola ideal e um magistério de qualidade deva ofertar. Já a compreensão da educação como motor do desenvolvimento do Brasil evoca os estudos do ISEB na década de 50 e seu papel como núcleo irradiador da ideia do desenvolvimentismo no país.

Faria (2005) afirma que, no início dos anos 90, no Brasil, a avaliação de políticas públicas passa a ser posta a serviço da reforma do Estado. Para o autor, no caso brasileiro, a resposta para esse questionamento vem a partir da inserção de mecanismos de avaliação educacional na agenda pública do país. Em um contexto de contenção dos gastos públicos, o monitoramento e avaliação ocupam lugar de destaque na busca por ampliação da capacidade de respostas dos governos.

Tosta et al. (2020) apontam que se trata de um movimento complexo de reforma que introduz mudanças em diversos setores da área da educação, tendo a avaliação educacional como prioridade. As reformas ocorrem sobre uma lógica de diagnósticos, relatórios e receituários, com uma massificação no uso de avaliações externas, padronizadas e de larga escala. Ainda segundo Tosta et al., é sob a nova ótica que as avaliações em larga escala buscam, através de metas numéricas, medir a qualidade educacional.

Segundo Pagnan (2016), as avaliações são consideradas externas, pois são construídas por indivíduos externos ao ambiente das respectivas escolas a serem avaliadas, evitando assim um viés endógeno na avaliação. Elas são compreendidas como de larga escala, pois a mesma avaliação é padronizada e aplicada a todas as escolas, independentemente da localidade ou da rede de ensino. Deste modo, todas as instituições de ensino são submetidas à mesma avaliação construída por um órgão público que não tem vínculo direto com elas, cujo intuito é mensurar o estado de determinada política educacional.

Ainda segundo o autor, diversas críticas foram feitas a este modelo de avaliação escolhido para operacionalizar o conceito de qualidade, as quais têm alertado para a constante pressão colocada sobre docentes e gestores escolares a respeito de um resultado satisfatório do alunado nas avaliações externas, especialmente quando se popularizou o seu uso nas mídias. De acordo com o autor, a avaliação externa tem como objetivo traçar uma análise sobre determinado momento do processo para compreender quais competências o alunado adquiriu. Nesse sentido, ela própria não contribui sozinha para o desenvolvimento da educação, sendo apenas um instrumento diagnóstico.

Não é desejável pensar, portanto, na avaliação como tendo um fim em si mesma. Toda e qualquer avaliação externa em larga escala é um instrumento de subsídio à ação, e como tal, se não estiver diretamente relacionada ao processo de reflexão e tomada de decisão, perde sua principal utilidade. Vianna (2003), em seu estudo sobre o tema afirmou:

> A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Para Minhoto (2008), as avaliações, diferente do que se poderia pensar inicialmente, exigem mais do que apenas competência técnica ou desempenho do alunado; elas exigem uma mudança cultural. Segundo a autora, com o objetivo de expandir a cultura de avaliação, são tomadas iniciativas de institucionalização de processos avaliativos não apenas por parte dos órgãos governamentais, mas também agências internacionais e empresas privadas. Para a autora, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pode ser tomado como exemplo de uma dessas avaliações, e seu processo de institucionalização demonstra um claro esforço do Ministério da Educação em atribuir cada vez mais credibilidade e legitimidade aos resultados do exame.

Se diversas ferramentas de avaliação da educação foram instituídas a partir dos anos 90[8], no que diz respeito ao processo de avaliação do ensino médio, este se inicia efetivamente com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para Carneiro (2012) e Oliveira (2016), o exame é um passo significativo na construção de um panorama e diagnóstico a respeito da última etapa da educação básica, sendo a primeira tentativa de avaliação deste nível educacional pelo governo federal.

Na sua primeira proposta, o exame era constituído por uma prova única contendo 63 questões objetivas e uma proposta de redação, servindo, quase exclusivamente, como um instrumento de avaliação educacional. De acordo com o Governo Federal[9], já na primeira edição, a prova registrou cerca de 157 mil inscritos com participação de 115 mil, um índice de presença de 73%. Também chama a atenção outra informação: apenas 9% dos inscritos vinham de escola pública, uma realidade que seria alterada ao longo da história do exame.

Já constava na própria portaria de criação do ENEM, portaria nº 438/1998, como um dos seus objetivos a promoção do acesso a cursos profissionalizantes pós-médio e cursos de nível superior. A avaliação não tinha, como todas as outras pensadas pelo

[8] Como exemplo podem ser tomados o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (antiga Prova Brasil ou ANRESC), a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB etc.

[9] Todas as informações a respeito do histórico do exame foram retiradas do site da avaliação construído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Acessado em 04 de novembro de 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico.

Governo Federal até então, uma finalidade puramente diagnóstica, no entanto, o propósito de atuar como porta de entrada para cursos de nível médio e superior só seria efetivamente alcançado anos depois. Abaixo está o artigo da portaria de criação do exame que expressa esses objetivos na construção da avaliação:

> Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
> [...]
> III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
> IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998).

Mesmo que a avaliação fosse, à época, ainda desenhada majoritariamente como uma prova para mensurar a qualidade da educação no país, cerca de 93 instituições aderiram ao exame no ano seguinte ao da sua criação. Segundo a sinopse estatística da educação superior (INEP, 2000), no ano de 1999, o Brasil contava com cerca de 1.097 instituições públicas de ensino superior. Os dados indicam uma adesão por parte de 48% dessas instituições, que passaram a utilizar os resultados do exame, total ou parcialmente, como elemento de entrada, conforme apresentado na Tabela 03.

Tabela 03: Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil e a adesão ao ENEM em 1999.

Universidades	72
Centros Universitários	-
Faculdades Integradas	2
Faculdades	102
Centros de Educação Tecnológica	16
Total de instituições existentes	**192**
Total de instituições que aderiram ao ENEM 1999	**93**

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A adesão por quase metade das instituições públicas já no segundo ano de criação do exame indica um esforço nítido do governo federal de consolidar o recente instrumento criado. Tendo dupla função: a avaliação do estado do conhecimento dos estudantes recém-formados na educação básica e atuar como seleção para o acesso aos extratos mais altos da educação.

Outra novidade foi instituída no ano de 2003, na sua sétima edição, o INEP, instituto responsável pela construção e coordenação da aplicação do exame, passa a

mapear o perfil dos participantes através da inserção de um questionário socioeconômico. Os estudantes, ao se candidatarem para realizar o exame, devem responder a um questionário com informações referentes ao seu perfil individual e familiar.

Foi em 2005, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que o exame passa a ser utilizado como critério para a concessão de bolsas de estudo no ensino superior da rede privada. Instituído pelo Governo Federal em 13 de janeiro de 2005, através da Lei nº11.096, a União passou a financiar via ProUni a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. A concessão do recurso, tanto para o aluno quanto para a IES, passa a ser vinculada a adesão da instituição ao ENEM como forma de ingresso.

A criação do programa de bolsas estudantis federais elevou consideravelmente o número de participantes que passam a realizar anualmente o exame. A edição de 2005, ano em que o ProUni passa a vigorar, registrou o número de 3 milhões de inscritos no país, dos quais os jovens com 18 ou menos representaram cerca de 44% do total desses inscritos.

Essa situação alterou não apenas o volume de candidatos ao exame, mas também o perfil socioeconômico desses. Segundo o INEP, pela primeira vez, em 2006, os participantes com renda familiar de até dois salários-mínimos compuseram mais da metade do público que se inscreveu no exame, representando cerca de 53% do total. A oportunidade de obter acesso a bolsas de estudo levou a uma maior adesão da população de classes baixas ao exame, que o via como uma oportunidade de acesso ao ensino superior.

Após 11 anos de aplicação, o ENEM passa pela sua primeira grande reformulação. Em 2009, o governo federal lança o Sistema de Seleção Unificada (SISU), uma plataforma digital desenvolvida pelo Ministério da Educação para permitir a entrada em cursos do ensino superior, utilizando exclusivamente a nota do exame para instituições públicas e privadas. A plataforma é criada para organizar e centralizar a entrada dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior, em especial das instituições públicas, eliminando a necessidade de aplicação de múltiplos vestibulares.

A utilização da nota da avaliação para ingresso na universidade, através de um portal unificado, levou à uma proposta de reformulação da prova. O ENEM, além de permitir a averiguação da qualidade do ensino público, passa também a adquirir papel

de grande importância no cotidiano das instituições de ensino superior, incluindo as particulares. O desempenho no exame passa a ranquear os estudantes na disputa por uma vaga no ensino superior brasileiro. No novo formato, o exame é dividido em quatro áreas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática. A aplicação ocorre em dois dias, com cada prova contendo 45 questões, totalizando 180 questões objetivas e uma proposta de redação. Nesse mesmo ano, 2009, o exame atinge o total de 4 milhões de inscritos e é aplicado em 1.830 municípios brasileiros.

O exame também passa a ser responsável pela certificação do Ensino Médio para Jovens e Adultos, por meio da absorção do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Após a fusão com o ENEM, o Encceja passa a ser aplicado, de forma separada, apenas aos brasileiros residentes no exterior que desejem obter a certificação de ensino fundamental ou médio.

Autores como Almeida et al. (2020) e Saviani (2007) apontam que, embora a medida tenha auxiliado o governo federal no processo de centralização dos exames e redução de gastos, o ENEM passa a ser enxergado como um grande "super-herói" educacional, abarcando um volume de funções expressivamente distintas e heterogêneas deixando de lado, nesse processo, a especificidade de algumas dessas funções, como é o caso da certificação de Jovens e Adultos.

Essa situação gerou severas críticas ao exame ao longo dos anos, por parte da comunidade escolar e científica, especialmente ao fato de que o exame, historicamente, tem sido desenhado para avaliar estudantes que estão disputando por uma vaga no ensino superior, algo que não se aproxima da realidade do aluno que busca a certificação no ensino médio. Tal situação levou, no ano de 2017, ao fim da certificação do Ensino Fundamental e Médio por meio do ENEM, e o retorno do Encceja para essa função.

Se a questão da certificação educacional para jovens e adultos não obteve o sucesso esperado, a adesão do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) ao ENEM, em 2010, se consolidou ao longo dos anos e permanece até os dias atuais. O FIES, herdeiro do Programa de Crédito Educativo (Creduc), criado durante o período da ditadura militar, é reformulado em 2010, por meio da Lei nº 12.202/10, e passa a contar com a obrigatoriedade de realização do ENEM por parte daqueles que buscam a concessão do financiamento estudantil.

A avaliação passa a atuar ao longo dos anos como um grande "guarda-chuva" para outras políticas educacionais. A adesão de instituições de ensino superior, públicas e

privadas, cresceu rapidamente ao longo do tempo. No caso das instituições privadas, essa adesão foi potencializada pela implementação de políticas de financiamento estudantil como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). No caso das públicas, através da centralização do ingresso no Sistema de Seleção Unificada (SISU), o exame também atuou, durante oito anos, como certificador do ensino fundamental e médio para Jovens e Adultos através da absorção do Encceja.

Todas essas questões apontadas anteriormente consolidaram o ENEM, ao longo da história, como a maior avaliação nessa modalidade em toda a América Latina, tornando-se um importante instrumento para o estabelecimento de prioridades e para a criação de políticas educacionais no Brasil. Além disso, é a partir do seu desempenho individual dos alunos que cada escola pode avaliar seu trabalho e planejar a melhoria do processo de ensino. (Carneiro, 2012). É preciso observar que a importância do ENEM não se restringe apenas como mecanismo estatal de avaliação da política pública educacional, mas também se manifesta na mudança significativa que promove no cotidiano dos estudantes da educação básica e das instituições de ensino públicas e privadas.

É possível, assim, destacar o Enem como um indicador abrangente, capaz de avaliar estudantes de escolas particulares e públicas (Oliveira, 2016). O exame fornece subsídio valoroso para a formulação de políticas voltadas à última etapa da educação básica, pois permite a construção de um panorama tanto geral quanto individual do desempenho dos estudantes e das mais diversas redes de ensino.

Cabe lembrar que um candidato do ENEM faz parte de um público egresso da educação básica. Desse modo, para além da avaliação da qualidade de uma etapa específica da educação – o ensino médio – o candidato que se inscreve na prova já passou por mais de dez anos de escolaridade formal. Ao compreender a educação como um processo de longo prazo, deve-se observar os resultados dos candidatos na prova como reflexo de uma série de conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória no sistema de educação brasileiro.

A respeito disso, pode-se destacar a relação polêmica entre o Novo Ensino Médio e o ENEM. Inicialmente implementado no formato da Medida Provisória, MP 476/2016, e posteriormente convertido em lei pela Lei nº 13.415/17, o Novo Ensino Médio teve sua reformulação aprovada, tornando-se obrigatório a partir de 2022. A mudança teve como principal defesa a ideia de que a última etapa da educação básica não estaria cumprindo o seu papel instituído pela LDB devido a uma suposta falta de

conexão entre o currículo formativo dos estudantes e as demandas do setor econômico e produtivo do país.

Para Schütz et al. (2019), as deficiências na oferta da última etapa da educação básica são vastas e conhecidas pela comunidade escolar. No entanto, a proposta do governo à época não apresentava soluções concretas para as condicionantes dessas deficiências, trazendo apenas uma proposta de caráter arbitrário de tornar o ensino médio um instrumento dos setores produtivos e econômicos. A crítica de Schütz et al. endossa apontamentos feitos por diversos setores da educação, que indicavam apreensão a respeito da fragilização das disciplinas de ciências humanas no novo currículo e a falta de consulta prévia à comunidade escolar no processo de implantação de uma mudança tão estrutural.

Silva (2024), em sua tese sobre as parcerias público-privadas na educação, aponta que o ensino médio brasileiro e seu currículo são historicamente alvo de disputa de inúmeros grupos de interesse, especialmente os empresariais. O período posterior à Constituição Federal de 1988 é marcado pelo fortalecimento do ensino público como elemento central da pauta educacional. No entanto, paralelamente a esse processo ocorre uma abertura clara para a atuação empresarial no setor da educação, em especial quando esta se apresenta como uma suposta solução para os problemas educacionais.

Essa relação dialética se intensifica com a consolidação do debate a respeito da qualidade do serviço educacional ofertado pelo Estado. Caetano (2018) argumenta que as reformas em curso na época tinham uma estreita relação entre o setor público e privado, especialmente com atores como o Banco Mundial, o Instituto Unibanco e a Fundação Lemann.

Para a autora, a reforma do Ensino Médio criou um ambiente propício para que essas instituições privadas ampliassem a sua atuação e influência na política educacional através de plataformas, programas de formação de professores e gestores, vendas de materiais didáticos, softwares educacionais, entre outros. Esse cenário apresenta uma situação bastante preocupante: a escola permaneceria pública, mas o conteúdo passaria a ser controlado e direcionado pela iniciativa privada. Ainda segundo Caetano (2018), essas instituições operam com uma visão voltada para uma gestão para resultados, onde a escola passa a ser pensada como uma empresa. E ao Ensino Médio resta o papel de berço de formação da classe trabalhadora para as novas formas de organização do trabalho produtivo, especialmente, o mercado de trabalho precarizado após a reforma trabalhista.

É surpreendente que uma mudança tão significativa no currículo da última etapa da educação básica não tenha sido acompanhada por uma atualização correspondente no exame destinado a avaliar esse nível educacional. A discussão sobre a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para adequá-lo à estrutura do Novo Ensino Médio estava inicialmente prevista para ocorrer em 2024. Entretanto, o governo federal adiou essa discussão para 2028, mantendo, até o momento, o formato vigente do exame.

Apesar disso, em maio de 2026, por meio da Portaria MEC nº 422/2026, foram instituídas normas complementares para a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, integrando oficialmente o ENEM ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Entre as principais mudanças, o exame passou a ter caráter censitário, com inscrição automática para os estudantes concluintes do ensino médio da rede pública, além de passar a compor os indicadores utilizados para o monitoramento da qualidade da educação e para os repasses de recursos do Fundeb a partir de 2027.

Apesar das mudanças no papel institucional e na obrigatoriedade do exame, a Portaria nº 422/2026 não estabelece alterações na estrutura da prova em si. Apesar disso, a incorporação do ENEM ao Saeb estabelece as bases institucionais para futuras alterações em sua estrutura, ainda que, em junho de 2026, durante audiência na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tenha afirmado que não haveria mudanças nos critérios do exame até 2028.

A aparente falta de interesse dos mesmos grupos que pressionaram por uma reforma no Ensino Médio em promover uma reforma no ENEM é um indicativo importante. Isso sugere que o atual formato do exame pode estar alinhado aos interesses desses grupos, o que levanta questões sobre o papel da avaliação, não como porta de entrada, mas como um portão de controle no acesso de determinados grupos aos extratos mais altos dos níveis educacionais.

É profundamente preocupante que, passados quase dez anos da reforma que alterou as bases do ensino médio, o principal exame de conclusão dessa etapa de ensino e principal porta de acesso ao ensino superior permaneça, em seus critérios estruturantes, inalterado. Não se trata, de forma alguma, de defender uma reformulação do exame, mas de problematizar os efeitos do descompasso entre as mudanças implementadas no ensino médio e a manutenção do modelo avaliativo. Nesse sentido, a questão central não é se o ENEM deve ou não ser alterado, mas a quem beneficia a coexistência de um currículo reformulado e de um sistema de avaliação que continua

orientado por pressupostos distintos daqueles que passaram a organizar a etapa final da educação básica.

O próprio exame surge com uma intensa relação com a expansão do ensino médio e com a ampla reforma curricular realizada no final dos anos 90. Para Castro e Tiezzi (2004), o conceito de "educação para todos" foi transposto do ensino fundamental para o ensino médio, antes visto como um segmento dedicado à educação das elites. Os autores, em sua análise a respeito da reforma do ensino médio e da implantação do ENEM no Brasil argumentam que é fundamental que as estatísticas educacionais andem em conjunto com o planejamento; do contrário, as políticas públicas educacionais estarão cada vez mais vulneráveis às pressões de interesses políticos ou corporativos.

Outras fragilidades são identificadas no exame ao longo dos anos. Silveira et al. (2015) apontam que, embora o discurso oficial do exame seja a democratização de oportunidades ao favorecer a mobilidade acadêmica dos estudantes, na prática, esta democratização se transforma em mobilidade estudantil para as classes mais privilegiadas. Para os autores, é nítido como alguns estados têm dominado de forma significativa a "exportação de alunos". Isso é preocupante, em especial porque esses estudantes são oriundos majoritariamente dos seis estados mais ricos do país. Desta forma, esses candidatos, que já possuem naturalmente vantagens sociais e econômicas, se deslocam, em virtude da concorrência, para estados cujos indicadores sociais e econômicos sejam mais vulneráveis.

Os achados por Viggiano e Mattos (2013) corroboram com essa conclusão. Ao analisar o desempenho dos estudantes no ENEM de 2010, os autores observaram que, em média, os estudantes oriundos das Regiões Sul e Sudeste têm desempenho expressivamente superior ao restante dos candidatos. As notas médias indicam uma disparidade regional entre os estudantes e uma forte influência da região no desempenho da avaliação. Desta forma, candidatos originários de regiões cuja competição para entrada na universidade seja expressiva passaram a se deslocar para estados mais "marginalizados", o que, naturalmente, elevou a competição para as vagas do ensino superior nessas localidades, criando uma espécie de efeito cascata. Esse efeito ocorre, em especial, nos cursos da área da saúde, formação historicamente elitizada no Brasil.

Em uma tese sobre as características socioeconômicas dos estudantes inscritos no curso de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ribeiro (2018) encontra uma alta mobilidade geográfica, em especial entre os grupos privilegiados. A porcentagem de estudantes

oriundos de outros estados foi superior na ampla concorrência do que entre os cotistas, especialmente nos estudantes do sexo masculino e entre aqueles pertencentes a grupos de classe média e alta. Essa questão, para o autor, se sustenta na realidade de que a mudança para outra localidade envolve um volume significativo de investimentos, os quais, teoricamente, estão disponíveis em maior quantidade aos alunos provenientes da ampla concorrência que apresentam indicadores socioeconômicos mais altos.

As desigualdades regionais e a conversão da chamada "democratização do ensino" em uma mobilidade geográfica predominantemente acessível aos estudantes das classes média e alta não constituem as únicas fragilidades evidenciadas pelo exame. A crescente centralidade do ENEM no acesso à educação superior produziu efeitos que extrapolam sua função inicial de avaliação, influenciando diretamente a organização curricular das escolas brasileiras.

Esse fenômeno, frequentemente referido como curricularização do ENEM, refere-se ao processo pelo qual o currículo escolar, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos passam a ser orientados, prioritariamente, pelas competências, habilidades e conteúdos cobrados pelo exame. Diversos autores (Medeiros; Neto, 2018; Santos; Souza; Da Silva, 2018; Schnorr; Leite; Wyzykowsk, 2025) argumentam que as avaliações em larga escala, em especial o ENEM, têm exercido forte influência sobre o currículo em ação na educação básica. Essa influência não se limita à definição dos conteúdos considerados prioritários, mas alcança também as formas de ensinar e avaliar, induzindo a incorporação de abordagens pedagógicas e metodologias alinhadas à lógica do exame. Como resultado, observa-se um processo de reconfiguração das práticas escolares, no qual as demandas da avaliação passam a orientar, em grande medida, o planejamento curricular e as estratégias de ensino adotadas pelas instituições de ensino.

Em vez de o currículo constituir o eixo estruturante do processo educativo, é a lógica da avaliação que passa a orientar o ensino, redefinindo prioridades pedagógicas e reorganizando o cotidiano escolar em função da preparação para a prova. Essa dinâmica torna-se particularmente evidente no ensino médio, etapa que, cada vez mais, assume uma função propedêutica voltada para o ingresso no ensino superior. Em muitas instituições, especialmente na rede privada e nas escolas públicas de maior desempenho, amplia-se a oferta de simulados, revisões temáticas, resolução sistemática de provas anteriores e treinamento para a redação do ENEM.

Consequentemente, disciplinas, conteúdos e experiências formativas que não apresentam relação direta com a matriz de referência do exame tendem a perder espaço,

reduzindo a autonomia docente e restringindo a amplitude da formação escolar. Ainda que o ENEM tenha incorporado uma matriz baseada em competências e habilidades, em contraste com modelos centrados exclusivamente na memorização de conteúdos, sua elevada importância como mecanismo seletivo induz práticas pedagógicas voltadas para a maximização do desempenho dos estudantes, frequentemente em detrimento de uma formação crítica, humanística e integral.

Outra das principais críticas dirigida ao ENEM refere-se ao modo como o processo seletivo reproduz desigualdades socioeconômicas historicamente consolidadas, convertendo diferenças de origem social em diferenças de desempenho escolar. Embora a avaliação seja apresentada como um mecanismo meritocrático de seleção, ela opera sobre um universo profundamente desigual de oportunidades, desconsiderando que os candidatos percorrem trajetórias educacionais marcadas por condições objetivas bastante distintas de acesso a recursos materiais, culturais e pedagógicos. Dessa forma, o exame seleciona estudantes a partir de resultados que refletem não apenas seus conhecimentos, mas também as vantagens e desvantagens acumuladas ao longo de sua escolarização e de suas experiências familiares e sociais.

Nessa perspectiva, o desempenho dos estudantes não pode ser compreendido de forma isolada, tampouco como produto exclusivo do esforço individual ou de supostas aptidões naturais. Trata-se, antes, da expressão de um conjunto de condicionantes sociais que moldam as oportunidades de aprendizagem desde os primeiros anos de escolarização.

Dutra et al. (2023), em um mapeamento da produção bibliográfica a respeito do exame nos últimos 10 anos, explicita que os fatores socioeconômicos e estruturais são os principais atributos citados na literatura como condicionantes de desempenho. Elementos como renda familiar, nível de escolaridade dos pais, sexo, raça etc. são apresentados como as principais variáveis de influência a nível socioeconômico no desempenho de estudantes; em conjunto, também operam variáveis estruturais, como a rede de ensino na qual o estudante está vinculado e a respectiva infraestrutura da unidade escolar.

No que diz respeito às desigualdades de renda, Pires (2015), ao investigar o impacto da origem social no desempenho de estudantes de São Paulo no ENEM, vai destacar que a renda exerce influência no desempenho acadêmico, mas, para além disso, afeta inclusive as aspirações dos indivíduos. Estudantes cujas famílias possuam uma renda mais elevada apresentaram maiores chances de realizar o exame na idade

adequada, logo após a saída do ensino médio, e, consequentemente, de obter resultados melhores.

No contexto de desigualdades raciais e da persistência de certas formas de estratificação educacional no Brasil, as políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior foram implementadas como uma intervenção estratégica para a mitigação dessas disparidades. Para Picanço e Costa (2023), as ações afirmativas adotadas na área educacional são produto de movimentos sociais e políticos que colocaram a questão racial como pauta de discussão, na busca ativa pelo enfrentamento das desigualdades raciais.

Ainda segundo as autoras, enquanto o país experimentava uma ampliação da educação básica, o sistema de ensino superior passava simultaneamente por mudanças significativas na ampliação de vagas e reestruturação das suas formas de acesso. Embora as políticas adotadas tenham sido fundamentais para a ampliação das chances de ingresso dos jovens no ensino superior – especialmente dos que se encontram em posição de vulnerabilidade social –, as diferenças entre brancos e negros ainda permanecem.

As conclusões das autoras são semelhantes às observadas por Senkevics e Mello (2019) em seu estudo sobre o perfil dos discentes das universidades federais após a implantação da Lei 12.711/12, popularmente conhecida como “lei de cotas”. Para os autores, embora a reserva de vagas tenha diversificado o perfil dos ingressantes nos espaços escolares, especialmente da rede federal de ensino (seu objeto de análise), o corpo discente em nível superior ainda tem sido intensamente selecionado. Esse efeito ocorre devido à grande parcela de menor qualificação acadêmica ser retida ao longo do ensino médio e na dificuldade de participação no ENEM.

O acesso ao ensino superior no Brasil apresentou, desde o seu surgimento, uma série de desigualdades e limitações. Já é amplamente reconhecido na área da Educação o gargalo existente na última etapa da educação básica: o ensino médio, além do desafio que os índices de evasão escolar apresentam para a política educacional brasileira. Entretanto, superados os desafios presentes na finalização desta etapa escolar, o indivíduo depara-se com a possibilidade de continuar seus estudos através da entrada no ensino superior. De que formas as múltiplas desigualdades poderão se apresentar como limitadores nesse processo de transição do ensino médio para a entrada no ensino superior?

4. Aspectos Metodológicos

Seria possível ter em mente que a definição do objeto desta pesquisa se coloca como algo tanto implícito, incorrendo em uma "auto evidente" aceitação. No entanto, é preciso lembrar que qualquer objeto sociológico e, por consequência, qualquer pesquisa que se pretenda sociológica, deve definir de forma clara os limites do seu objeto. Uma vez que, em toda análise e em todo campo de pesquisa, um de seus objetivos é saber quem ou o que faz parte da análise.

Tendo em mente essas questões, o principal objeto desta pesquisa são os candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do estado do Rio de Janeiro. As informações dos indivíduos foram coletadas da base de microdados do ENEM. A base consiste em um levantamento de dados nacional, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As informações contidas nela foram coletadas a partir dos dados cedidos pelos candidatos no momento da inscrição para o exame (perfil do indivíduo e questionário socioeconômico), juntamente com o resultado do seu desempenho nas provas. Os dados utilizados nessa análise referente aos anos de 2017 a 2022 foram extraídos no site do órgão no mês de maio de 2023, enquanto os dados do ano de 2023 foram extraídos no mês de julho de 2024.

Em 2021, o INEP anunciou que, em atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD — Lei nº 13.709/2018), passaria a realizar ajustes no tratamento dos dados institucionais disponibilizados publicamente, com o objetivo de alinhar a divulgação das informações às normativas estabelecidas pela referida legislação. Essas adequações visaram, sobretudo, reforçar a prevenção de qualquer possibilidade de identificação de indivíduos nos bancos de dados sob a gestão da autarquia.

Cabe ressaltar que, há vários anos, os dados publicizados pelo instituto já são disponibilizados de forma anonimizada, não sendo divulgados códigos ou identificadores que permitam a identificação direta dos indivíduos. As medidas anunciadas, portanto, representam um aprofundamento dos protocolos de proteção de dados, e não uma mudança na natureza anônima das informações divulgadas.

Segundo o órgão, o processo de adequação à LGPD seria realizado de forma gradual, por meio da retirada e posterior substituição das informações até então disponibilizadas publicamente. Em 2023, por meio da Portaria nº 460, de outubro de 2023, o INEP instituiu o Comitê de Governança de Dados no âmbito da autarquia. O comitê tem como objetivo estabelecer normas, procedimentos e medidas voltadas à

publicação e à divulgação dos dados e informações produzidos ou custodiados pelo Inep, reforçando a institucionalização das práticas de gestão e proteção de dados em conformidade com a LGPD.

Em 2025, o instituto retirou temporariamente do ar as informações relativas aos microdados do exame e, posteriormente, em setembro do mesmo ano, reinseriu os dados de acordo com a nova política institucional de tratamento da informação. Em nota técnica que acompanhou a liberação dos microdados referentes à aplicação do ENEM de 2024, o órgão anunciou a adoção de um novo modelo de divulgação dos dados.

Nesse novo formato, a base de dados, anteriormente única e integrada, passou a ser fragmentada em duas bases distintas: uma contendo as informações dos participantes, provenientes do questionário socioeconômico, e outra reunindo exclusivamente os resultados do exame. Entre essas bases não existe qualquer chave de ligação que permita associar o desempenho dos candidatos às suas características socioeconômicas, impossibilitando, portanto, a inferência conjunta dessas informações.

Diante das profundas alterações promovidas pelo órgão, não apenas se tornou inviável a inclusão do ano de 2024 nesta análise como as variáveis aqui utilizadas não podem mais ser relacionadas com os dados disponíveis publicamente. Essas informações somente puderam ser acessadas porque a extração dos dados foi realizada antes da implementação das mudanças pelo INEP.

O posicionamento adotado pelo órgão representa um retrocesso institucional significativo, com impactos diretos e profundos sobre a produção científica e acadêmica no campo das pesquisas educacionais. A restrição e a fragmentação das bases de dados, bem como a supressão de variáveis fundamentais para análises integradas, comprometem a capacidade de pesquisadores e instituições de investigar de forma consistente as desigualdades educacionais, os determinantes do desempenho escolar e os efeitos de políticas públicas ao longo do tempo.

Além de limitar a reprodutibilidade dos estudos, princípio central da pesquisa científica, essas mudanças reduzem a transparência das informações produzidas pelo próprio Estado e enfraquecem o uso dos dados públicos como instrumento de avaliação e aprimoramento das políticas educacionais. Ao dificultar a articulação entre características socioeconômicas, trajetórias escolares e resultados educacionais, o novo modelo de divulgação impõe barreiras metodológicas que afetam especialmente pesquisas de caráter longitudinal, comparativo e explicativo.

Nesse sentido, embora a proteção de dados pessoais seja um imperativo legal e ético essencial, a forma como as alterações foram implementadas sugere um desequilíbrio entre a garantia da privacidade e a preservação do interesse público na produção de conhecimento. O resultado é um cenário menos favorável à análise crítica, ao monitoramento das desigualdades educacionais e ao desenvolvimento de políticas baseadas em evidências, configurando um enfraquecimento da função pública dos dados educacionais.

Diante desse contexto de mudanças institucionais na política de divulgação dos dados educacionais, e de seus impactos diretos sobre a transparência, a reprodutibilidade e o alcance das análises acadêmicas, torna-se ainda mais relevante explicitar, de forma clara e sistemática, as escolhas metodológicas que orientam esta pesquisa. A definição do desenho analítico, das variáveis disponíveis, do recorte temporal e das fontes de informação que não apenas delimita os alcances e limites do estudo, como também justifica as opções adotadas. Nesse sentido, o quadro 01 sintetiza e detalha o desenho metodológico adotado na pesquisa em questão, bem como a pergunta de pesquisa norteadora das análises e as consequentes hipóteses, assim como explicita as variáveis a serem estudadas, o recorte temporal dos dados, o grupo de análise e a origem das informações.

Quadro 01: Síntese do desenho metodológico da pesquisa.

Questão de Pesquisa	De que maneira as condições socioeconômicas dos estudantes influenciam as chances de participação e afetam seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio?
Hipóteses	H1: A acumulação de desvantagens socioeconômicas está associada a maior probabilidade de abstenção no ENEM; H2: Entre os estudantes que realizaram o exame, aqueles inseridos em contexto das classes populares tendem a apresentar desempenho inferior; H3: A pandemia de COVID-19 exerceu um impacto negativo sobre a média de desempenho no ENEM, resultando em uma redução generalizada dos resultados dos candidatos no período pandêmico em comparação aos anos anteriores.
Recorte Temporal	Panorama Pré-Pandemia (2017 a 2019) Panorama Pandemia (2020 a 2021) Panorama Pós-pandemia (2022 e 2023)

Grupo de Análise	Candidatos ao Exame do Estado do Rio de Janeiro
Variáveis Utilizadas	• Estado de realização da prova – CO_UF_PROVA; • Abstenção no exame – TP_PRESENCA; • Desempenho nas provas do exame – NU_NOTA; • Sexo do candidato – TP_SEXO; • Raça do candidato – TP_COR_RACA; • Escolaridade dos responsáveis – Q001 e Q002; • Rede de Ensino – TP_ESCOLA e TP_DEPENDENCIA_ADM; • Renda Familiar Mensal – Q006;
Técnica de Análise	• Estatística descritiva – Abstenção e Desempenho; • Modelo de Regressão Logística de Efeitos Fixos – Abstenção.
Fonte dos Dados	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Devido ao alto volume de informações e análises propostas por esta tese, e para uma melhor leitura e operacionalização dos resultados a serem apresentados, estes foram divididos em duas análises: a primeira, relativa ao perfil dos estudantes desistentes do exame; a segunda, relativa ao desempenho dos estudantes que realizaram o exame.

A divisão foi adotada na operacionalização das análises, dando origem a dois bancos de dados distintos. A fim de garantir um desenho metodológico adequado, critérios diferentes foram adotados para cada uma das análises, de modo a respeitar as hipóteses levantadas por esta pesquisa.

Para as análises relativas ao perfil dos estudantes desistentes, os seguintes critérios foram adotados na seleção dos estudantes:

1. Ter feito prova no Estado do Rio de Janeiro;
2. Não ser treineiro;
3. Ter se inscrito e não ido realizar o exame.

A escolha do primeiro critério foi adotada para garantir que os estudantes avaliados neste trabalho estivessem vinculados ao estado do Rio de Janeiro. Embora exista a variável "Município da Escola" (CO_MUNICIPIO_ESC), ela só é computada caso o estudante consiga declarar a escola na qual fez a formação, e, em alguns dos anos analisados, o percentual de resposta dessa variável não chega a 30% dos candidatos.

Dessa forma, para evitar a perda de um volume significativo de informações, optou-se pela variável de realização da prova em algum município do estado do Rio de Janeiro (CO_UF_PROVA).

O segundo critério foi estabelecido devido à necessidade de eliminar os estudantes que fizeram a prova com o intuito de treinar seus próprios conhecimentos, prática frequentemente utilizada por aqueles que estão no primeiro e no segundo ano do ensino médio, em especial pelos candidatos vinculados à rede privada. Entende-se que esses estudantes ainda não concluíram todos os anos de escolarização da última etapa da educação básica. Os dois primeiros critérios serão aplicados a todos os anos de análise e em ambos os bancos de dados.

O último critério tem como objetivo separar os estudantes que não foram realizar o exame, os chamados 'desistentes' do ENEM, do restante. Apenas fará parte do banco e, por consequência, das análises relativas à abstenção, o indivíduo que não realizou a prova nos dois dias do exame. Cabe lembrar que abstenção não é sinônimo de eliminação. O candidato eliminado no ENEM é aquele que foi realizar a prova, mas, devido ao descumprimento de algum critério estipulado pelo edital, foi eliminado durante o processo de aplicação; casos como esse não compõem a análise deste trabalho.

Para fins de comprovação da ausência, foi utilizada a variável de presença nas provas objetivas de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza. O motivo para isso é que as provas ocorrem em dias distintos, sendo a prova de Ciências Humanas no primeiro dia de realização do exame e a de Ciências da Natureza no segundo dia.

Já no que diz respeito às análises de desempenho dos estudantes no exame, os seguintes critérios foram adotados:

1. Ter feito prova no Estado do Rio de Janeiro;
2. Não ser treineiro;
3. Ter ido a ambos os dias do exame;
4. Não ter sido eliminado em nenhuma das provas.

Os dois primeiros critérios serão mantidos no banco de abstenção, e as razões para tal foram explicitadas anteriormente. O terceiro e o quarto critérios têm o objetivo de evitar problemas na análise da média de desempenho e garantir que, para que um candidato tenha seu desempenho considerado, ele tenha se submetido a todo o processo avaliativo previsto no exame. Foram considerados aptos para compor os dados a serem

estudados em cada respectivo ano de análise todos os candidatos que cumpriram os critérios estabelecidos. A Tabela 04 apresenta o quantitativo de estudantes que compuseram a análise para cada ano:

Tabela 04: Volume de candidatos que compuseram a análise (2017 – 2023).

		Abstenção	Desempenho	**Total Análise**
Pré-pandemia	**2017**	127.701	313.143	**440.844**
	2018	96.775	286.472	**383.247**
	2019	75.909	263.807	**339.716**
Pandemia	**2020**	191.371	196.109	**387.480**
	2021	66.769	171.578	**238.347**
Pós-Pandemia	**2022**	67.478	183.412	**250.890**
	2023	81.221	164.103	**245.324**

Fonte: Elaboração da autora.

Algumas das variáveis disponibilizadas no banco e utilizadas nesta análise foram recategorizadas[10] para auxiliar tanto na leitura dos dados quanto na exibição em gráficos e tabelas. O procedimento foi aplicado a todos os anos que compõem a pesquisa. Foram recategorizadas as seguintes variáveis: Renda familiar mensal e Escolaridade do responsável (masculino e feminino).

No caso da variável renda familiar mensal, a recategorização ocorreu em virtude da necessidade de transformar a leitura para as categorias comumente utilizadas em pesquisas acadêmicas, que são baseadas em salários-mínimos. Já no que diz respeito à escolaridade dos responsáveis, ela foi recategorizada a fim de adequar a terminologia de nível educacional utilizada em pesquisas educacionais.

O quadro abaixo apresenta o procedimento que foi realizado, tomando como base para exemplificação o ano de 2019:

Quadro 02: Referência da recategorização das variáveis.

Variável	Valores Originais	Novas categorias
Q001 ("Até que série seu	Nunca estudou	Sem escolaridade

[10] O procedimento consiste na reorganização das informações de alguma variável em novas categorias, pode ser feita em casos de necessidade de congregar os dados em um menor número de categorias, ou até mesmo para criar novas classes/categorias através da agregação de informações

pai, ou o homem responsável por você estudou?") Q002 ("Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você estudou?")	Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Incompleto
	Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do ensino fundamental	
	Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	Ensino Fundamental Completo
	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	Ensino Médio Completo
	Completou a Faculdade, mas não completou a pós-graduação	Ensino Superior Completo
	Completou a pós-graduação	Pós-Graduado
	Não sei informar	N/S
Q006 ("Qual a renda mensal de sua família?")	Nenhuma renda	Sem renda
	Até R$998,00*	Até 1 salário-mínimo
	De R$998,01 até R$ 1.497,00	1 a 2 salários-mínimos
	De R$1.497,01 até R$1.996,00	
	De R$ 1.996,01 até R$ 2.495,00.	2 a 4 salários-mínimos
	De R$ 2.495,01 até R$ 2.994,00.	
	De R$ 2.994,01 até R$ 3.992,00.	
	De R$ 3.992,01 até R$ 4.990,00.	4 a 6 salários-mínimos
	De R$ 4.990,01 até R$ 5.988,00.	
	De R$ 5.988,01 até R$ 6.986,00.	6 até 8 salários-mínimos
	De R$ 6.986,01 até R$ 7.984,00.	
	De R$ 7.984,01 até R$ 8.982,00.	8 até 10 salários-mínimos
	De R$ 8.982,01 até R$ 9.980,00.	
	De R$ 9.980,01 até R$ 11.976,00.	de 10 a 15 salários-mínimos
	De R$ 11.976,01 até R$ 14.970,00.	
	De R$ 14.970,01 até R$ 19.960,00.	Acima de 15 salários-mínimos
	Mais de R$ 19.960,00.	

* Valor do salário-mínimo em 2019

Fonte: Elaboração da autora.
Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Tendo em mente que a pandemia de COVID-19 trouxe ao Brasil e ao mundo novas questões e cenários sem precedentes, não é razoável tratar o período analisado como algo contínuo. A partir dessa realidade, surgiram não apenas a proposta desta tese,

mas também a necessidade de dividir os dados a serem analisados em três grupos distintos: pré-pandemia (2017–2019), pandemia (2020–2021) e pós-pandemia (2022–2023).

Para a delimitação do período pandêmico considerado nesta pesquisa, adotaram-se como referência os marcos estabelecidos por dados epidemiológicos e por normativas oficiais editadas pelo governo do estado, compreendendo que esses instrumentos constituem parâmetros institucionais legítimos para a definição temporal do fenômeno analisado.

Compreende-se, no entanto, que a dinâmica das práticas sociais nem sempre coincide com a temporalidade dos atos normativos. A resposta coletiva à instituição ou à revogação de medidas de enfrentamento da pandemia não ocorre de forma imediata, uma vez que os processos de apropriação, adesão ou resistência às determinações legais são mediados historicamente por fatores sociais, culturais e políticos. Em determinados contextos, inclusive, práticas de flexibilização das medidas sanitárias antecederam sua formalização jurídica, ao passo que, em outros, comportamentos preventivos foram mantidos mesmo após a revogação das restrições.

Do mesmo modo, diversos efeitos sociais produzidos durante a pandemia extrapolam os limites cronológicos definidos pelas normas oficiais, permanecendo inscritos nas formas de ocupação dos espaços públicos, nas dinâmicas institucionais, nos padrões de interação social e nas práticas cotidianas. Assim, a utilização de marcos oficiais para a delimitação do período analítico atende à necessidade metodológica de estabelecer um recorte temporal objetivo e replicável, porém sem desconsiderar que os processos sociais associados à pandemia apresentam ritmos, continuidades e permanências que transcendem as fronteiras formais estabelecidas.

De acordo com o painel de saúde[11] do Rio de Janeiro, instituído para monitorar o avanço da pandemia, os anos de 2020 e 2021 se apresentaram como os momentos mais críticos da pandemia no estado. A mortalidade causada pelo coronavírus atingiu o pico de 11% no estado do Rio de Janeiro; foi também nesse período que as medidas mais rigorosas, como o bloqueio total (lockdown) de cidades, foram adotadas, e o percentual de internação e a taxa de ocupação de leitos também atingiram seu auge.

[11] As informações a respeito da pandemia foram retiradas do Painel Coronavírus COVID-19 do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html. Acesso em: 16 de jun., 2024.

O processo de vacinação em massa no país se iniciou em 2021, ano em que foram aplicadas aproximadamente 12 milhões de doses da vacina no estado. Com o andamento do calendário de vacinação no Rio de Janeiro e na região metropolitana, os municípios começaram a debater a possibilidade de flexibilização da obrigatoriedade do uso de máscaras. No dia 25 de outubro de 2021, a cidade do Rio de Janeiro havia alcançado a marca de 65% da população vacinada. Como reflexo disso, a flexibilização do uso de máscaras foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) no dia 26 de outubro de 2021, autorizando o governo e as prefeituras a atualizarem os protocolos e procedimentos sanitários[12].

No ano de 2022, as escolas de diversas redes no país retornaram às aulas presenciais, e no estado do Rio de Janeiro não foi diferente. A Resolução 5.993/2021 da SEEDUC/RJ criou diretrizes para o retorno presencial do sistema estadual de ensino já em outubro de 2021, mas o retorno pleno e definitivo da referida rede se concretizou em 2022. Nesse ano, foi a primeira vez em todo o período pandêmico que a taxa de letalidade no estado ficou abaixo de 1%. Em maio de 2023, foi apresentado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) o Projeto de Lei (PL) nº 1.056/23, que propõe a revogação das leis estaduais temporárias relacionadas à pandemia e declara oficialmente o fim do período pandêmico no estado. O projeto aguarda o parecer da Comissão de Constituição e Justiça.

A escolha da referida divisão dos anos no período pandêmico para a construção deste trabalho vem, assim, da análise do avanço da COVID-19 no estado do Rio de Janeiro, que teve em 2020–2021 seu pior período. Nos anos de 2022–2023, são claras as flexibilizações e o retorno presencial de praticamente todas as atividades no estado, culminando na criação do PL que declara o fim do período pandêmico.

É preciso ter em mente que não é simples mensurar o impacto da pandemia na realidade educacional do país e em um estado com uma configuração tão complexa quanto a do Rio de Janeiro. Este período trata-se de uma conjuntura cujos efeitos na realidade educacional e socioeconômica do Brasil serão percebidos durante muitos anos, e o que é observado neste estudo é apenas uma parte desses impactos.

A operacionalização de todas as análises apresentadas nesta tese, bem como a elaboração de suas respectivas visualizações, foi realizada por meio da linguagem de

[12] Essas informações foram amplamente divulgadas e noticiadas em meios de comunicação. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/prefeitura-do-rj-flexibiliza-uso-de-mascara-mas-precisa-do-aval-do-estado/ e https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/26/flexibilizacao-do-uso-de-mascara-no-rj-e-aprovada-pela-alerj.ghtml. Acesso em: 16 de jun., 2024.

programação R, amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas para análise estatística e ciência de dados. A adoção dessa linguagem possibilitou a implementação de rotinas sistematizadas para o tratamento, a organização e a análise dos dados, contribuindo para maior rigor metodológico e reprodutibilidade das etapas analíticas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

O Quadro 3 apresenta a lista dos principais pacotes utilizados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, indicando aqueles empregados nas etapas de tratamento e organização dos dados, nas análises estatísticas e econométricas, bem como na produção das visualizações gráficas que subsidiam a interpretação dos resultados apresentados nesta tese.

Quadro 03: Lista dos pacotes da linguagem R utilizados na operacionalização das análises estatísticas.

Pacote	Etapa da Análise	Finalidade Principal
Dplyr	Tratamento e manipulação de dados	Filtragem, seleção, criação e transformação de variáveis
Tidyr	Tratamento e manipulação de dados	Reorganização do formato dos dados, agregação e separação de variáveis
Purrr	Tratamento e manipulação de dados	Criação de funções para automatizar procedimentos de tratamento
Ggplot2	Visualização de dados	Construção de gráficos e representações visuais
Gtsummary	Visualização de dados	Construção das tabelas de estatísticas padronizadas para apresentação do modelo.
Stats (Base R)	Modelagem estatística	Estimação do modelo
Pscl	Avaliação de modelos	Cálculo dos pseudo R^2
Car	Avaliação de modelos	Realização dos testes estatísticos, verificação de pressupostos e diagnóstico do modelo
pRoc	Avaliação de modelos	Construção das curvas ROC e cálculo de AUC
ResourceSelection	Avaliação de modelos	Realização do teste de Hosmer-Lemeshow

Fonte: Elaboração da autora.

5. O Desafio da Presença: Uma Análise do Perfil da Abstenção dos Candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (2019-2023)

5.1. Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem se estabelecido como uma peça central no contexto educacional brasileiro, tanto como instrumento de avaliação do ensino médio quanto como porta de entrada para o ensino superior. Desde sua criação em 1998, o ENEM tem enfrentado uma série de desafios, entre os quais a questão da abstenção, que desperta crescente interesse acadêmico e político.

A abstenção no exame refere-se à proporção de inscritos que não compareceram para realizar as provas. Embora seja um fenômeno multifacetado, a abstenção pode ser interpretada como um indicador relevante para compreender as dinâmicas sociais que permeiam o acesso à educação no Brasil. Para tal, foram utilizados os critérios definidos anteriormente (para maiores informações, ver pág. 80).

A tabela 05 oferece uma visão detalhada do volume de indivíduos que compõem a análise, que são os candidatos que não realizaram o ENEM no estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2017 e 2023. No período pré-pandêmico (2017 a 2019), observa-se uma tendência de queda nas taxas de abstenção, tanto em números absolutos quanto percentuais. Em 2017, aproximadamente 127 mil candidatos deixaram de comparecer às provas (29,0%), número que caiu para 96mil (25,3%) em 2018 e para 75mil (22,3%) em 2019. Essa redução contínua pode ser interpretada como um sinal de maior mobilização e interesse dos estudantes inscritos em realizar o exame, que é uma das principais portas de entrada para o ensino superior no Brasil.

Entretanto, o cenário se altera drasticamente durante os anos da pandemia. Em 2020, observa-se o maior pico de abstenções da série histórica, com 191mil ausências — um alarmante percentual de 49,4% de abstenção. Esse dado revela o forte impacto da pandemia de COVID-19 sobre a participação dos estudantes, como um reflexo da insegurança sanitária, dificuldades de acesso às escolas e preparação para o exame, além de problemas socioeconômicos agravados pela crise. Já em 2021, ainda dentro do contexto pandêmico, a abstenção reduz para 66mil ausências (28,0%), o que pode estar relacionado à adaptação gradual das instituições e dos próprios candidatos às novas condições impostas pela pandemia, como o ensino remoto e medidas sanitárias.

Tabela 05: Abstenção dos Candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2017 – 2023).

		Absoluta	Percentual
Pré-pandemia	**2017**	127.701	29,0%
	2018	96.775	25,3%
	2019	75.909	22,3%
Pandemia	**2020**	191.371	49,4%
	2021	66.769	28,0%
Pós-Pandemia	**2022**	67.478	26,9%
	2023	81.221	33,1%

Fonte: Elaboração da autora.
Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No período pós-pandemia (2022 e 2023), a taxa de abstenção mostra sinais de estabilização, mas ainda permanece acima dos níveis registrados no período pré-pandêmico. Em 2022, 67mil candidatos (26,9%) se ausentaram, número semelhante ao de 2021, sugerindo uma tentativa de retomada. Porém, em 2023, observa-se um novo aumento, com 81mil abstenções, correspondendo a 33,1% do total, o que levanta preocupações sobre fatores persistentes que continuam a afastar os estudantes do exame mesmo após o período de pandemia.

Dessa forma, a análise contempla um universo de aproximadamente 707 mil estudantes ao longo de sete anos, distribuídos entre os períodos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia, conforme a evolução do contexto sanitário no estado do Rio de Janeiro. A segmentação temporal permite uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de abstenção no ENEM, revelando como diferentes conjunturas influenciaram a decisão dos candidatos de comparecer ou não ao exame. Neste capítulo, pretende-se analisar os dados de abstenção do ENEM sob uma perspectiva sociológica, buscando compreender os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam a decisão dos estudantes de não participarem do exame.

O objetivo principal é identificar os fatores que contribuem para a abstenção no ENEM e analisar como esses fatores estão relacionados a questões sociais mais amplas, como desigualdades socioeconômicas, acesso à educação de qualidade e processos de exclusão social. Para tal, os dados de abstenção serão explorados de acordo com os

principais elementos de desigualdade e estratificação educacional levantados pela teoria da sociologia da educação.

O capítulo está estruturado em cinco tópicos, cada um deles aborda aspectos distintos e interconectados da abstenção no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com ênfase nas desigualdades sociais e educacionais exacerbadas pela pandemia da COVID-19. O primeiro tópico analisa o impacto da crise gerada pela pandemia do coronavírus no Rio de Janeiro, explorando como as medidas sanitárias afetaram diretamente a participação dos candidatos no exame. Este tópico também investiga as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, especialmente aqueles em contextos de vulnerabilidade social.

No segundo tópico, o foco é a dependência administrativa das escolas em relação ao desempenho dos candidatos que se abstiveram do exame. Esse tópico investiga como o ente de gestão educacional das escolas, especialmente aquelas vinculadas ao poder público, interage com as taxas de abstenção, considerando aspectos como fatores estruturais, no comprometimento a preparação para o ENEM e aumento das chances de evasão.

O terceiro tópico aborda o impacto do capital escolar geracional na transmissão de oportunidades educacionais e seu papel nas desigualdades educacionais. Aqui, discute-se como o histórico escolar e o acúmulo de experiências educacionais ao longo das gerações influenciam as escolhas e as oportunidades dos candidatos, refletindo a perpetuação de desigualdades estruturais. A presença de um capital escolar mais robusto, advindo de famílias com maior acesso à educação, se apresenta como um fator decisivo na participação e no sucesso no ENEM.

No quarto tópico, a análise se volta para a influência da renda familiar na abstenção dos candidatos. Este tópico explora como as condições econômicas das famílias impactam diretamente na oportunidade de seus filhos de ocuparem os estratos mais altos do sistema educacional.

Por fim, o último tópico investiga as questões étnico-raciais no contexto da abstenção. Este tópico analisa como o perfil racial e étnico dos candidatos se relaciona com as taxas de abstenção, levando em consideração fatores como falta de representatividade e barreiras históricas no acesso à educação de qualidade. A desigualdade racial no Brasil se reflete nas disparidades de acesso e participação no ENEM, o que será abordado à luz das experiências de candidatos negros e indígenas em comparação a grupos não-marginalizados.

Cada tópico deste capítulo conta com uma breve retomada do tema, com base nos principais argumentos apresentados nos capítulos 1 e 2, no subtópico "Referencial Teórico". Essa retomada destaca os principais estudos e debates que têm orientado as discussões no campo da sociologia sobre o tema. A única exceção é o primeiro tópico, que, além da retomada teórica, também oferece um panorama das ações do governo do estado do Rio de Janeiro e das medidas educacionais adotadas durante o período pandêmico.

Em seguida, após a retomada teórica, é realizada uma análise dos dados ao longo dos anos, com o objetivo de identificar padrões e tendências que possam surgir a partir dessas informações. Por fim, cada tópico é encerrado com uma breve conclusão parcial, que sintetiza os principais pontos discutidos. A partir dessa estrutura, o capítulo busca oferecer uma análise crítica e multidimensional das desigualdades que influenciam a abstenção no ENEM, propondo uma reflexão aprofundada sobre os fatores estruturais que amplificam as disparidades no acesso e na participação no exame.

5.2. Crise Sanitária e Desafios Educacionais: o impacto da pandemia de COVID-19 na abstenção dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM

Nesta subseção do capítulo 04, será analisado o impacto da pandemia de COVID-19 no estado do Rio de Janeiro, com foco especial nas repercussões sobre as taxas de abstenção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao longo dos anos observados. A atenção principal recairá sobre os anos de 2020 e 2021, período crítico da pandemia, no qual o contexto sanitário e social provocou transformações significativas nos processos de ensino-aprendizagem e na participação dos candidatos. A partir de uma análise detalhada dos dados, busca-se compreender como as medidas de distanciamento social, as mudanças nos calendários escolares e as dificuldades de acesso à educação remota afetaram a decisão dos estudantes de comparecer ou não ao exame. Além disso, serão discutidas as variáveis que interagem nesse cenário, como desigualdades socioeconômicas e acesso à internet, que potencializaram os efeitos da crise sobre a participação no ENEM.

5.2.1. Desenvolvimento da Pandemia de Covid-19 no Rio de Janeiro

A pandemia de COVID-19 teve um impacto profundo em todo o mundo, e o estado do Rio de Janeiro não foi uma exceção. Em janeiro de 2020, autoridades chinesas

confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus, nomeado SARS-CoV-2. No mesmo mês, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, seguindo o regulamento sanitário internacional, o estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional[13] (ESPII). Em fevereiro do mesmo ano, o Ministério da Saúde liberou a Portaria nº 188/2020, dispondo sobre as medidas de segurança sanitária a serem adotadas durante o período pandêmico.

O primeiro caso de COVID-19 no estado do Rio de Janeiro foi registrado pela Fiocruz em 5 de março de 2020, em uma paciente do município de Barra Mansa que havia viajado pela Europa durante o mês de fevereiro[14]. Além da confirmação do primeiro caso, a Secretaria de Saúde do estado declarou que estava acompanhando 79 pessoas com suspeita de contaminação.

No mesmo mês, em 17 de março de 2020, o decreto nº 46.973/2020[15] foi promulgado, estabelecendo medidas, à época compreendidas como temporárias, de prevenção ao contágio do novo coronavírus. O decreto criou protocolos para o atendimento a servidores que apresentassem sintomas respiratórios similares aos de uma infecção por COVID-19, incluindo a obrigatoriedade de comunicar a existência desses sintomas. Além disso, suspendeu, por 15 dias, as aulas nas unidades da rede pública e privada de ensino, incluindo as unidades de ensino superior. O governo do estado determinou o fechamento de estabelecimentos comerciais não essenciais, seguindo as diretrizes do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Em relação à suspensão das aulas, no caso da educação básica, esta foi realizada por meio da antecipação das férias escolares, inicialmente previstas para julho do referido ano. A medida visava evitar prejuízos no calendário escolar e era recomendada, à época, pelo próprio Ministério da Educação (MEC). No dia 24 de março de 2020, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) adiou o retorno das aulas[16], previsto no decreto para o dia 30 de março, e instaurou o formato de aulas online em convênio firmado com a Google. Aos estudantes que não tivessem acesso à

[13] Disponível em: https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus. Acesso em: 23 de set., 2024.

[14] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/estado-do-rio-de-janeiro-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-0. Acesso em: 23 de set., 2024.

[15] Disponível em: https://estaticog1.globo.com/2020/03/17/17decreto.pdf. Acesso em: 23 de set., 2024.

[16] Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2020/03/rio-de-janeiro-adia-retorno-das-aulas-e-adota-ensino-no-formato-online.html. Acesso em: 23 de set., 2024.

internet, a SEEDUC/RJ declarou que receberiam o material impresso em suas residências.

No mês de abril, a Medida Provisória nº 934/2020 foi promulgada, estabelecendo normas excepcionais a respeito do ano letivo de 2020 para a educação básica e superior. O texto dispensa, em caráter excepcional, a obrigatoriedade do mínimo de 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), desde que mantida a garantia do mínimo de 800 horas para a educação básica. A flexibilização deveria, segundo a medida, observar as normas dos respectivos sistemas de ensino. Desse modo, caberia a cada secretaria de educação determinar quais seriam as regras para o cumprimento da jornada mínima das unidades vinculadas à sua rede.

A rede estadual do Rio de Janeiro adotou a plataforma Google for Education por meio de uma parceria firmada[17] entre o governo e a big tech Alphabet Inc., dona de todas as empresas vinculadas à subsidiária Google. O acesso ao sistema ocorreu por meio da criação de uma conta específica para acesso gratuito a todos os produtos que a empresa ofertava na época, vinculados ao Google for Education, tais como Google Classroom, Docs, Gmail, etc. A parceria também se estendeu às operadoras de telefonia, para que o uso dos serviços da Google não consumisse a franquia de dados dos estudantes ou professores da rede. Juntamente com isso, a Secretaria de Educação adquiriu 750 mil chips para serem distribuídos aos estudantes e servidores que não possuíssem acesso à internet[18].

Para Amaral e Menezes (2020), o cenário que se desenhou é complexo. O próprio Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE) solicitou esclarecimentos à SEEDUC/RJ a respeito de como a parceria com a Google se deu. No entanto, a Secretaria não esclareceu como essa situação se estabeleceu, apenas comunicou o plano de ação pedagógica a ser executado durante o período de ensino remoto e informou que a escolha da empresa foi motivada pela "facilidade de acesso" e pelo ambiente "amigável" oferecido nos serviços da Google. Ou seja, o governo do estado não oferece qualquer transparência a respeito dos termos de tal acordo firmado com a iniciativa privada.

[17] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-03/escolas-estaduais-comecam-estudos-online-no-rio-de-janeiro. Acesso em: 23 de set. 2024. Disponível em: https://www.facebook.com/seeducRJ/posts/2595750640704892. Acesso em: 23 de set., 2024.

[18] Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/04/20/estudantes-da-rede-estadual-de-ensino-do-rj-vao-receber-chip-para-acesso-a-internet.ghtml. Acesso em: 23 de set., 2024.

Para os autores, a implantação das atividades remotas no sistema estadual ocorreu em meio a uma total ausência de debate com a comunidade acadêmica, assumindo como pressuposto um amplo acesso dos discentes e docentes a tecnologias e que esses mesmos professores teriam sido formados para utilizar as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. Amaral e Menezes reforçam que a sensação é de um acordo implícito de que essa seria a única saída para o cenário educacional no estado. No entanto, muitas perguntas permanecem em aberto a respeito da efetiva execução desse plano e, principalmente, do que será feito com os estudantes e professores que não conseguirem "acompanhar essa mudança".

A mudança abrupta para o ensino remoto no período pandêmico revelou desigualdades significativas entre os estudantes. Segundo dados do IPEA, cerca de 30% dos estudantes do ensino fundamental no Brasil não tinham acesso à internet em casa durante a pandemia. (KUBOTA, 2020).No Rio de Janeiro, essa situação foi ainda mais crítica nas comunidades mais vulneráveis, onde o acesso a dispositivos tecnológicos e à conexão à internet era limitado.

Santos Júnior (2020), em uma pesquisa realizada em dois colégios da rede estadual do Rio de Janeiro, identificou um dado alarmante: mais da metade dos estudantes e professores relataram dificuldades em lidar com as aulas oferecidas por meio da plataforma digital. Além disso, a maioria dos docentes afirmou não ter recebido treinamento adequado para utilizar essas ferramentas, nem durante sua formação docente nem por parte do próprio governo do estado no processo de implementação do ensino remoto. A ausência de capacitação, aliada à baixa experiência tanto dos professores quanto dos estudantes com o formato de aulas online, emerge como uma preocupação significativa no contexto educacional.

Em estudo realizado com base nos dados do Censo Escolar, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) alerta para a precariedade tecnológica das escolas (Kubota, 2020). De acordo com os dados da pesquisa, 27% das escolas de ensino fundamental e médio não possuem acesso à internet; essa situação afeta especialmente os municípios mais pobres, onde vivem crianças de baixa renda.

Tatagiba et al. (2021), em artigo publicado a respeito da percepção dos estudantes de uma escola estadual do Rio de Janeiro sobre o ensino durante o período pandêmico, apontam que a falta de sincronicidade e o despreparo dos docentes tensionaram a prática do ensino remoto. Para as autoras, a estratégia do ensino por meio da utilização de plataformas apresentou limitações e não garantiu a igualdade de acesso e aprendizagem

a todos os estudantes, afetando especialmente os estudantes carentes que não tinham condições de assistir às aulas. Não eram raros os casos de famílias com dois ou mais estudantes e apenas um dispositivo à disposição para acompanhar as atividades escolares.

A respeito do Exame Nacional do Ensino Médio no período pandêmico, Albuquerque (2020), em um estudo exploratório com 22 professores da rede estadual do Rio de Janeiro no ano de 2020, encontrou uma forte resistência dos docentes à ideia de que o exame fosse realizado naquele ano. Para os professores, o período de atividades pedagógicas não presenciais acarretaria um déficit na aprendizagem dos estudantes, sendo, desse modo, mais prudente o adiamento do exame. Para eles, o cenário do ensino remoto é desafiador para todas as partes envolvidas na prática pedagógica, e a manutenção do exame prejudicaria a todos, mas principalmente os estudantes que já se encontravam em uma situação social vulnerável.

Cabe lembrar que o próprio Senado votou pelo adiamento do exame no ano de 2020[19]. A votação teve uma vitória expressiva de 75 votos a favor. A proposta de adiamento foi justificada devido ao estado de calamidade vivido no país e em uma tentativa de impedir a concorrência desleal que ocorreria caso o exame fosse realizado, o que afetaria de forma negativa, especialmente, os estudantes da rede pública de ensino. Diversos órgãos vieram a público durante o pedido solicitando que a prova fosse adiada e até mesmo cancelada[20]; no entanto, o presidente do INEP, órgão realizador do exame, afirmou que recorreria de todas as decisões judiciais contrárias à aplicação da prova.

Sob um cenário caótico de questionamentos e disputas judiciais, o exame de 2020 foi realizado apenas em janeiro de 2021, ainda assim sob significativos protestos de diversas entidades ligadas à educação. A polêmica no órgão e no próprio Ministério da Educação não se limitou a isso. No mesmo ano, 2021, no edital do exame, o MEC manteve a regra a respeito da necessidade de justificativa de ausência para que os participantes do ENEM que não realizaram a prova em 2020 obtivessem isenção para 2021. A disputa chegou até o STF[21], que, em setembro, votou em favor da reabertura do prazo de inscrição dos pedidos de isenção no ENEM 2021 e derrubou a exigência de

[19] Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/19/senado-aprova-adiamento-do-enem-2020-materia-vai-a-camara. Acesso em 07 de out., 2024.

[20] Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/05/12/mobilizacao-pelo-adiamento-do-enem-marca-um-ano-do-tsunami-da-educacao. Acesso em 07 de out., 2024.

[21] Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/09/03/stf-maioria-enem-2021-isencao-justificativa.htm. Acesso em 07 de out., 2024.

justificativa para aqueles que faltaram na edição anterior da prova receberem a gratuidade da inscrição na edição vigente.

O Ministério da Educação foi marcado por polêmicas e problemáticas durante o governo do presidente Jair Bolsonaro. A pasta chegou a passar pelas mãos de quatro distintos ministros e ficou sem qualquer representante por quase um mês durante o ano de 2020, após a exoneração abrupta do então ministro Abraham Weintraub, que utilizou o passaporte diplomático para sair do país após ser investigado pelo STF em um inquérito que apurava ataques a membros do tribunal[22].

Situação semelhante só foi vista durante o segundo mandato de Dilma Rousseff, no período da crise política que culminou em seu impeachment, em 2016. O próprio INEP, desde o período da redemocratização, estava sendo comandado pela primeira vez por alguém que não era diretamente da área da educação. Durante a realização do exame em 2020, o órgão foi dirigido por Alexandre Lopes, um engenheiro. Após o fracasso da aplicação do ENEM de 2020, Lopes foi exonerado do cargo.

A instabilidade no Ministério da Educação e, por conseguinte, em um dos maiores órgãos da pasta, afetou diretamente o planejamento da política educacional durante um dos períodos mais delicados do país em muitos anos, além de impactar a realização do maior exame do país. A realização do ENEM em 2020 sob condições tão adversas trouxe à tona uma série de questionamentos sobre a eficácia e a desigualdade do exame, especialmente para os estudantes de escolas públicas. O adiamento da prova foi uma decisão amplamente apoiada e indicativa da necessidade de um olhar mais cuidadoso para a equidade no sistema educacional. Com a exoneração de ministros e as constantes mudanças de gestão na área da educação, a instabilidade institucional só agravou a crise já existente.

A análise da Medida Provisória nº 934/2020 e suas implicações para a educação no Brasil revela um cenário preocupante, marcado pela falta de transparência, desigualdade de acesso e despreparo dos profissionais envolvidos. A adoção da plataforma *Google for Education* no Rio de Janeiro, apesar de ser uma solução aparentemente viável, evidenciou a fragilidade do sistema educacional estadual, especialmente nas comunidades mais vulneráveis. A ausência de um debate robusto com a comunidade acadêmica e a falta de capacitação para os docentes deixaram muitos estudantes sem o suporte necessário para acompanhar o ensino remoto. Isso não apenas

[22] Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/abraham-weintraub-sai-do-brasil-como-ministro-da-educacao-e-ao-chegar-nos-estados-unidos-e-exonerado. Acesso em 07 de out., 2024.

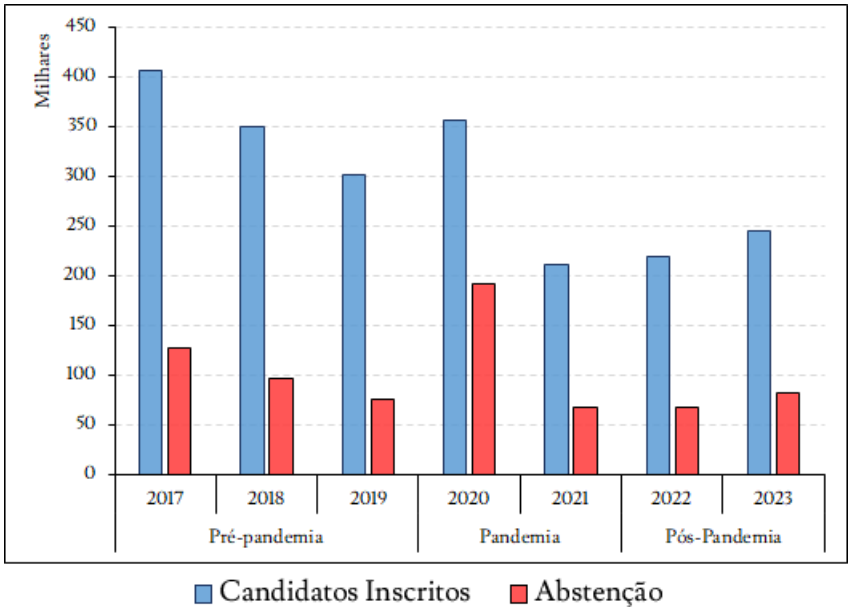
afetou o aprendizado, mas também acentuou as disparidades já existentes no acesso à educação superior pelos discentes da rede.

5.2.2. Análise dos Dados

O gráfico 05 apresenta uma visão abrangente da distribuição dos candidatos e da abstenção nas últimas edições do ENEM no Rio de Janeiro. Nos últimos anos, o volume de candidatos inscritos no exame apresentou um padrão de queda, padrão este que foi modificado bruscamente pelo ano de 2020, que apresentou um aumento vertiginoso de inscritos em comparação com os anos anteriores.

A pandemia se apresenta como o principal motivador dos altos números de inscrição. Este crescimento pode ser atribuído a dois elementos presentes no primeiro ano do período pandêmico (2020): fatores institucionais e a falsa percepção coletiva de curta temporalidade da situação sanitária extraordinária em que o país entrou no referido ano.

Gráfico 05: Candidatos ao ENEM do estado do Rio de Janeiro junto ao valor absoluto de abstenções (2017-2023).



Fonte: Elaboração da autora.
Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Os fatores institucionais correspondem à prorrogação da data de inscrição para o exame realizada pelo INEP. O ENEM do ano de 2020 contou com 16 dias de inscrição, um dos períodos mais longos observados na história da avaliação, que contava com 11 dias, em média, de inscrição. Outro fator institucional foi a isenção automática.

A solicitação de isenção da taxa de inscrição do exame inicialmente ocorria por solicitação do participante em um período anterior à efetivação da inscrição. Devido a todo o cenário da pandemia e às instabilidades dentro do próprio Ministério da Educação o INEP informou que os estudantes que cumprissem o critério de isenção receberiam a gratuidade automaticamente ao se inscreverem. Juntamente com esta situação o período de inscrição oficial, inicialmente previsto para ocorrer no período de 11 a 22 de maio de 2020, foi prorrogado até o dia 27 de maio[23]. A extensão do prazo de inscrição e a gratuidade automática permitiram o acesso de um maior número de candidatos ao exame.

Ainda no mesmo mês, os casos no estado começam a progredir rapidamente e no final de maio a taxa de letalidade da COVID-19 chega a atingir o pico de 11%. De acordo com o painel de saúde[24] do Rio de Janeiro, são os anos de 2020 e 2021 os períodos de maior letalidade da COVID-19 no estado. É nesse cenário de quebra de expectativa e agravamento da situação pandêmica no país que o volume de abstenções no exame dispara no ano de 2020, atingindo o maior número visto em todos os anos de análise.

É no final de 2020 que o governo federal lança o plano nacional de vacinação[25] da COVID para ser executado no primeiro semestre de 2021. Embora o volume de casos continuasse a aumentar, batendo 900 mil casos de COVID no estado, a letalidade da doença começa a ser gradativamente controlada conforme a vacinação avança no país e no estado. O estado do Rio de Janeiro começou a vacinar o primeiro grupo de risco prioritário em fevereiro[26] de 2021. Cinco meses depois, em agosto, mais de 70% da

[23] As informações mencionadas a respeito da gratuidade automática da inscrição e postergação do período de inscrição foram extensamente difundidas em diversos veículos de comunicação de massa. E podem ser encontradas no site do INEP nas informações a respeito do edital do exame do referido ano. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

[24] As informações a respeito da pandemia foram retiradas do Painel Coronavírus COVID-19 do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html. Acesso em: 16, out., 2023.

[25] Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/svsa/coronavirus/plano-nacional-de-operacionalizacao-da-vacinacao-contra-a-covid-19-pno-2a-edicao-com-isbn. Acesso em: 23 de set., 2024.

[26] Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/vacinacao-de-idosos-contra-covid-19-no-rio-comeca-em-fevereiro-veja-calendario/. Acesso em 23 de set., 2024.

população acima de 18 anos já havia se vacinado com a primeira dose[27]. Um feito impressionante, já que o estado conta com a 2ª capital mais populosa do Brasil[28].

O avanço da vacinação durante o ano de 2021 acompanha a diminuição da abstenção no referido ano e sua posterior estabilização no ano de 2022. É também nesse cenário que o número de inscritos no exame sofre uma queda expressiva. Se, no entanto, o impulso motivado pelo cenário pandêmico leva a uma explosão de inscrições no ano de 2020, os anos seguintes apresentam uma queda significativa.

Diversos são os motivos que podem ser levantados para explicar esse movimento de queda brusca sofrida nas candidaturas ao exame. É um processo natural que, após uma explosão de inscrições motivadas por questões extremas, cessadas essas questões, uma queda seja observada no ano seguinte. No entanto, o fato de a queda de inscritos se dar abaixo do nível observado em anos anteriores chama atenção. E a explicação para isso pode ser ainda mais preocupante: a crise sanitária se tornou rapidamente em uma crise econômica.

Em um relatório liberado no ano de 2021, o Fundo Monetário Internacional (FMI) apontou significativas consequências econômicas da pandemia global de COVID-19 (FMI, 2021). A atividade econômica mundial sofreu uma intensa contração em 2020, em decorrência do período pandêmico, o que levou a uma ampliação no gasto público de diversos países com o intuito de dar sustentação à economia e evitar colapsos financeiros. O fundo destinou, de maneira inédita, cerca de US$16 trilhões de dólares em apoio fiscal a diversos países, um valor sem precedentes na história do FMI.

O cenário nacional também apresenta um delicado panorama econômico durante e após o período pandêmico. Em publicação liberada no ano de 2021[29], o IBGE (2021) apontou que o PIB do país encolheu cerca de 4,1% em 2020. Um cenário semelhante só foi visto nas últimas décadas no país durante o auge da crise da dívida externa nos anos 80 provocada pelos gastos elevados durante o período da ditadura militar. E o cenário não se agravou ainda mais devido à injeção financeira feita por medidas econômicas adotadas pelo governo brasileiro como resposta à crise, dentre elas a garantia e

[27] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-06/rio-de-janeiro-completa-50-de-pessoas-maiores-de-18-anos-ja-vacinadas. Acesso em 23 set., 2024.

[28] Segundo dados do último censo do IBGE realizado em 2022, a população do estado do Rio de Janeiro é de aproximadamente 6 milhões de pessoas, e o estado também possui a 3ª cidade com maior densidade geográfica do país, o município de São João de Meriti possui cerca de 12mil habitantes por km².

[29] Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30165-pib-cai-4-1-em-2020-e-fecha-o-ano-em-r-7-4-trilhoes. Acesso em 01 de out. de 2024.

ampliação de diversos auxílios. Auxílios econômicos foram adotados a nível nacional e estadual, tanto para pessoas físicas quanto jurídicas, em uma tentativa de evitar um efeito de espiral (ou "cascata") na crise econômica enfrentada no país.

A nível estadual, a situação refletiu as dinâmicas mundiais e nacionais. Em relatório sobre a situação econômica do estado do Rio de Janeiro, realizado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), o PIB do estado apresentou uma queda de 3,8% em um ano (FIRJAN, 2021). Um cenário visto apenas durante o auge da crise fiscal no ano de 2016, quando o governo estadual declarou situação de calamidade pública em virtude da queda de royalties, a má administração e a incapacidade financeira de arcar com os custos da realização dos Jogos Olímpicos.

A situação econômica reflete-se diretamente na educação através do agravamento do processo de exclusão de indivíduos em situação de vulnerabilidade social. De acordo com dados publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), o IBGE (2021) indicou que, no segundo trimestre de 2021 cerca de 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estavam fora da escola. Esse número foi 2,5 vezes superior ao observado antes do período pandêmico.

De acordo com o MEC (2021), a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro perdeu cerca de 17 mil estudantes de 2020 para 2021. Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar divulgados em 2021, a rede estadual do Rio de Janeiro contava com cerca de 458 mil matrículas no ensino médio no ano de 2020, enquanto em 2021 o número de matrículas cai para cerca de 441 mil. Esse movimento de queda não acompanha o cenário nacional, uma vez que, a nível nacional, as redes estaduais e até mesmo as privadas têm apresentado aumento de matrículas nos últimos anos.

A queda de candidatos no exame preocupa, não apenas do ponto de vista da política de acesso ao ensino superior, mas também, e principalmente, quanto à taxa de atendimento escolar da educação básica. A manutenção de um bom índice de acesso à educação no estado se tornou um desafio no retorno das atividades presenciais após o período pandêmico. A evasão escolar tem sido um obstáculo para as redes de ensino brasileiras durante anos, trazendo prejuízos sociais e acadêmicos, tanto para as instituições de ensino quanto para a sociedade. Essa realidade expõe uma das maiores fragilidades do ensino médio brasileiro: a dificuldade de manter o estudante em sala de aula.

O aumento no percentual de abstenção no ENEM de 2023 é um fenômeno que merece atenção e análise aprofundada. Essa elevação significativa, em comparação à

tendência de queda observada nos anos anteriores, pode ser atribuída a questões logísticas relacionadas à alocação de candidatos em locais de prova distantes de suas residências. O INEP, em uma nota oficial[30], revelou que aproximadamente 50 mil estudantes foram alocados a locais de prova situados a mais de 30 quilômetros de suas casas, com maior incidência nos centros urbanos de São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro.

Essa situação gerou uma série de dificuldades para os candidatos, que enfrentaram desafios logísticos consideráveis para chegar aos locais designados. Em grandes metrópoles, onde o sistema de transporte público já é naturalmente sobrecarregado, a dificuldade de deslocamento se torna ainda mais acentuada. Relatos de candidatos indicam que muitos se sentiram desmotivados ou incapazes de enfrentar o trajeto, especialmente devido ao tempo e os custos envolvidos.

Além das questões logísticas, a insegurança em algumas áreas urbanas também desempenhou um papel crucial na decisão de muitos candidatos de não comparecer ao exame. O medo de imprevistos contribuiu para um clima de apreensão que desestimulou a participação no ENEM. Essa combinação de fatores evidencia a necessidade urgente de revisar na alocação dos locais de prova, bem como de melhorar as condições de transporte e segurança para garantir que todos os candidatos tenham a oportunidade de participar do exame sem barreiras que comprometeram seu acesso à educação superior.

Portanto, é fundamental que as autoridades educacionais considerem esses desafios no planejamento de futuras edições do exame. A criação de estratégias que garantam a alocação de locais de prova mais acessíveis, bem como a implementação de medidas que assegurem a segurança e a eficiência do transporte público, são essenciais para promover a equidade e a inclusão no acesso ao ensino superior.

[30] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/nota-locais-de-prova-enem-2023. Acesso em 25 de Ago. 2024.

5.2.3. Conclusões Parciais

O ano de 2020 representou um marco de desafios sem precedentes para o sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A pandemia de COVID-19 provocou uma série de mudanças que impactaram diretamente a dinâmica de inscrições e abstenções no exame, evidenciando a fragilidade das instituições educacionais e a vulnerabilidade social de muitos estudantes.

A análise dos dados revela um aumento significativo no número de inscritos, impulsionado pela percepção de que a crise seria temporária, assim como por medidas institucionais, como a prorrogação do prazo de inscrição e a isenção automática da taxa. Contudo, essa expectativa foi rapidamente frustrada pela escalada da pandemia e suas consequências econômicas, resultando em uma taxa de abstenção recorde e na queda acentuada do número de candidatos em anos subsequentes.

O impacto da crise sanitária estendeu-se à esfera econômica, afetando diretamente a educação e exacerbando a exclusão social. A queda nas matrículas, particularmente no estado do Rio de Janeiro, indica um preocupante retrocesso no acesso à educação. A evasão escolar tornou-se um desafio persistente, destacando a necessidade urgente de políticas eficazes para garantir a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Em suma, os eventos do período pandêmico (2020-2021) expuseram as fragilidades do sistema educacional brasileiro, ressaltando a importância de uma abordagem integrada que contemple não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes. O futuro do ENEM e, por conseguinte, do acesso ao ensino superior, depende da implementação de estratégias no ensino médio que considerem as complexidades desse contexto e busquem mitigar os impactos da crise, promovendo um acesso ampliado a uma educação democrática e de qualidade.

5.3. Onde Você Estuda? O Impacto da Dependência Administrativa na Abstenção

Nesta subseção do capítulo 03, será explorado o impacto da dependência administrativa das escolas dos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no estado do Rio de Janeiro, com foco nas suas repercussões nas taxas de abstenção do exame ao longo dos anos analisados. A análise terá ênfase nas desigualdades observadas entre os estudantes de escolas públicas e privadas, bem como nas variações nas taxas de abstenção dentro das diferentes redes de ensino vinculadas à administração pública, ou seja, federal, estadual e municipal. Será discutido como os distintos contextos administrativos e as características específicas de cada rede influenciam a participação dos alunos no ENEM, com particular atenção às desigualdades no acesso à infraestrutura educacional e recursos pedagógicos, especialmente em um cenário de desafios impostos pela pandemia de COVID-19. A partir dessa análise, pretende-se compreender as dimensões administrativas e políticas que atravessam o acesso e a participação no ENEM, evidenciando o papel crucial das redes de ensino na mitigação ou amplificação das desigualdades educacionais no estado do Rio de Janeiro.

5.3.1. Referencial Teórico

O sistema educacional brasileiro é caracterizado por escolas vinculadas a diferentes redes de ensino, sendo fundamental a compreensão de que as disparidades nas dependências administrativas dessas instituições influenciam diretamente o acesso a recursos e a qualidade educacional. As escolas privadas possuem, historicamente, maior volume de recursos financeiros e uma maior flexibilidade de gasto, o que lhes permite investir em infraestrutura moderna, tecnologia e programas extracurriculares. Em contraste, as escolas públicas, especialmente nas áreas de baixa renda, enfrentam limitações orçamentárias, o que impacta negativamente na infraestrutura, no material pedagógico e na qualificação dos profissionais, perpetuando desigualdades educacionais. Essas diferenças criam um ciclo de exclusão, dificultando o aprendizado e o desenvolvimento pleno dos estudantes em instituições desfavorecidas.

Além dos recursos materiais, as disparidades administrativas também se refletem no suporte pedagógico e nas oportunidades educacionais disponíveis. Escolas com mais recursos têm maior capacidade de contratar professores qualificados, investir em treinamentos contínuos e proporcionar atividades extracurriculares enriquecedoras,

ampliando as perspectivas dos alunos. Estudos (Bernado, 2008; De Sousa et al., 2019; FELÍCIO; Fernandes, 2005) indicam que escolas com melhores condições tendem a apresentar resultados acadêmicos superiores e maior taxa de conclusão, enquanto escolas com recursos limitados enfrentam sérios desafios na oferta de uma educação de qualidade. Em síntese, as desigualdades nas dependências administrativas das escolas moldam profundamente as oportunidades educacionais, perpetuando ciclos de desigualdade e afetando as perspectivas de futuro dos estudantes.

5.3.2. Análise dos Dados

A utilização da categoria de análise "dependência administrativa" para a compreensão dos dados do ENEM traz também a necessidade de explicitar que a informação apresenta algumas fragilidades em relação às outras categorias utilizadas por esta pesquisa até o momento. Diferente das outras, a variável "dependência administrativa" possui um número significativo de não-resposta.

Esse volume de não-resposta se dá pela forma como o preenchimento da informação ocorre no sistema do INEP. Os estudantes, para preencherem essa pergunta, precisam escrever o código do INEP da instituição de ensino que estão (ou foram) vinculados durante o ensino médio. O número do INEP/MEC consiste em um código que permite identificar de maneira única cada uma das instituições escolares do Brasil, de acordo com o seu cadastro junto ao Ministério da Educação, sendo composto por um código de oito caracteres numéricos.

Embora a informação seja pública, a própria exigência de um código escolar dificulta o preenchimento da categoria pelos estudantes. O preenchimento dessa informação também não é obrigatório pelo sistema, e o candidato pular essa etapa no momento da inscrição caso apresente dificuldades para inserir o código da instituição à qual está ou esteve vinculado.

Tudo isso cria um cenário de subnotificação da informação, o que dificulta a utilização da categoria como objeto de análise e a criação de um panorama geral mais sólido a respeito dessa informação. A tabela 06, apresenta o preenchimento da variável dependência administrativa pelos candidatos ao exame do Rio de Janeiro.

Tabela 06: Valores Absolutos e Percentual do Preenchimento da Variável Dependência Administrativa pelos Candidatos ao ENEM do Rio de Janeiro. (2017 – 2023).

	Total de Candidatos	Declarada	% de Declaração	Não Declarada	% de Não Declaração
2017	407.738	130.356	32%	277.382	68%
2018	350.559	102.654	29%	247.905	71%
2019	301.973	73.183	24%	228.790	76%
2020	356.206	62.421	18%	293.785	82%
2021	210.767	54.526	26%	156.241	74%
2022	219.736	68.477	31%	151.259	69%
2023	245.324	63.813	26%	181.511	74%

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Conforme discutido anteriormente, a ausência de obrigatoriedade no preenchimento de informações específicas resulta em uma subnotificação evidente e recorrente. Em diversos anos analisados, observa-se que menos de 50% dos inscritos fornecem as informações necessárias sobre a dependência administrativa das escolas. Além disso, o período pandêmico se destaca como o momento de maior subnotificação, tendo como ápice o ano de 2020 onde apenas 18% dos candidatos declararam a escola de vinculação.

No entanto, apesar das limitações mencionadas, é fundamental reconhecer que a omissão dessa variável acarretaria uma perda significativa de dados essenciais para a análise das dinâmicas do sistema educacional. A informação sobre a dependência administrativa das escolas desempenha um papel crucial, pois oferece insights valiosos sobre as diferentes condições em que os candidatos estão inseridos, o que, por sua vez, impacta diretamente na compreensão dos fatores que influenciam a abstenção no exame.

A exclusão dessa variável não apenas reduziria a profundidade da análise, mas também dificultaria a identificação de padrões e possíveis causas subjacentes à evasão dos candidatos, especialmente no contexto do Rio de Janeiro. A vinculação de um aluno a uma determinada rede de ensino está diretamente relacionada ao acesso a uma infraestrutura diferenciada, apoio pedagógico e oportunidades que afetam diretamente a preparação e o desempenho dos estudantes. Desse modo, apesar das questões mencionadas anteriormente, optou-se por utilizar e analisar esta informação, mas com a transparência de esclarecer e elucidar as fragilidades que tal dado possui.

No que tange à análise dos dados relacionados à abstenção dos candidatos, tabela 07 revela um panorama preocupante, caracterizado por uma disparidade significativa

nas taxas de abstenção, especialmente quando se considera a rede de ensino à qual os estudantes estão vinculados. Ao longo das edições analisadas, observa-se uma tendência consistente e alarmante: os candidatos matriculados em instituições de ensino estaduais e municipais apresentam as taxas de abstenção mais altas, e essa realidade se mantém ao longo dos anos.

Esse padrão recorrente indica uma desigualdade que vai além das características individuais dos candidatos, refletindo questões estruturais e contextuais das próprias redes de ensino. As escolas estaduais e municipais, muitas vezes, enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, à escassez de recursos pedagógicos, à sobrecarga de professores e à falta de apoio psicológico e educacional adequado, o que pode impactar diretamente na motivação e no desempenho dos alunos, levando a um maior índice de evasão.

Além disso, a concentração de abstenção nas instituições públicas pode também estar ligada a fatores socioeconômicos, como o acesso limitado a preparações específicas para os exames e a dificuldade de conciliá-los com outras obrigações, como o trabalho e o cuidado com a família. Essa disparidade nas taxas de abstenção não só expõe as desigualdades educacionais, mas também levanta questões importantes sobre as condições de ensino e os apoios oferecidos aos estudantes, especialmente aqueles de contextos mais vulneráveis.

Tabela 07: Abstenção dos Candidatos ao ENEM de acordo com a dependência administrativa declarada pelo estudante. (2017 – 2022).

		Municipal		Estadual		Federal		Privada	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Pré-Pandemia	**2017**	512	25,1%	19.724	22,3%	327	6,6%	1.670	4,8%
	2018	290	24,2%	14.582	21,7%	277	5,9%	1.098	3,7%
	2019	119	14,2%	7.251	14,4%	145	3,3%	571	3,2%
Pandemia	**2020**	394	55,6%	15.138	44,9%	808	19,2%	3.689	15,5%
	2021	175	30,3%	6.564	24,7%	435	10,2%	880	3,8%
Pós-Pandemia	**2022**	313	37,9%	12.030	31,6%	406	8,7%	1.188	4,8%
	2023	270	42,8%	10.419	30,0%	360	10,3%	1.168	4,7%

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Destaca-se também os baixos percentuais de abstenção de estudantes da rede federal de ensino. Os motivos pelos quais a desistência de estudantes da rede federal no exame é baixa são diversos e atuam em um ciclo de retroalimentação. Esses motivos podem ser elencados em quatro principais razões:

1. A rede federal conta com um processo de seleção prévia de estudantes;
2. A rede possui estudantes com um nível socioeconômico maior;
3. O baixo quantitativo de atendimento escolar;
4. Infraestrutura escolar diferenciada.

A rede federal atua no ensino médio por meio dos Institutos Federais e Colégios de Aplicação espalhados por todo o país, e a entrada dos estudantes é, geralmente, realizada por meio de processo seletivo, seguindo critérios estabelecidos pelas próprias instituições federais e pela legislação educacional. As escolas federais podem adotar critérios diversos para a entrada que vão desde sorteio, análise documental, entrevistas e até mesmo provas de seleção.

Mesmo que estas contem com ações afirmativas para a entrada de estudantes de baixa renda e/ou em situação de vulnerabilidade social, a existência de um processo seletivo de entrada, por si só, atua como um filtro para estes estabelecimentos de ensino. Sendo assim, a rede naturalmente cria uma seleção de estudantes superior, mesmo entre os economicamente e socialmente vulneráveis, o que não ocorre em nenhuma outra das redes de ensino públicas. Elas não são capazes de escolherem previamente o alunado que irá adentrar os portões escolares e será, posteriormente, avaliado pelos indicadores educacionais.

O modelo de seleção adotado pela rede federal no Brasil favorece indivíduos e famílias mais preparadas para enfrentar a lógica de um processo seletivo de entrada no ambiente escolar. A necessidade de levantamento documental, acesso à internet, alfabetização digital para as inscrições e acompanhamento dos processos seletivos, a possibilidade de um deslocamento para a realização das provas e a capacidade de estudo prévio dos conteúdos a serem cobrados na avaliação, entre outros, são elementos que proporcionam vantagem a indivíduos e famílias em situação socioeconômica mais favoráveis.

Ou seja, antes mesmo de o estudante objetivamente passe pela avaliação dos seus conhecimentos por meio da prova, a ideia de um processo seletivo já exige dele e de sua família uma série de habilidades e competências. Esse conjunto de técnicas e conhecimentos exigidos favorece, naturalmente, a entrada de estudantes mais aptos socialmente a competir com outros por uma vaga na rede federal.

Tendo todas essas questões em mente, seria mais que ‘natural’ a concentração, nesta rede de ensino, de estudantes que estejam nos níveis mais altos do indicador socioeconômico. Em outras palavras o sistema de seleção adotado privilegia a entrada

daqueles que, em certo nível, já contam com um determinado *habitus* escolar. Não necessariamente em um quesito exclusivamente financeiro e/ou de alta classe social, mas sim por estes e suas famílias possuírem comportamentos, habilidades e práticas que serão necessárias para aprovação em um processo seletivo, assim, serão estes estudantes que, posteriormente, ocuparão o espaço escolar da rede federal.

Já no que diz respeito ao baixo quantitativo de estudantes, este também atua potencializando o efeito apontado anteriormente. Uma vez que as vagas são poucas e naturalmente concorridas, as instituições escolares contam com poucas matrículas neste nível de ensino, comparativamente a outras redes, possuindo um universo de estudantes para se dedicarem menor do que as redes estaduais. Já é conhecido na área da educação que sistemas escolares cujo atendimento escolar seja amplo enfrentam dificuldades e dinâmicas próprias, uma vez que precisam dar conta de desenvolver as competências escolares demandadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um universo quantitativo extenso e diverso.

É relevante destacar, contudo, que a Rede Federal passou por uma expressiva expansão ao longo das últimas décadas, processo que ocorreu em contextos territoriais, econômicos e sociais bastante distintos. A estratégia de interiorização e de constituição de uma estrutura multicampi, orientada pela instalação de unidades em regiões periféricas, municípios do interior e mesorregiões historicamente menos atendidas por instituições federais, ampliou o acesso à educação profissional e tecnológica e contribuiu para dinamizar as economias locais. Além de ampliar as oportunidades educacionais, essa expansão tem sido associada ao fortalecimento do desenvolvimento regional, por meio da formação de mão de obra qualificada, da produção de conhecimento e da articulação entre as instituições de ensino e as demandas sociais e produtivas dos territórios em que estão inseridas. (Pereira; Da Cruz, 2019)

Como consequência, a composição do corpo discente também apresenta expressivas variações entre os campi. A expansão da Rede Federal para essas regiões ampliou o acesso de populações com diferentes características sociais, demandas e trajetórias educacionais, diversificando o perfil do seu corpo discente e contribuindo para a constituição de importantes heterogeneidades internas. Essas heterogeneidades manifestam-se em diferentes dimensões, os campi inseridos em municípios periféricos contam com uma participação mais intensa de estudantes oriundos de famílias de baixa renda e de escolas públicas.

Assim, compreender a Rede Federal exige considerar simultaneamente sua unidade institucional e sua heterogeneidade interna, reconhecendo que as desigualdades sociais se manifestam de formas distintas entre os diferentes contextos territoriais e influenciam o perfil dos estudantes, suas trajetórias escolares e as oportunidades educacionais disponíveis.

Por fim, é importante destacar que, como a rede federal de ensino recebe recursos diretamente do governo federal, ela dispõe de uma série de recursos, tanto humanos quanto financeiros, que poucas instituições de ensino conseguem oferecer. Dessa forma, a realidade do estudante da rede federal, no que tange à infraestrutura educacional, assemelha-se mais à dos alunos da rede privada do que à dos estudantes das redes públicas estaduais e municipais. Esse cenário torna-se ainda mais evidente ao observarmos os índices de abstenção, que, no caso da rede federal, apresentam valores mais próximos aos das escolas privadas do que às instituições vinculadas aos demais entes federativos.

5.3.3. Conclusões Parciais

O sistema educacional brasileiro é complexo e multifacetado, refletindo uma variedade de dependências administrativas que influenciam diretamente a qualidade da educação e o acesso a oportunidades para os estudantes. Nesse contexto, as diferenças entre escolas públicas e privadas, bem como entre diferentes redes de ensino público, são evidentes e impactam a vida dos estudantes de maneiras significativas.

É essencial ressaltar que a categoria de dependência administrativa, embora importante, apresenta fragilidades na análise dos dados, especialmente devido à alta taxa de não-resposta relacionada ao preenchimento do código de identificação das escolas. Essa dificuldade pode comprometer a interpretação dos dados e limitar a compreensão das dinâmicas educacionais em questão. No entanto, não utilizar essa variável significaria perder uma compreensão fundamental das desigualdades presentes no sistema educacional.

As disparidades nas dependências administrativas das escolas brasileiras têm um impacto profundo no acesso a recursos e estruturas, moldando diretamente as oportunidades educacionais disponíveis para os estudantes. A desigualdade entre escolas públicas e privadas, bem como entre diferentes redes de ensino, perpetua um ciclo de exclusão e marginalização que compromete o futuro de muitos jovens. Candidatos matriculados em instituições estaduais frequentemente apresentam taxas de abstenção

mais altas, atribuídas a fatores socioeconômicos que impactam a preparação e as aspirações educacionais dos estudantes.

5.4. Herança de Escolaridade: o impacto da escolaridade dos responsáveis na transmissão de oportunidades educacionais

Nesta subseção do capítulo 04, será analisado o impacto da escolaridade dos responsáveis pelos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no estado do Rio de Janeiro, tendo como enfoque as taxas de abstenção observadas ao longo dos anos analisados. A investigação terá como foco principal as diferenças entre os responsáveis de sexo masculino e feminino, com o objetivo de compreender como a escolaridade de cada um influencia as decisões de seus filhos em relação à participação no exame. Além disso, será explorado o fenômeno da transmissão geracional de oportunidades educacionais, ou seja, como o nível de escolaridade dos responsáveis pode afetar diretamente as chances de sucesso e continuidade escolar dos candidatos, impactando, por conseguinte, suas taxas de abstenção no ENEM. Em particular, será discutida a relação entre maior escolaridade dos responsáveis e menores taxas de abstenção, independentemente do sexo do responsável, evidenciando como a educação dos pais pode atuar como um fator protetivo contra a desistência do exame. A partir dessa perspectiva, o objetivo é compreender de que forma a escolaridade dos responsáveis contribui para moldar as trajetórias educacionais dos candidatos, especialmente em um contexto marcado por desafios sociais e econômicos, como os impostos pela pandemia de COVID-19.

5.4.1. Referencial Teórico

Pierre Bourdieu (2023) contribuiu notadamente para a compreensão das desigualdades sociais, especialmente através dos conceitos de capital cultural e habitus. O capital cultural, que inclui a escolaridade dos pais, o conhecimento intelectual e o envolvimento com atividades culturais, desempenha um papel fundamental nas oportunidades educacionais dos filhos. Pais com maior escolaridade tendem a proporcionar melhores condições de aprendizado, como apoio em tarefas escolares e incentivo ao desenvolvimento intelectual. Para o autor, a escola reforça o capital cultural das classes dominantes, perpetuando desigualdades sociais e dificultando o desempenho de crianças cujos pais têm menor escolaridade.

Estudos contemporâneos confirmam a influência da escolaridade dos pais no desempenho educacional e nas aspirações dos filhos. A pesquisa de Bayma-Freire,

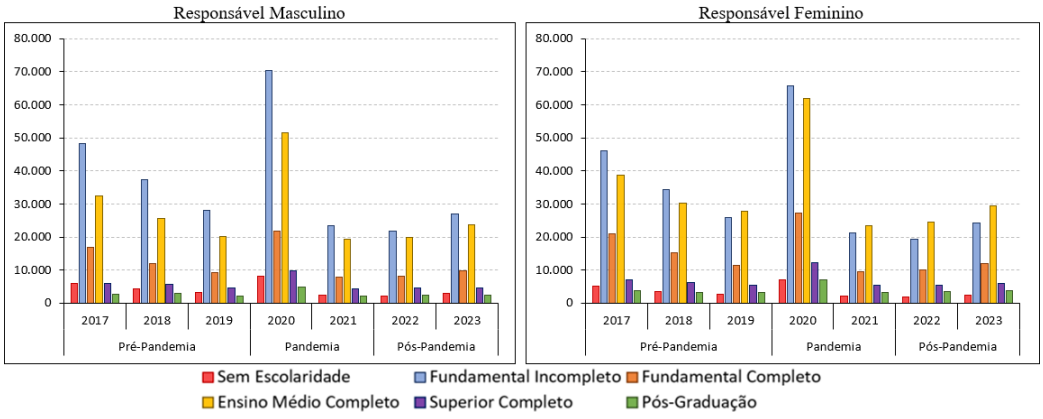
Roazzi e Roazzi destaca que famílias com pais de baixa escolaridade enfrentam mais dificuldades no apoio ao estudo e apresentam maior taxa de abandono escolar. Além disso, o nível socioeconômico também afeta o desempenho escolar, pois famílias com mais recursos tendem a oferecer melhores condições materiais e culturais. A interação das famílias com a escola, especialmente nas classes populares, pode ser tensa devido à falta de alinhamento com as expectativas educacionais, o que reforça a ideia de que as desigualdades educacionais são um reflexo das desigualdades sociais mais amplas.

5.4.2. Análise dos Dados

Os dados do painel 02 apresentam a abstenção dos candidatos no exame de acordo com a escolaridade dos responsáveis, discriminando entre responsáveis do sexo masculino e feminino. Para os responsáveis do sexo masculino, a maior taxa de abstenção ocorre entre aqueles com ensino fundamental incompleto. Isso sugere que a falta de conclusão da educação básica por parte do responsável masculino pode impactar negativamente a participação dos candidatos, possivelmente refletindo desafios socioeconômicos.

Por outro lado, para responsáveis do sexo feminino, as maiores taxas de abstenção tendem a estar associadas ao ensino médio completo. Essa discrepância em relação aos dados do sexo masculino acompanha outros dados populacionais brasileiros, que apontam, nos últimos anos, um crescimento significativo da escolaridade feminina, ao ponto de ultrapassar a masculina. Além disso, os números mais baixos de abstenção entre responsáveis – tanto do sexo feminino quanto masculino – são dos indivíduos com ensino superior completo e pós-graduação, o que indica a influência positiva da educação mais avançada na motivação e no apoio à participação dos candidatos.

Painel 02: Escolaridade dos Responsáveis dos Candidatos Desistentes do ENEM. (2017 – 2023).



Fonte: Elaboração da Autora

A tabela 08 e 09 apresentam a proporção da abstenção dos responsáveis para cada nível de escolaridade, e é notável uma tendência decrescente da abstenção para ambos os casos (masculino e feminino). Ou seja, quanto maior o nível de escolaridade dos responsáveis, independentemente do sexo, menor é a proporção da abstenção entre os candidatos. Estudantes cujos pais sejam altamente escolarizados possuem menor probabilidade de deixar de realizar o exame.

Embora o período pandêmico tenha elevado as proporções de abstenção em todos os níveis de escolaridade, é nítido que as menores faixas sofreram ainda mais intensamente. A abstenção de candidatos cujos pais possuíssem a educação básica incompleta, ou seja, até o nível fundamental, ultrapassou os 50% no ano de 2020. Mais da metade dos candidatos cujos pais tinham um baixo nível escolar deixaram de realizar o exame no pior ano do período pandêmico. O mesmo não ocorreu com estudantes cujo nível escolar familiar era elevado (graduação e pós-graduação); nestes casos, menos de 40% dos estudantes inscritos desistiram de realizar a prova.

Pais com alta escolaridade têm maior probabilidade de alcançarem estabilidade financeira, o que atua como influência positiva para acesso a posições mais elevadas na estrutura educacional. A entrada no ensino superior muitas vezes representa um ponto crucial na manutenção da escolaridade e na promoção de oportunidades socioeconômicas. Aqui, novamente, a influência da escolaridade dos pais desempenha um papel fundamental. Filhos de pais com níveis mais elevados de educação tendem a ter maior probabilidade de ingressar no ensino superior, seja por meio da aprovação em vestibulares ou pelo acesso a programas de bolsas de estudo. Isso pode ser atribuído tanto ao apoio financeiro quanto ao suporte acadêmico oferecido por pais com maior nível de instrução. Além disso, a familiaridade com o ambiente acadêmico e a compreensão dos processos de candidatura atuam como vantagens adicionais para esses estudantes.

Esse processo deve ser compreendido à luz do fato de que esses pais estão inseridos nos mesmos contextos sociais que seus filhos, compartilhando posições estruturais marcadas por diferentes volumes de recursos econômicos, culturais e sociais. Assim, pais com elevada escolaridade pertencem, em geral, a grupos socialmente privilegiados, cujas condições objetivas favorecem não apenas o acesso às oportunidades educacionais, mas também sua transmissão entre as gerações. Desse modo, a influência da escolaridade parental extrapola o âmbito das práticas familiares e

expressa um mecanismo mais amplo de reprodução geracional das desigualdades sociais. A transmissão de capitais, de expectativas educacionais e de disposições favoráveis ao sucesso escolar contribui para a manutenção das vantagens acumuladas por esses grupos, reforçando a persistência das posições sociais ao longo das gerações. Nesse sentido, a trajetória educacional dos filhos não pode ser dissociada das condições sociais herdadas, que estruturam de maneira desigual as possibilidades de acesso, permanência e êxito no sistema educacional.

Tabela 08: Proporção da Escolaridade do Responsável Masculino dos Candidatos Desistentes do ENEM. (2017 – 2023).

		Sem Escolaridade	Fundamental Incomp.	Fundamental Comp.	Ensino Médio Comp.	Superior Comp.	Pós-Graduação
Pré-Pandemia	2017	44%	37%	31%	27%	19%	18%
	2018	37%	34%	28%	24%	20%	19%
	2019	34%	30%	25%	22%	19%	16%
Pandemia	2020	66%	62%	54%	48%	38%	32%
	2021	46%	41%	33%	28%	20%	17%
Pós-Pandemia	2022	43%	38%	32%	27%	21%	17%
	2023	46%	41%	35%	34%	21%	17%

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Tabela 09: Proporção da Escolaridade do Responsável Feminino dos Candidatos Desistentes do ENEM. (2017 – 2023).

		Sem Escolaridade	Fundamental Incomp.	Fundamental Comp.	Ensino Médio Comp.	Superior Comp.	Pós-Graduação
Pré-Pandemia	2017	45%	39%	33%	27%	20%	18%
	2018	37%	35%	29%	24%	19%	17%
	2019	35%	32%	26%	25%	18%	17%
Pandemia	2020	67%	64%	57%	50%	38%	34%
	2021	47%	44%	35%	29%	21%	17%
Pós-Pandemia	2022	44%	41%	35%	28%	21%	17%
	2023	48%	44%	37%	31%	22%	18%

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Antes da pandemia, a diferença de abstenção entre os níveis de escolaridade dos pais e responsáveis femininos estava em trajetória de queda, o que indicava uma lenta, mas positiva redução das desigualdades educacionais. Entre 2017 e 2019, por exemplo, a abstenção entre os pais sem escolaridade caiu de 44% para 34%, enquanto entre os com pós-graduação variou de 18% para 16%. Já entre as responsáveis femininas, os percentuais caíram de 45% para 35% e de 18% para 17%, respectivamente. Esse movimento mostrava uma tendência de convergência, ainda que sutil, entre os diferentes níveis de escolaridade. No entanto, essa tendência foi interrompida com a

chegada da pandemia. A crise sanitária de 2020 fez com que a abstenção escolar aumentasse bruscamente em todos os grupos, porém com maior intensidade entre os menos escolarizados, o que não só reverteu os avanços obtidos como também aprofundou a desigualdade.

Mesmo que no período pós-pandemia, os índices tenham recuado em relação ao pico de 2020, a desigualdade voltou a se estabilizar em um patamar mais alto do que o período pré-pandêmico. Em uma sociedade historicamente desigual como a brasileira, esse cenário estático também é preocupante: a diminuição da queda na desigualdade, já representa um retrocesso, pois evidencia a estagnação de políticas ou condições que promoviam inclusão e equidade. A parada no processo de redução da desigualdade — mesmo que não haja aumento — é, por si só, um sinal de alerta e merece atenção por parte das autoridades e da sociedade civil.

Todos os elementos apresentados anteriormente apontam que o capital social e cultural de pais com escolaridade elevada pode atuar como elemento de transmissão geracional de oportunidades, onde as vantagens e recursos acumulados por uma geração são transferidos para a próxima, criando um ciclo de vantagem para alguns e desvantagens para outros.

5.4.3. Conclusões Parciais

A análise do impacto da transmissão geracional de oportunidades na educação revela complexidades que vão além das simples correlações entre a renda familiar e o desempenho escolar. Pierre Bourdieu, ao explorar as relações entre capital cultural e sucesso educacional, destaca que o contexto familiar e as heranças culturais moldam substancialmente as trajetórias escolares dos indivíduos. Seu estudo aprofunda-se nas nuances dessas interações, ressaltando que a influência do ambiente familiar não se limita aos aspectos financeiros, mas se estende a um conjunto de práticas e valores que determinam as aspirações educacionais e a motivação dos jovens.

A análise dos dados sobre abstenção no exame revela padrões que corroboram as teorias discutidas. A discrepância nas taxas de abstenção entre responsáveis com diferentes níveis de escolaridade evidencia que a educação dos pais impacta diretamente a participação dos filhos no sistema educacional. Aqueles com maior formação tendem a oferecer um ambiente mais favorável, contribuindo para a motivação dos jovens e sua capacidade de acessar oportunidades. Esse ciclo de transmissão de capital social e

cultural enfatiza como a educação dos responsáveis pode influenciar a trajetória acadêmica das novas gerações.

Os dados analisados sobre a abstenção no ENEM revelam uma relação significativa entre a escolaridade dos responsáveis e a participação dos candidatos no exame. Para os responsáveis do sexo masculino, a maior taxa de abstenção ocorre entre aqueles com ensino fundamental incompleto, sugerindo que a falta de conclusão da educação básica impacta negativamente a participação dos estudantes, refletindo desafios socioeconômicos persistentes. Por outro lado, as responsáveis do sexo feminino apresentam taxas mais altas de abstenção com ensino médio completo, evidenciando uma mudança nas dinâmicas educacionais, na qual a escolaridade feminina tem crescido de forma expressiva.

Além disso, é notável que a abstenção diminui com o aumento do nível de escolaridade dos responsáveis, independentemente do sexo. Aqueles com ensino superior completo ou pós-graduação apresentam menores taxas de abstenção, indicando que a educação avançada não apenas motiva, mas também oferece suporte significativo aos candidatos. Durante o período pandêmico, as taxas de abstenção aumentaram em todos os níveis de escolaridade, mas foram mais acentuadas entre os responsáveis com baixo nível educacional, revelando uma disparidade que merece atenção.

A crítica de Lahire às abordagens deterministas abre um espaço para entender que, mesmo em contextos de desigualdade, existem oportunidades de resistência e adaptação. É fundamental reconhecer que, embora as estruturas socioeconômicas limitem o acesso a recursos educacionais, a agência dos indivíduos permite que alguns superem essas barreiras, adaptando-se e reinterpretando suas realidades. Isso desafia a visão de que a educação no Brasil é um sistema rigidamente estratificado, existindo espaços para mobilidade social, mesmo em sociedades como a brasileira, onde a educação continua a ser um veículo importante para a ascensão.

5.5. Renda e Escolaridade: o impacto da renda familiar na abstenção dos candidatos do ENEM

Nesta subseção do capítulo 04, será investigado o impacto da renda familiar dos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no estado do Rio de Janeiro, com foco nas composições de renda com as maiores taxas de abstenção ao longo dos anos analisados. A análise busca compreender como a situação socioeconômica das famílias influencia a participação dos estudantes no exame, especialmente em um contexto de profundas desigualdades sociais e econômicas, agravadas pela crise gerada pela pandemia de COVID-19. Em particular, será discutido como as famílias de classes sociais menos favorecidas foram mais vulneráveis durante o período de crise, enfrentando desafios multifacetados que afetaram diretamente a capacidade de seus filhos se prepararem e comparecerem ao ENEM. A subseção também buscará explorar como as diferentes camadas da classe trabalhadora, com diferentes níveis de renda, vivenciaram essa crise, e como esses aspectos se traduziram em desmobilização ou desistência do exame.

5.5.1. Referencial Teórico

A relação entre renda familiar e desempenho educacional é um tema central nas ciências sociais. A renda, compreendida como um indicador que vai além do aspecto econômico, pode envolver também a estruturação das classes sociais e as desigualdades presentes na sociedade. O crescimento econômico do Brasil nos anos 2000, impulsionado pelo boom das commodities, gerou uma queda na desigualdade de renda, permitindo maior inclusão social e a expansão das políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades. No entanto, a partir de 2015, o país enfrentou um retrocesso, com aumento da desigualdade, aumento do desemprego e a limitação das políticas de proteção social. (ARRETCHE, 2018). Esse cenário de reversão impactou diretamente a educação, exacerbando as disparidades educacionais.

Estudos (BARBOSA et al., 2020; BARROS; LAM, 1993; DE QUEIROZ et al, 2021; JUSTINIANO; QUEIROZ, 2021; PIANCA et al., 2019; SANTOS; FERREIRA; GARCIA, 2013; VASCONCELLOS, 2005) demonstram que a condição econômica das famílias é determinante para o acesso e a qualidade da educação, com famílias de maior renda proporcionando um ambiente de aprendizado mais favorável, como o acesso a recursos educacionais e atividades extracurriculares. Por outro lado, estudantes de famílias de baixa renda enfrentam dificuldades adicionais, como a falta de recursos

básicos e ambientes instáveis, que comprometem seu desempenho acadêmico. Além disso, as desigualdades educacionais são ampliadas pelas condições estruturais das escolas, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade.

5.5.2. Análise dos Dados

Durante o período pandêmico, especialmente em 2020, houve um aumento significativo na participação de inscritos no ENEM que se declararam sem renda familiar ou que recebiam até 1 salário-mínimo. O fenômeno pode ser observado na tabela 10. Enquanto todas as demais faixas salariais perderam candidatos a faixa de candidatos cuja renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo quase dobrou o número de inscritos, as razões para isso são diversas.

Em primeiro lugar, a pandemia trouxe uma série de desafios econômicos e sociais que afetaram desproporcionalmente as populações de baixa renda. Muitas famílias enfrentaram demissões e cortes de salários, o que pode ter levado um número maior de indivíduos a buscar a educação como um meio de ascensão social. O exame, sendo uma porta de entrada para as universidades e instituições de ensino superior, é visto como uma oportunidade crucial para muitas famílias que buscam melhorar sua situação socioeconômica.

Além disso, o acesso remoto ao ensino e a flexibilização nas inscrições podem ter facilitado a participação desse grupo. O aumento das plataformas digitais e a adaptação das escolas e universidades ao ensino online permitiram que mais candidatos, mesmo aqueles com condições financeiras limitadas, pudessem se inscrever e se preparar para o exame, independentemente de sua localização geográfica.

Em contrapartida, observou-se uma queda significativa nas inscrições de candidatos com renda familiar entre acima de 2 salários-mínimos durante o ano de 2020, em especial a faixa de 4 a 6 salários-mínimos, que apresentou as maiores perdas de inscrições absolutas. Isso sugere que estudantes provenientes de grupos com maior estabilidade financeira durante a pandemia, possivelmente devido a empregos que permitiram trabalho remoto ou a setores que não sofreram com fortes demissões durante a crise, optaram por postergar a entrada no ensino superior. A recuperação posterior do volume de inscrições desses grupos aponta que educação superior continuou a ser uma prioridade para essas famílias, e a não inscrição no exame se traduziu em uma adaptação, em vez de uma desistência completa.

Esse efeito revela que, no Brasil, o acesso ao ensino superior ainda se constitui como um privilégio, e a postergada entrada no ensino superior se comporta da mesma maneira: enquanto as classes privilegiadas optam por priorizar outras questões, pois sabem que poderão enviar seus filhos ao ensino superior em outras oportunidades, as classes menos favorecidas veem esse cenário de crise como uma janela para ascensão social. Isso não apenas ilustra o cenário social do país, mas também escancara a profundidade da vulnerabilidade das classes sociais baixas no Brasil.

Tabela 10: Renda Familiar Mensal em Salários-Mínimos dos Candidatos do Rio de Janeiro Inscritos no ENEM (2017 – 2023).

		Sem Renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	+ de 15	**Total**
Pré-pandemia	**2017**	13.797	84.768	158.997	84.391	28.495	12.831	7.515	8.917	8.027	**407.738**
	2018	12.493	62.699	138.225	75.812	25.756	12.193	7.328	8.558	7.495	**350.559**
	2019	10.265	54.298	119.177	65.400	21.663	9.916	6.405	7.756	7.094	**301.974**
Pandemia	**2020**	22.982	98.710	121.064	62.387	17.798	7.546	5.865	6.409	6.653	**349.414**
	2021	9.812	47.358	70.245	41.500	15.976	7.222	6.869	5.489	6.296	**210.767**
Pós-Pandemia	**2022**	10.092	56.396	71.863	40.098	17.003	6.508	6.940	5.172	5.664	**219.736**
	2023	15.015	71.075	75.892	45.086	13.611	8.539	5.046	5.456	5.604	**245.324**

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Em contrapartida, os candidatos com renda familiar menor que 4 salários-mínimos experimentaram o maior volume de abstenção no exame durante a pandemia. Conforme a tabela 11 ilustra, os candidatos com renda de até 4 salários-mínimos viram aumentar o número de abstenções no exame realizado durante o auge do período pandêmico em 2020, entre esses candidatos, destaca-se aqueles com renda de até 1 salário-mínimo, cujo quantitativo de abstenções triplicou durante o período pandêmico, evidenciando um agravamento da situação.

Esse fenômeno é particularmente preocupante, uma vez que reflete as dificuldades enfrentadas pelas classes baixas em um contexto de crise sanitária e econômica. Se, no momento da inscrição, no início do período pandêmico, a realização do exame se apresentava como uma esperança de melhora de vida, com o agravamento da situação sanitária, econômica e política do país, questões mais emergentes passaram a tomar prioridade. Enquanto algumas classes sociais puderam se adaptar mais facilmente ao cenário instável, essa não era a realidade das famílias de baixa renda.

Tabela 11: Renda Familiar Mensal em Salários-Mínimos dos Candidatos do Rio de Janeiro Ausentes no ENEM (2017 – 2023).

		Sem Renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	+ de 15	**Total**
Pré-pandemia	**2017**	5.854	32.772	54.373	22.518	5.665	2.195	1.295	1.558	1.471	**127.701**
	2018	4.459	20.813	41.483	18.539	5.038	2.456	1.322	1.625	1.340	**97.075**
	2019	3.291	15.782	32.303	14.866	4.114	1.740	1.140	1.403	1.270	**75.909**
Pandemia	**2020**	14.944	60.396	68.238	28.711	6.394	2.392	1.810	1.965	2.148	**186.998**
	2021	4.445	18.988	24.625	10.916	3.248	1.329	1.211	964	1.043	**66.769**
Pós-Pandemia	**2022**	4.330	21.296	23.566	10.269	3.582	1.214	1.268	932	1.021	**67.478**
	2023	7.250	28.517	26.393	11.745	2.915	1.588	946	974	893	**81.221**

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Na tabela 12, são apresentados os dados relativos à proporção de abstenção dos candidatos no exame, chamam atenção por dois principais elementos. Primeiro, observa-se um movimento quase decrescente na taxa de abstenção: quanto maior a renda familiar do estudante, menor a proporção de abstenção. Isso sugere que candidatos provenientes de famílias com maior capacidade econômica têm uma probabilidade maior de realizar o exame.

Em segundo lugar, embora o período pandêmico tenha impactado candidatos de diversas faixas salariais, o maior peso da abstenção reside sobre os candidatos cujas famílias têm renda de até 2 salários-mínimos. Nessa faixa, mais da metade dos candidatos inscritos não compareceu ao exame. Esse dado é alarmante e evidencia a gravidade da situação enfrentada por esses estudantes. A combinação de fatores, como a instabilidade financeira, o aumento da carga de trabalho, a falta de acesso à tecnologia e a pressão psicológica resultante da pandemia contribuiu para essa realidade.

Tabela 12: Proporção da Abstenção por Renda Familiar Mensal em Salários-Mínimos dos Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM (2017 – 2023).

		Sem Renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	Acima de 15
Pré-pandemia	**2017**	42,4%	38,7%	34,2%	26,7%	19,9%	17,1%	17,2%	17,5%	18,3%
	2018	35,7%	33,2%	30,0%	24,5%	19,6%	20,1%	18,0%	19,0%	17,9%
	2019	32,1%	29,1%	27,1%	22,7%	19,0%	17,5%	17,8%	18,1%	17,9%
Pandemia	**2020**	65,0%	61,2%	56,4%	46,0%	35,9%	31,7%	30,9%	30,7%	32,3%
	2021	45,3%	40,1%	35,1%	26,3%	20,3%	18,4%	17,6%	17,6%	16,6%
Pós-Pandemia	**2022**	42,9%	37,8%	32,8%	25,6%	21,1%	18,7%	18,3%	18,0%	18,0%
	2023	48,3%	40,1%	34,8%	26,1%	21,4%	18,6%	18,7%	17,9%	15,9%

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

5.5.3. Conclusões Parciais

A análise da relação entre renda familiar e desempenho educacional no Brasil revela um cenário complexo, marcado por desigualdades persistentes que afetam diretamente o acesso e a qualidade da educação. Ao longo dos últimos anos, especialmente durante a pandemia, evidenciou-se que a renda não é apenas um indicador econômico, mas também um fator determinante na formação de oportunidades educacionais. A partir dos dados discutidos, podemos observar que o crescimento econômico dos anos 2000, impulsionado pelo boom das commodities, contribuiu para a redução da desigualdade e a inclusão social. No entanto, essa trajetória foi revertida a partir de 2015, quando o país enfrentou uma grave crise econômica, resultando em um aumento significativo das taxas de abstenção entre os candidatos de baixa renda no ENEM.

Os dados apontam que, enquanto a abstenção entre candidatos de famílias com renda inferior a 2 salários mínimos aumentou drasticamente, especialmente entre aqueles com até 1 salário mínimo, as faixas de renda mais altas mantiveram uma participação mais estável no exame. Essa situação revela como as classes sociais menos favorecidas foram mais vulneráveis durante a crise, lidando com desafios que vão desde a necessidade de trabalho até a falta de acesso a recursos educacionais e tecnológicos.

Além disso, as políticas públicas de proteção social, que antes ajudavam a mitigar essas desigualdades, mostraram-se insuficientes em um contexto fiscal complexo, limitando sua eficácia em momentos críticos. A disparidade de oportunidades educacionais acentuou-se, refletindo a qualidade das escolas e o suporte familiar disponível. Assim, enquanto candidatos de renda mais alta conseguiram manter suas aspirações educacionais, aqueles de baixa renda se viram forçados a priorizar a sobrevivência imediata.

A desigualdade se constitui como um elemento multifacetado. Embora seja consenso que a dimensão renda é um elemento central, também é amplamente reconhecido que ela é composta por dimensões não monetárias. O acesso a serviços, além de bens, afeta a realidade dos indivíduos e depende de outras múltiplas questões para além do nível econômico familiar. É preciso, deste modo, encarar os resultados analisados anteriormente neste subtópico – assim como em todos os outros anteriores – como uma parte de um todo.

5.6. Tendências Raciais na Abstenção de Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM

Nesta subseção do capítulo 04, será explorado o impacto da raça dos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no estado do Rio de Janeiro nas taxas de abstenção ao longo dos anos analisados. A participação – ou, no caso, a ausência – de diferentes grupos raciais no ENEM evidencia as disparidades raciais e sociais que permeiam o acesso à educação superior no Brasil. Nesse contexto, a análise se concentrará nas desigualdades entre candidatos brancos e não brancos, com ênfase no aumento desproporcional da abstenção entre os estudantes negros, pardos e indígenas, especialmente no período pandêmico, quando a crise sanitária exacerbou as vulnerabilidades históricas enfrentadas por esses grupos. A pandemia de COVID-19 intensificou as desigualdades sociais, ampliando as dificuldades de acesso à educação, especialmente para os grupos racializados, que, em muitos casos, já enfrentavam barreiras significativas no contexto educacional.

5.6.1. Referencial Teórico

O processo de industrialização no Brasil teve um impacto ambíguo no desenvolvimento social e nas disparidades raciais. Embora tenha gerado avanços econômicos e tecnológicos, marginalizou durante o processo diversas populações, especialmente as negras e pardas, em áreas periféricas do país. A modernização não eliminou as desigualdades raciais, e a estrutura educacional reflete essas disparidades, com escolas de qualidade inferior localizadas em regiões onde essas populações predominam. A permanência da racialização social no Brasil, após a abolição da escravidão, contribuiu para a continuidade das desigualdades raciais, que se refletem na pobreza, no desemprego e nas desigualdades de rendimento, com a população negra enfrentando desvantagens significativas, mesmo após o processo de modernização.

As desigualdades raciais se manifestam de forma acentuada no sistema educacional brasileiro, afetando diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes. Estudos (Barreto et al., 2017; Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Hasenbalg; Silva, 1990; Soares; Alves, 2003) sobre a educação mostram que, apesar de melhorias no acesso e na qualidade educacional nas últimas décadas, as disparidades raciais persistem, com estudantes negros e pardos apresentando desempenho inferior em relação aos brancos, mesmo em condições escolares semelhantes. Essa desigualdade é evidenciada por dados de exames como o Saeb e o ENADE, que revelam um impacto significativo da raça nas

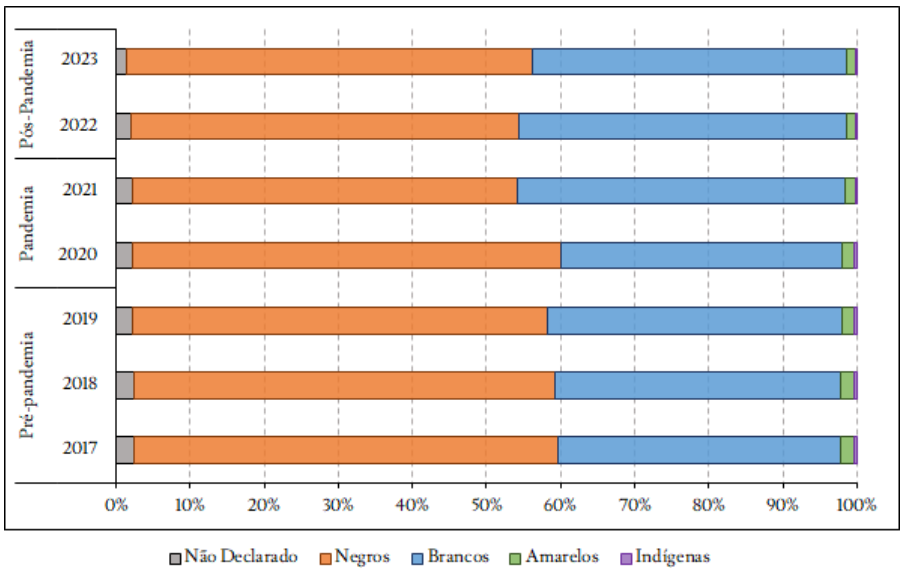
oportunidades educacionais e no acesso ao ensino superior, especialmente em cursos de maior prestígio.

5.6.2. Análise dos Dados

O gráfico 06 apresenta uma visão abrangente da distribuição dos candidatos do ENEM de acordo com a sua declaração racial. É possível observar que, em todos os anos analisados, a categoria racial negro (composta por pretos e pardos) responde por mais da metade dos candidatos inscritos no exame desde 2017. Entretanto, após o ano de 2020, a presença desse grupo é reduzida. Se no ano de 2017, primeiro ano da análise, os candidatos negros representavam 57% dos inscritos, no ano de 2023, a categoria passa a representar 54% dos inscritos – uma queda de 3 pontos percentuais (pp) na presença de candidatos deste perfil.

Os candidatos autodeclarados indígenas e amarelos também têm uma queda expressiva na sua presença no exame ao longo dos anos, respondendo, no ano de 2023, por, respectivamente, 0,3% e 1,1% das inscrições. Em contrapartida, os candidatos brancos que antes representavam 38% das inscrições, passaram a representar, no ano de 2023, 43% dos candidatos no exame, um aumento de 5 pp nas candidaturas de estudantes desta raça.

Gráfico 06: Composição racial dos candidatos ao ENEM do estado do Rio de Janeiro (2017-2023).



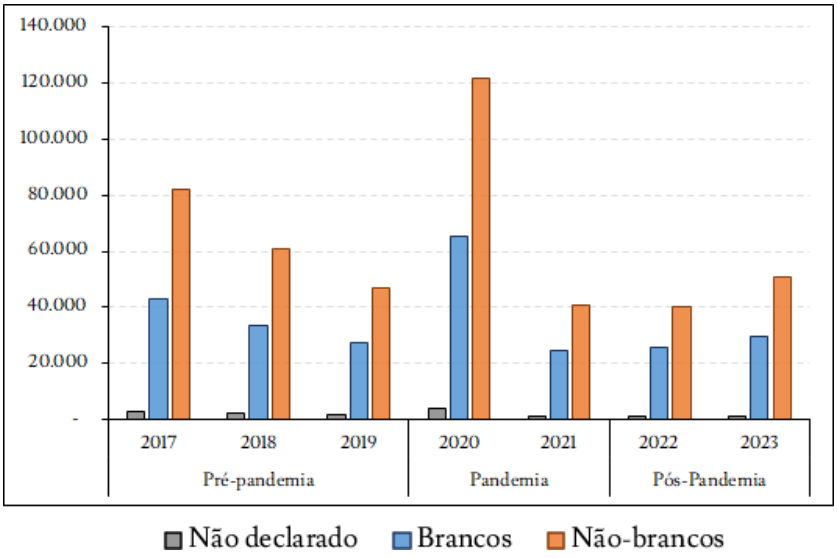
Fonte: Elaboração da autora.
Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O gráfico 07 aponta que este panorama de queda da candidatura de não-brancos é ainda mais significativa no que diz respeito à abstenção. Observa-se que, durante os

anos pré-pandemia (2017-2019), a abstenção entre candidatos não-brancos foi consistentemente maior do que entre candidatos brancos, refletindo as desigualdades sociais e econômicas que afetam desproporcionalmente os grupos racializados. Em 2020, ano em que a pandemia de COVID-19 atingiu seu auge, houve um aumento dramático na abstenção para ambos os grupos, com uma disparidade ainda maior entre os não-brancos, destacando como a crise sanitária exacerbou as desigualdades preexistentes.

Nos anos seguintes, 2021 e 2022, observa-se uma redução na abstenção comparada ao pico pandêmico, mas ainda não retornando aos níveis pré-pandemia. Mesmo assim, a abstenção entre os grupos racializados permanece superior à dos candidatos brancos, o que indica que os efeitos da pandemia continuam a impactar desproporcionalmente esses grupos.

Gráfico 07: Abstenção Absoluta de Candidatos Brancos e Não-Brancos no ENEM no Rio de Janeiro (2017 – 2023).



Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Entretanto seria possível argumentar que, uma vez que os candidatos negros são maioria de candidaturas, não haveria surpresa se fossem também maioria na abstenção; na verdade, isso seria até esperado. A tabela 13 apresenta a resposta a este questionamento por meio da proporção da abstenção de cada grupo racial observados individualmente. Ou seja, do total de candidatos inscritos daquele grupo étnico racial, qual é o percentual de candidatos não foram realizar a prova?

Ao analisar a proporção da abstenção por raça, é possível notar não apenas um efeito de raça na abstenção durante o período analisado, mas também uma clara

dificuldade de recuperação de alguns grupos raciais após o período pandêmico. Embora o período pandêmico tenha aumentado o percentual da proporção da abstenção entre todos os candidatos, os grupos não-brancos (com destaque para os indígenas) sofreram com um volume significativo de ausência que respondia pela abstenção de mais da metade dos candidatos inscritos.

Diversos estudos têm sido realizados a respeito da efetivação do direito à educação dos povos indígenas, em especial ao acesso deste grupo no ensino superior. (Ames; Almeida, 2021; Bergamaschi; Nabarro; Benites, 2013; Silva, 2007; Horta, 2010; Vilanova; Fenerich; Russo, 2011). Dentre esses, destaca-se os estudos realizados por Russo, que tem se dedicado em analisar os direitos e condições de vida dos indígenas da região metropolitana do Rio de Janeiro. (Russo; Diniz, 2020; RUSSO; PALADINO, 2016; Vilanova; Fenerich; Russo, 2011).

Tabela 13: Proporção da abstenção de candidatos no ENEM no Rio de Janeiro por grupo étnico-racial (2017 – 2023).

		Brancos	Negros	Amarelos	Indígenas
Pré-pandemia	2017	27,5%	33,7%	35,3%	37,5%
	2018	24,7%	29,4%	30,4%	31,8%
	2019	22,6%	26,7%	28,1%	29,0%
Pandemia	2020	48,2%	57,1%	59,9%	60,8%
	2021	26,5%	35,9%	36,3%	39,2%
Pós-Pandemia	2022	26,6%	33,9%	37,8%	36,0%
	2023	28,2%	36,7%	40,5%	39,6%

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Discutir sobre o acesso do grupo indígena ao ensino superior é refletir também sobre a forma como o espaço acadêmico/universitário foi fundado e construído. Para além da busca por uma comunidade acadêmica mais diversa racial e culturalmente, o acesso de indígenas no ensino superior perpassa o diálogo entre a universidade e os conhecimentos tradicionais a partir da abertura de espaço para outras formas de construção de saberes. Foi diante desse desafio que, recentemente, a mobilização entre povos e ativistas indígenas culminou em uma proposta de alternativa para esse grupo de acesso ao ensino superior, o chamado vestibular indígena. Este vestibular permitiria aos candidatos mobilizar não apenas as competências acadêmicas para acesso à

universidade, mas também os saberes que trazem de suas comunidades. Atualmente, cerca de 18 universidades adotaram este modelo de processo seletivo.

O percentual significativo de abstenção dos grupos de origem asiática no período pandêmico pode ter origem diversa, dentre eles o preocupante crescimento de uma onda de xenofobia contra chineses, descendentes e asiáticos no país durante esse período. Segundo Kohatsu et al. (2021), a difusão da pandemia de COVID-19 fez emergir com mais intensidade na sociedade brasileira velhos preconceitos contra os imigrantes asiáticos. Os dados do Censo Demográfico do IBGE também apontam para um decréscimo da população asiática no país como um todo, sendo o estado de São Paulo aquele que concentra a maior proporção de asiáticos no país.

No que diz respeito à abstenção dos candidatos negros (pretos e pardos), um volume significativo de estudos aponta a raça como elemento de impacto negativo, não apenas no desempenho educacional, mas também na trajetória dos estudantes. (Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Cireno; Guimarães, 2009; FARBELOW, 2015; Hasenbalg; Silva, 1990; Oliveira; Raposo; Silva, 2023; Ribeiro, 2006). Os dados encontrados, que apontam o alto percentual de abstenção de candidatos negros, corroboram com a compreensão de que o fator racial atua como limitante para o trajeto escolar, uma vez que é conhecido que os negros no Brasil compõem a maioria dos indivíduos em situações socioeconômicas desfavoráveis. Em um contexto pandêmico, onde as desigualdades pré-existentes são exacerbadas, esse grupo se torna ainda mais exposto e vulnerável.

Enquanto as taxas de presença no exame para candidatos brancos foram gradativamente retornando aos patamares anteriores à pandemia, conforme a flexibilização das medidas sanitárias e o controle pandêmico avançava, a mesma velocidade de retorno não foi vista entre os candidatos não brancos. Que, no último ano observado pela análise, ainda apresentam um volume e percentual de abstenção superior ao do início do estudo.

5.6.3. Conclusões Parciais

O processo de industrialização no Brasil, ao longo das últimas décadas, revelou-se um fenômeno paradoxal que, por um lado, impulsionou o crescimento econômico e a modernização tecnológica, mas, por outro, acentuou as desigualdades sociais, especialmente as raciais. A industrialização, que poderia ser um motor de inclusão social, acabou por beneficiar predominantemente setores e regiões que já possuíam

alguma estrutura de desenvolvimento, deixando à margem grandes parcelas da população, notadamente aquelas identificadas como pretas e pardas. Essa marginalização é ainda mais evidente quando se considera a formação do sistema educacional brasileiro, que, refletindo as disparidades sociais existentes, perpetuou a segregação em termos de acesso à educação de qualidade.

A participação e, no cenário observado, a ausência de diferentes grupos raciais em exames como o ENEM expõe as disparidades existentes. Esse cenário é ainda mais alarmante quando se observa o aumento desproporcional da abstenção entre candidatos não brancos durante o período pandêmico. A pandemia de COVID-19 exacerbou as desigualdades sociais, destacando como a crise sanitária afetou ainda mais os grupos racializados, que já eram vulneráveis.

Em relação aos indígenas, a análise do acesso ao ensino superior mostra que, embora existam iniciativas como o vestibular indígena, as barreiras de entrada e a permanência nas instituições ainda são significativas. Essa realidade exige um diálogo mais profundo entre as universidades e as comunidades indígenas, valorizando saberes tradicionais e promovendo a diversidade cultural dentro do ambiente acadêmico.

6. Modelagem Probabilística da Abstenção dos Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos e testes estatísticos utilizados para aprofundar a análise dos dados previamente explorados de forma descritiva. O objetivo central é ir além da simples descrição das tendências observadas, buscando estabelecer relações inferenciais robustas entre as variáveis estudadas e o fenômeno de interesse: a abstenção no ENEM. A abordagem estatística adotada neste capítulo é crucial para testar formalmente as hipóteses levantadas na revisão da literatura e na fase exploratória.

A primeira subseção é dedicada à fundamentação teórica e metodológica que orienta a escolha do modelo de regressão logística com efeitos fixos. Nesse trecho, justificam-se as razões para a adoção desse tipo de modelagem, destacando suas vantagens e sua adequação às características da base de dados. Além disso, descreve-se detalhadamente o desenho do modelo, incluindo especificações, variáveis empregadas e pressupostos adotados.

Na segunda subseção, procede-se à avaliação da adequação, estabilidade e precisão do modelo. São apresentados os principais indicadores de ajuste, os testes estatísticos utilizados para verificar a qualidade da modelagem e as análises de sensibilidade que asseguram a robustez dos resultados, assim como os limites e fragilidades das análises desenvolvidas. Essa etapa é fundamental para demonstrar a confiabilidade das inferências realizadas.

Por fim, a última subseção reúne os resultados da modelagem e sua interpretação analítica. Nessa parte, discutem-se os efeitos estimados, sua significância estatística e suas implicações para a compreensão dos padrões de abstenção no exame. A interpretação é articulada de modo a dialogar com a literatura e com as hipóteses previamente formuladas.

6.1. Justificativa para a aplicação da regressão logística na análise da abstenção no ENEM

O uso de modelos de regressão logística na área da educação não constitui uma novidade. Esse tipo de análise já foi amplamente aplicado por diversos pesquisadores em estudos com dados educacionais. (Calixto; Segundo; De Gusmão, 2017; De Andrade Guedes; Lemos; Lacruz, 2021; Dias et al., 2020; Soares; Ferrão; Marques, 2011; Souza et al., 2008; Vitelli; Rocha; Fritsch, 2010). Os estudos existentes, em sua maioria, concentram-se em análises preditivas do desempenho educacional, havendo, portanto, uma lacuna notável na investigação voltada à análise da abstenção escolar.

Apesar dessa escassez, foi identificado um trabalho semelhante realizado por Dias et al. (2020), cujo objetivo era avaliar a probabilidade de não certificação pelo ENEM entre os concluintes do ensino médio. A pesquisa em questão tem como foco o uso da regressão logística para observar a relação de variáveis educacionais associadas à probabilidade de estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) do ano de 2015 não obterem a certificação da conclusão da educação básica por meio do exame. Os autores também analisaram a interação entre a variável dependente (neste caso, a certificação) e as variáveis socioeconômicas presentes nos microdados do exame.

Desse modo, seguindo a abordagem adotada por outros estudos educacionais e considerando a lacuna existente em análises mais robustas sobre abstenção escolar, optou-se pela utilização do modelo de regressão logística com efeitos fixos para testar as hipóteses formuladas neste trabalho. Além das recomendações presentes na literatura, a escolha desse modelo se justifica por duas características fundamentais da base de dados analisada.

Primeiramente, a variável dependente[31], a abstenção, possui natureza binária, assumindo apenas dois valores possíveis nesse trabalho (presença ou ausência no exame). Embora a variável TP_PRESENCA, disponível nos microdados do exame, possa assumir três categorias — (1) presença, (2) ausência e (3) eliminação —, este trabalho considerou válido apenas dois grupos para fins de análise: presença e ausência (abstenção). Os participantes presentes foram analisados com base em seu desempenho,

[31] Na estatística, a variável dependente (ou explicada) é o fenômeno central que se deseja observar, explicar ou prever. Ela é chamada de "dependente" porque seu comportamento ou valor é influenciado (*depende*) por outras variáveis. As variáveis de influência são conhecidas como independentes ou explicativas, pois servem como fatores explicativos que ajudam a entender a ocorrência, a intensidade ou a probabilidade do fenômeno representado pela variável dependente.

conforme será detalhado no capítulo 06, enquanto os casos de eliminação foram excluídos por não se enquadrarem no escopo analítico definido e por representarem um grupo numericamente reduzido e conceitualmente distinto das demais categorias.

Esse tipo de variável, onde os valores são expressos como 0 (ausência) ou 1 (presença), inviabiliza o uso de modelos de regressão linear tradicionais, tornando necessária a adoção de uma abordagem que trate adequadamente probabilidades, pois o intuito da análise é, em última instância, entender qual a probabilidade de que aquela variável ocorra. A regressão logística é o método estatístico utilizado para analisar situações em que a variável de interesse representa dois possíveis resultados, como "sim" ou "não", ou neste caso, "presença" ou "ausência". Diferentemente da regressão linear, que estima valores contínuos, a regressão logística estima a probabilidade de um evento ocorrer em função de um conjunto de variáveis explicativas.

Ou seja, nos termos deste trabalho: qual a probabilidade que um candidato ao ENEM do Rio de Janeiro se ausente da prova? E quais são as variáveis (fatores de influência) que afetam (positiva ou negativamente) essa probabilidade? A regressão logística, nesse contexto, se apresenta como a técnica mais apropriada para estimar a chance de ocorrência deste evento.

Em segundo lugar, os dados utilizados nesta tese possuem forte estrutura temporal e são observados repetidamente ao longo do tempo, caracterizando um conjunto típico de dados em painel. Com a disponibilidade de dados coletados em diferentes momentos no tempo, seria teoricamente possível elaborar modelos de regressão independentes para cada ano analisado. No contexto deste estudo, por exemplo, poderiam ser construídos três modelos distintos de regressão logística: um para 2019 (pré-pandemia), outro para 2020 (pandemia) e um terceiro para 2022 (pós-pandemia). Essa abordagem permitiria examinar separadamente as especificidades de cada período, ainda que não capturasse de maneira integrada a dinâmica temporal que caracteriza o conjunto de dados.

No entanto, essa estratégia de modelagem desconsideraria um aspecto fundamental dos dados: a comparabilidade entre os anos e a possibilidade de que eventos passados influenciem os resultados presentes. Em termos práticos, ao estimar modelos independentes para cada ano, tomaríamos como pressuposto matemático que os períodos são completamente isolados entre si e que a probabilidade de abstenção no ENEM em determinado ano é totalmente independente do comportamento observado no ano anterior.

Em um cenário de relativa estabilidade, essa premissa poderia ser adotada sem comprometer de forma significativa a validade das análises. Contudo, o período estudado foi marcado por um evento excepcional — a pandemia de COVID-19 — que alterou profundamente as condições de realização do exame e os padrões de participação dos candidatos. Diante desse contexto, assumir independência temporal entre os anos analisados seria não apenas pouco realista, mas também potencialmente prejudicial à capacidade explicativa do modelo.

Ao comparar ao longo das análises descritivas os distintos períodos temporais (pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia) já temos um forte indicativo de que o momento temporal (ano) no qual aquele dado é observado se torna um fator importante para entender não apenas a ocorrência da abstenção, mas também a dificuldade de retorno a taxas anteriores ao cenário pandêmico, fenômeno que já observamos nas análises descritivas de algumas variáveis.

Ou seja, a pandemia atua como um período de ruptura e que influencia profundamente a distribuição da abstenção, não apenas no ano em que ela ocorre, mas também nos anos posteriores. Seria necessário, então, um modelo que conseguisse "acomodar" essa realidade e que levasse em consideração essas questões. O uso de efeitos fixos em um modelo de regressão permite controlar a variação entre as unidades analisada, ou, em termos estatísticos, a heterogeneidade, que se mantém ao longo do tempo, mas que pode influenciar a variável de interesse (abstenção).

Esse recurso matemático isola características das unidades, impedindo que elas distorçam as estimativas dos coeficientes. No contexto deste trabalho, o uso de efeitos fixos tem como referência o ano de realização do exame, o que possibilita captar mudanças temporais específicas, como eventos excepcionais, sem que essas diferenças estruturais entre os anos sejam erroneamente atribuídas às variáveis explicativas.

Nos termos desse trabalho, o uso do ano de ocorrência do exame como efeito fixo permite que a relação entre as variáveis socioeconômicas e a abstenção seja mensurada de forma adequada, evitando que efeitos atribuídos à pandemia sejam creditados às variáveis socioeconômicas. Esse ajuste matemático impede, por exemplo, que o aumento da abstenção entre candidatos indígenas em 2020 seja interpretado como um aumento súbito do efeito da raça sobre a probabilidade de não comparecimento.

Sem esse controle, poderíamos concluir equivocadamente que a raça teve, naquele ano, um impacto muito maior do que nos anos anteriores, como se a estrutura racial do país tivesse sido subitamente alterada para penalizar determinados grupos. Na realidade,

sabemos que os fenômenos sociais são mais complexos, e eventos externos como a pandemia apenas evidenciam desigualdades pré-existentes na estrutura social, sem alterar de forma instantânea os efeitos das características individuais ou sociais. Dessa forma, o modelo se torna mais robusto, permitindo que a análise se concentre nas variações reais dentro de cada unidade, descontando influências externas constantes.

Em síntese, a adoção da regressão logística com efeitos fixos mostra-se metodologicamente adequada às particularidades do conjunto de dados analisado, marcado tanto pela natureza binária da variável dependente (abstenção) quanto pela forte estrutura temporal decorrente do contexto da pandemia. Esse tipo de modelagem permitiu controlar de forma rigorosa a heterogeneidade entre os anos, preservando a comparabilidade e captando variações internas relevantes para a compreensão dos fatores associados à abstenção.

6.2. Definição e Ajustes do Modelo

Para aprimorar a capacidade explicativa do modelo, atender aos pressupostos estatísticos e garantir uma melhor adequação dos dados, foram realizados alguns ajustes pré-modelagem. Entre os principais, destaca-se a eliminação de dados ausentes (*missings* ou NAs).

Essa medida se faz necessária porque a regressão exige dados completos para todas as variáveis de cada observação. Caso uma linha da base de dados possua valores faltantes em qualquer variável incluída no modelo, o software não consegue calcular a contribuição daquela observação para os coeficientes estimados. A inclusão dessas observações com valores ausentes poderia resultar em erros computacionais ou estimativas inválidas, comprometendo a confiabilidade do modelo. Portanto, para garantir a consistência e a robustez dos resultados, foram consideradas apenas as observações que possuíam dados válidos em todas as variáveis analisadas, o que totaliza 1.057.298 casos para os anos de 2019 a 2022.

Durante as análises descritivas, foi utilizada a variável TP_DEPENDENCIA_ADM_ESC, que indica a dependência administrativa da escola em que o candidato estava vinculado, com o objetivo de observar o desempenho dos estudantes por rede escolar. No entanto, o elevado volume de dados ausentes nessa variável inviabilizou sua inclusão no modelo de regressão. Como alternativa, foi empregada a variável TP_ESCOLA, que informa o tipo de escola em que o candidato

cursou o ensino médio (Pública, Privada ou Não declarada), permitindo uma análise do impacto do tipo de instituição no desempenho dos estudantes.

A variável referente à abstenção foi reestruturada para facilitar a análise e a modelagem, sendo codificada com valores binários: 1 indica que o candidato se absteve do exame, enquanto 0 corresponde ao candidato que esteve presente. Essa recodificação é especialmente importante em modelos de regressão logística, nos quais a variável dependente deve ser expressa de forma binária, permitindo a interpretação direta da probabilidade de ocorrência do evento de interesse, neste caso, a abstenção.

Além disso, foram definidas categorias de referência para cada variável incluída no modelo. Essas categorias funcionam como pontos de comparação no cálculo das probabilidades de abstenção, permitindo que os coeficientes das demais categorias sejam interpretados em relação a elas. As escolhas das categorias de referência adotadas na modelagem estatística foram orientadas tanto por critérios empíricos quanto por fundamentos teórico-metodológicos amplamente utilizados na literatura da área.

No caso das variáveis referentes à escolaridade dos pais, a definição da categoria de referência seguiu o padrão médio de escolaridade observado para a população do estado do Rio de Janeiro, conforme os dados socioeconômicos divulgados pelo último Censo Demográfico de 2022. A adoção desse parâmetro buscou alinhar a análise empírica ao perfil educacional médio da população do estado, permitindo que os efeitos estimados no modelo fossem interpretados em relação a um patamar educacional socialmente representativo.

Em relação às variáveis de sexo e raça/cor, a definição das categorias de referência seguiu orientações teórico-metodológicas já consolidadas na literatura de estudos sobre desigualdades educacionais e sociais no Brasil. Nesses estudos, é comum a utilização de determinados grupos como referência analítica com o objetivo de evidenciar diferenças estruturais associadas a processos históricos de estratificação social, permitindo comparações mais consistentes entre os grupos analisados.

No que se refere à variável de renda familiar, a definição da categoria de referência também considerou critérios empíricos relacionados à distribuição de renda da população. Comparações diretas entre grupos de estudantes provenientes de famílias com alguma renda e aqueles pertencentes a categorias de renda extremamente baixas, como famílias sem renda, tendem a produzir coeficientes elevados e estatisticamente positivos. Contudo, tais resultados refletem, em grande medida, o baixo patamar socioeconômico inicial da categoria de comparação, gerando efeitos que aparentam ser

mais expressivos do que realmente são em termos substantivos. Diante disso, optou-se por definir como categoria de referência uma faixa de renda mais próxima ao valor médio da renda domiciliar per capita observado no estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Censo Demográfico de 2022. Essa decisão metodológica busca produzir estimativas mais equilibradas e substantivamente interpretáveis, evitando a geração de indicadores artificialmente inflados decorrentes da comparação com categorias socioeconômicas extremamente vulneráveis.

O quadro 04 apresenta a listagem das categorias de referência para cada uma das variáveis utilizadas no modelo:

Quadro 04: Categorias de referência das variáveis do modelo de regressão logística.

VARIÁVEL	CATEGORIA DE REFERÊNCIA
Sexo	Masculino
Cor/Raça	Branca
Escolaridade do Pai	Ensino Médio Completo
Escolaridade da Mãe	Ensino Médio Completo
Escola de Conclusão do Ensino Médio	Privada
Renda Familiar Mensal	1 até 2 salários-mínimos[32]
Ano	2019

Fonte: Elaboração da autora.

O modelo pode ser expresso pela seguinte fórmula matemática:

$$logit\,(P(Abstenção_i = 1)4 = \beta_0 + \beta_1 * Sexo_i + \beta_2 * Raça_i + \beta_3 * Escolaridade\ Pai_i + \beta_4 * Escolaridade\ Mãe_i + \beta_5 * Escola_i + \beta_6 * Renda\ Familiar_i + \mathbf{C}\sum_{k=1}^{K-1} \beta_{7k} * 1_{\{Ano_f = k\}}$$

Onde,

$P(Abstenção_i = 1)$ é a probabilidade do indivíduo *i* se abster do exame;

β_0 é o intercepto;

β_1 ....., β_6 são os coeficientes das variáveis explicativas;

A soma $\sum_{k=1}^{K-1} \beta_{7k} * 1_{\{Ano f = k\}}$ representa os efeitos das variáveis nos anos, usando dummies para cada ano.

[32] A referência para a variável de renda foi estabelecida com base no valor médio da renda domiciliar per capita do estado do Rio de Janeiro, tomando como referência o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, que correspondia a R$ 1.846,50, o equivalente a 1,5 salários-mínimos do referido ano.

6.3. Avaliação da adequação, robustez e precisão do modelo

Toda análise estatística é, por essência, uma tentativa de mensuração de um fenômeno. Nas ciências sociais, essa tarefa torna-se particularmente desafiadora, uma vez que os fenômenos estudados frequentemente são difusos, complexos e influenciados por múltiplos fatores, muitos dos quais não são facilmente observáveis ou quantificáveis. Assim, traduzir comportamentos humanos, interações sociais ou padrões institucionais em números requer cuidado metodológico e conceitual, tornando a análise estatística um processo delicado e intrinsecamente sujeito a limitações.

Por ser a matemática uma ciência, os modelos analíticos utilizados pela estatística operam sob um conjunto de pressupostos, ou seja, condições teóricas que devem ser atendidas para que os resultados obtidos sejam válidos e interpretáveis. Esses pressupostos servem como uma espécie de "base" sobre a qual o modelo traduz a realidade social em termos quantitativos, definindo quais relações podem ser estimadas e em que contexto essas estimativas são confiáveis. Em outras palavras, toda modelagem estatística é ao mesmo tempo uma simplificação e uma formalização da realidade, e a consciência desses pressupostos é fundamental para interpretar corretamente os resultados e suas implicações.

Os testes de robustez, avaliação de adequação e precisão de modelos estatísticos existem para garantir que as estimativas obtidas sejam confiáveis e representem adequadamente a realidade observada. Eles verificam se o modelo está bem especificado, se os pressupostos necessários foram atendidos e se os resultados não são sensíveis a pequenas alterações nos dados ou na forma de modelagem. Em outras palavras, esses testes funcionam como instrumentos de validação, permitindo identificar possíveis vieses, inconsistências ou limitações na análise, assegurando que as inferências feitas a partir dos dados sejam sólidas e interpretadas com segurança.

Cada modelo matemático possui seu próprio conjunto específico de testes de verificação, desenvolvidos para avaliar a adequação, robustez e confiabilidade das estimativas produzidas. Assim como os resultados do modelo dependem do contexto dos dados, das variáveis escolhidas e das suposições adotadas, os resultados desses testes também são contextuais, devendo ser interpretados à luz das características particulares do estudo. Ou seja, essa contextualização reforça a importância de não considerar os testes de forma isolada, mas sim como instrumentos complementares que auxiliam na avaliação crítica da validade e da confiabilidade da técnica aplicada.

A seguir, serão apresentadas as métricas utilizadas para avaliar diferentes aspectos do modelo desenvolvido neste trabalho. Toda a modelagem, bem como procedimento de ajuste, preparação dos dados e verificação do modelo foram realizados via software R. Para cada teste apresentado, serão detalhados não apenas os resultados, mas também seu objetivo metodológico e, quando disponível, a referência de classificação utilizada para interpretação, garantindo a transparência e replicabilidade de toda a análise.

6.3.1. Pressupostos da Regressão Logística e Modelo Nulo

Segundo Neter et al. (2004), a regressão logística baseia-se em alguns pressupostos fundamentais que precisam ser atendidos para que os resultados do modelo sejam válidos e interpretáveis:

1. **Variável dependente dicotômica:** A variável que se deseja prever deve ser binária e categórica, assumindo apenas dois possíveis resultados;
2. **Independência das observações:** Cada caso ou observação incluída no modelo deve ser independente das demais. Isso significa que não podem existir medidas repetidas ou dependências entre os indivíduos;
3. **Ausência de multicolinearidade significativa:** As variáveis explicativas não devem apresentar correlação intensa entre si. A presença de multicolinearidade elevada torna os coeficientes estimados instáveis e dificulta a interpretação individual das variáveis.

Atender a esses pressupostos é fundamental para que a regressão logística forneça estimativas confiáveis e interpretáveis, permitindo inferências válidas sobre a relação entre as variáveis explicativas e a probabilidade do evento estudado. No caso do banco de dados utilizado nesta tese, os dois primeiros critérios já são atendidos: (1) a variável dependente “abstenção” assume apenas dois valores possíveis; e (2) cada caso corresponde a um indivíduo único, sem observações repetidas. O terceiro critério, relacionado à ausência de multicolinearidade significativa entre as variáveis independentes, será verificado na Seção 5.3.4 por meio da análise do Fator de Inflação da Variância (VIF).

No entanto, o cumprimento dos pressupostos da regressão logística não garante, por si só, que o modelo desenvolvido apresente bom desempenho. Para avaliar de forma mais completa a qualidade do modelo, é necessário examinar indicadores que reflitam sua robustez, precisão e capacidade preditiva. Nesse sentido, nas próximas subseções serão apresentados resultados detalhados sobre o desempenho do modelo proposto,

incluindo métricas de ajuste, calibração e discriminação, bem como outras análises complementares que permitem verificar se o modelo é confiável, consistente e adequado.

Para fins de comparação, foi construído um modelo nulo, também chamado de modelo intercepto, que consiste em uma regressão logística sem variáveis explicativas, incluindo apenas o intercepto e o efeito fixo do ano da prova. Sua principal função é servir como ponto de referência para o modelo completo, permitindo avaliar o ganho explicativo proporcionado pelas demais variáveis incluídas na análise. Em outras palavras, o modelo nulo quantifica a variação da abstenção atribuível apenas ao ano, sem considerar fatores sociodemográficos ou escolares. A comparação entre o modelo nulo e o modelo da tese possibilita verificar se as variáveis analisadas neste estudo efetivamente melhoram a explicação do fenômeno da abstenção.

O modelo nulo é expresso pela seguinte fórmula matemática:

$$logit(P(Abstenção_i = 1)) = \beta_0 + \sum_{k=1}^{K-1} \beta_{Ano_k} * 1_{\{Ano_f = k\}}$$

Onde,

$P(Abstenção_i = 1)$ é a probabilidade do indivíduo *i* se abster do exame;

β_0 é o intercepto;

A soma $\sum_{k=1}^{K-1} \beta_{Ano_k} * 1_{\{Ano_f = k\}}$ representa os efeitos das variáveis nos anos, usando dummies para cada ano.

Esse modelo nulo também será utilizado como base para o teste de hipótese na regressão logística, conforme descrito na subseção 5.3.2. Esse teste formal permite avaliar se as variáveis explicativas analisadas neste trabalho, que correspondem às hipóteses da pesquisa, contribuem para a explicação do fenômeno da abstenção. Caso o teste indique significância estatística, é possível rejeitar a hipótese nula (H_0), ou seja, a noção de que as variáveis levantadas não possuem relação com o fenômeno observado.

6.3.2. Análise da Razão de Verossimilhança (Likelihood Ratio Teste)

Além de avaliar o ajuste das variáveis e do próprio modelo, é fundamental verificar quão bem o modelo representa os dados e se ele é, de fato, útil para explicar o fenômeno em estudo. Em outras palavras, é preciso avaliar se o modelo completo, que inclui as variáveis socioeconômicas, explica melhor a abstenção do que o modelo nulo, que considera apenas o efeito básico sem essas variáveis. No contexto deste trabalho, a questão central é: a inclusão das variáveis socioeconômicas proporciona ganho

explicativo significativo sobre a abstenção dos candidatos, em comparação com um modelo que não as considera?

A forma mais comum de avaliar se a inclusão de novas variáveis em um modelo logístico melhora a explicação de um fenômeno é por meio do teste de razão de verossimilhança (*Likelihood Ratio Test – LRT*). Esse teste compara os logaritmos das verossimilhanças de dois modelos:

1. se a diferença for pequena, o modelo nulo já explica satisfatoriamente o fenômeno, indicando que as novas variáveis não acrescentam informação relevante;
2. se a diferença for grande, as variáveis adicionais são estatisticamente importantes para melhorar o ajuste do modelo.

A Tabela 14 apresenta os resultados da comparação entre o modelo completo, elaborado para este estudo, e o modelo nulo, que inclui apenas o intercepto e o controle pelo ano.

Tabela 14: Análise da Razão de Verossimilhança – Likelihood Ratio Teste (LRT) do modelo.

Likelihood Ratio Test (LRT)

	Modelo Nulo	**Modelo Completo**
Graus de liberdade residuais (*Resid. Df*)	1.057.294	1.057.267
Parâmetros adicionais testados (*Df*)	—	27
Desvio Residual (*Residual Deviance*)	1.370.912	1.272.787
Diferença de Deviance (*LRT*)	—	98.125
p-valor (Pr(>Chi))	—	0,00000000000000022***

Modelo Nulo: Abstenção ~ fator(Ano)

Modelo Completo: Abstenção ~ Sexo + Cor/Raça + Escolaridade Resp. Masculino + Escolaridade Resp. Feminino + Escola E.M. + Renda + fator(Ano)

*** $p < 0,001$ = Rejeita-se H_0 com 99,9% de confiança

** $p < 0,01$= Rejeita-se H_0 com 99% de confiança

* $p < 0,05$ = Rejeita-se H_0 com 95% de confiança

Fonte: Elaboração da autora com base no modelo de regressão construído.

O resultado do teste indica que o modelo completo apresenta um ajuste significativamente superior ao do modelo nulo. Isso mostra que as probabilidades de abstenção variam não apenas em função do ano, mas também em razão das características sociodemográficas incluídas no modelo. Além disso, evidencia que o

efeito dessas variáveis é estatisticamente significativo no contexto da regressão logística.

O valor dos graus de liberdade residuais (*residual degrees of freedom*) indica quantos parâmetros adicionais foram incluídos ao passarmos do modelo simples para o modelo completo. Esse número corresponde à quantidade de efeitos que estão sendo testados simultaneamente. No caso deste estudo, o ganho de 27 parâmetros significa que o modelo completo estimou 27 coeficientes a mais do que o modelo reduzido. Em outras palavras, o modelo desenvolvido para esta tese é capaz de capturar 27 novos tipos de variação, relacionando características como renda, raça e outras variáveis socioeconômicas à probabilidade de abstenção.

Ao analisarmos o desvio residual (*residual deviance*), observa-se uma redução em comparação ao modelo nulo, indicando uma melhoria no ajuste do modelo completo. O desvio residual mede a parte da variação nos dados observados que não é explicada pelo modelo, ou seja, o "resíduo" de informações não captadas pelas variáveis incluídas. A diferença entre os desvios residuais dos dois modelos corresponde à estatística do teste de razão de verossimilhança (Likelihood Ratio Test – LRT), que avalia se essa melhoria no ajuste é estatisticamente significativa.

Um modelo cujo desvio residual seja menor indica que ele está captando mais informações dos dados, ou seja, há menos variação não explicada. Quanto maior a diferença do desvio residual entre o modelo completo e o modelo nulo, maior é o ganho de ajuste proporcionado pelas variáveis adicionais. Essa diferença é justamente a estatística do teste de razão de verossimilhança (LRT), que quantifica o quanto o ajuste do modelo melhora com a inclusão de novas variáveis explicativas. No caso deste estudo, o valor de 98.125 evidencia um ganho explicativo substancial do modelo completo.

Por fim, o valor de Pr(>Chi) indica se a melhoria no ajuste do modelo (diferença de *deviance*) é estatisticamente significativa. Em outras palavras, ele testa se o ganho obtido com a inclusão das novas variáveis é suficiente para rejeitar a hipótese nula (H_0: as variáveis adicionadas não melhoram a explicação do fenômeno). Essa estatística segue a distribuição qui-quadrado (Chi).

- P-valores muito pequenos indicam que as variáveis têm efeito significativo, ou seja, contribuem de forma relevante para o ganho explicativo do modelo.

- P-valores altos sugerem que, embora o modelo completo possa apresentar melhor ajuste, a melhora não é estatisticamente significativa para explicar o fenômeno observado.

No caso deste estudo, o resultado do p-valor evidencia alta significância estatística do modelo completo em relação ao modelo nulo.

Além do LRT, o teste de Wald também é amplamente utilizado em regressões logísticas. Ele avalia a significância do coeficiente de cada variável individualmente, enquanto o LRT mensura o efeito conjunto de todas as variáveis adicionadas ao modelo. Dessa forma, mesmo que o LRT indique que o conjunto de variáveis socioeconômicas melhora notadamente a explicação do fenômeno da abstenção, isso não garante que cada variável isoladamente seja estatisticamente relevante. O resultado do teste de Wald será apresentado para cada variável na tabela de análise do modelo (seção 5.4), permitindo identificar quais preditores possuem efeito significativo individualmente.

6.3.3. Critério de Informação de Akaike — AIC

Conforme evidenciado pelo teste de LRT, a inclusão de variáveis adicionais proporcionou um ganho explicativo no modelo. No entanto, seguir essa lógica de forma indiscriminada poderia levar a uma conclusão equivocada: de que modelos com um grande número de variáveis seriam sempre melhores. Em outras palavras, se considerarmos apenas o ganho de explicação, há o risco de cair no "excesso de complexidade", incorporando variáveis pouco significativas apenas para aumentar artificialmente o poder explicativo do modelo. Isso pode resultar em modelos excessivamente complexos, difíceis de interpretar e com menor capacidade de generalização.

O Critério de Informação de Akaike (AIC) é uma métrica utilizada para avaliar a qualidade de ajuste de modelos estatísticos, levando em consideração tanto a capacidade do modelo de explicar os dados quanto sua complexidade (Akaike, 2003). Ele penaliza modelos que possuem alto número de parâmetros, evitando que variáveis desnecessárias aumentem artificialmente a qualidade do aparente ajuste. Em outras palavras, o AIC busca um equilíbrio entre a qualidade do ajuste e a parcimônia[33] de um modelo, quanto menor o AIC, melhor o equilíbrio.

[33] Parcimônia é um conceito central em estatística e modelagem que se refere a simplicidade alinhada à eficiência explicativa. Em outras palavras: um modelo é considerado parcimonioso na medida em que consegue explicar bem os dados com o menor número possível de parâmetros/variáveis.

Tabela 15: Desempenho do modelo no teste de AIC

Modelo	Graus de liberdade *(Df)*	AIC
Modelo nulo	4	1.370.920
Modelo completo	31	1.272.849

Fonte: Elaboração da autora com base no modelo de regressão construído.

O modelo completo apresenta um AIC menor em comparação ao modelo nulo, indicando que o ganho explicativo obtido com a inclusão das variáveis adicionais supera a penalização pelo aumento de complexidade. Em outras palavras, embora o modelo completo estime mais parâmetros, a contribuição dessas variáveis para explicar a abstenção é significativa o suficiente para justificar o acréscimo de complexidade. Dessa forma, mesmo sendo mais complexo, o modelo completo se mostra preferível ao modelo nulo, demonstrando que as variáveis adicionais foram incorporadas de maneira a equilibrar parcimônia e poder explicativo.

6.3.4. Fator de Inflação da Variância (VIF) ou Teste de Multicolinearidade

Conforme apresentado na seção 5.3.1, um dos principais pressupostos da regressão logística é a ausência de multicolinearidade (Neter et al., 2004). Em um modelo de regressão, espera-se que cada variável independente contribua de forma única para explicar a variável dependente. A multicolinearidade ocorre quando duas ou mais variáveis explicativas estão altamente correlacionadas entre si.

Quando isso acontece, torna-se difícil identificar qual variável está realmente associada à variável dependente ou se os efeitos observados são apenas consequência da interação entre as variáveis correlacionadas. Em consequência, a multicolinearidade compromete a interpretação dos coeficientes do modelo, aumentando os erros padrão e tornando as estimativas menos confiáveis.

Uma das formas mais comumente utilizadas para determinar se existe multicolinearidade nos dados é a análise do Fator de Inflação da Variância (VIF). O VIF quantifica o quanto da variância está sendo inflada para cada um dos preditores em um modelo de regressão, altos valores de VIF indicam alta inflação, ou seja, multicolinearidade. Quanto mais próximo a 1 estiver o resultado do VIF, menor é a inflação dos valores. Valores superiores a 10 indicam elevada multicolinearidade e necessidade de ajustes nos dados.

A tabela 16 traz a análise dos valores das variáveis do modelo de regressão logístico utilizado na tese no Fator de Inflação da Variância (VIF):

Tabela 16: Análise do Fator de Inflação da Variância (VIF) no modelo completo.

Fator de Inflação da Variância — Variance Inflation Factor (VIF)

Variável	GVIF	Grau de Liberdade - *Df*	GVIF ajustado*
Sexo	1.02	1	1.01
Raça	1.08	4	1.01
Escolaridade do Resp. Masculino	2.26	6	1.07
Escolaridade do Resp. Feminino	2.13	6	1.06
Escola de Ens. Médio	1.10	2	1.02
Renda Familiar Mensal	1.65	8	1.03
Ano (controle)	1.02	3	1.00

* Utilizado GVIF Ajustado (GVIF^(1/(2*Df)) pois o modelo possui variáveis categóricas com alta quantidade de categorias (escolaridade do resp. masculino e feminino) que possuem mais de um grau de liberdade. O ajuste permite comparar de forma consistente o grau de multicolinearidade entre variáveis com diferentes números de parâmetros.

Fonte: Elaboração da autora com base no modelo de regressão construído.

Para a análise do fator de inflação da variância, será utilizado o GVIF ajustado. Esse ajuste é especialmente útil para lidar com variáveis categóricas com múltiplas categorias, como a escolaridade do responsável masculino, a escolaridade do responsável feminino e a renda familiar mensal. Isso ocorre porque o GVIF tende a aumentar à medida que crescem os graus de liberdade das variáveis, mesmo quando a multicolinearidade não representa um problema real.

O GVIF "bruto" de uma variável com cinco ou mais categorias tende a ser maior do que o de uma variável com menos categorias, simplesmente porque possui mais parâmetros. Esse efeito dificulta a comparação direta entre variáveis de tamanhos muito diferentes. Por isso, torna-se fundamental padronizar o GVIF em função dos graus de liberdade *(Df)*, permitindo que os valores sejam comparáveis entre variáveis com diferentes números de categorias e tornando a interpretação mais consistente.

Todos os valores das variáveis no GVIF Ajustado estão próximos de 1, sugerindo que cada variável contribui de forma independente para o modelo e que os coeficientes estimados são estáveis, eliminando a possibilidade de multicolinearidade no modelo. Observa-se também que, mesmo sem o ajuste, nenhuma variável apresentou GVIF superior a 3, indicando que o uso do GVIF ajustado, nesse caso, é principalmente uma formalidade técnica, sem impacto prático na interpretação do modelo.

6.3.5. Testes de Pseudo R^2 do Modelo (McFadden, Cox-Snell, Nagelkerke e TJur)

Ao contrário da regressão linear tradicional, a regressão logística não possui um R^2 clássico. Na regressão linear tradicional, o R^2 mede a proporção da variância da variável dependente que é explicada pelo modelo, e isso só é possível pela variável dependente ser contínua e o modelo ser estimado por meio da técnica de mínimos quadrados, havendo uma relação direta entre a variância, soma dos quadrados e o ajuste do modelo.

O modelo logístico prevê probabilidade e não valores contínuos, o que inviabiliza a mensuração direta da definição clássica de R^2 nos moldes da regressão linear. No entanto, é possível utilizar medidas alternativas, os chamados pseudo-R^2. A tabela 17 apresenta o desempenho do modelo nos testes de pseudo-R^2 mais comumente utilizados na estatística para avaliação de modelos de regressão logística.

Tabela 17: Desempenho do modelo em testes de pseudo-R^2.

Estatística	Valor
McFadden R^2	0,0716 – 7,16%
Cox-Snell R^2	0,0886 – 8,86%
Nagelkerke R^2	0,122 – 12,2%
Tjur's R^2	0,1337 – 13,37%

Fonte: Elaboração da autora com base no modelo de regressão construído.

Observa-se que os valores dos diferentes pseudo-R^2 variam entre aproximadamente 7% e 13%, a depender da estatística considerada. Esses resultados indicam que o modelo apresenta um poder explicativo moderado, o que é esperado em análises baseadas em regressão logística aplicadas a fenômenos sociais complexos.

É importante destacar, primeiramente, que o R^2, e, por extensão, o pseudo-R^2, não deve ser interpretado como um valor absoluto ou definitivo de "qualidade" do modelo. Diferentemente de áreas como as ciências exatas ou engenharias, nas quais os processos analisados tendem a ser mais controlados e determinísticos, nas ciências humanas e sociais os fenômenos são marcados por elevada complexidade, heterogeneidade dos indivíduos e alto volume de fatores explicativos, muitos dos quais não são plenamente observáveis ou mensuráveis. Como consequência, os modelos estatísticos nessas áreas costumam apresentar valores de R^2 naturalmente mais baixos.

No caso específico da regressão logística, essa cautela interpretativa deve ser ainda maior. Os pseudo-R^2 não possuem uma interpretação direta como "percentual da

variância explicada", mas funcionam como medidas relativas de ajuste, úteis sobretudo para comparar modelos entre si ou avaliar se a inclusão de variáveis melhora o desempenho preditivo. Assim, valores como um McFadden R^2 em torno de 0,07, por exemplo, são frequentemente considerados aceitáveis, e até bons, em estudos empíricos nas ciências sociais, especialmente quando o objetivo principal é identificar associações estatisticamente significativas e padrões estruturais, e não realizar previsões determinísticas.

Portanto, os resultados apresentados na Tabela 17 não indicam fragilidade do modelo, e refletem as características próprias da modelagem de fenômenos sociais. Em consonância com a literatura da área, valores mais baixos de pseudo-R^2 são compatíveis com modelos substantivamente informativos, desde que acompanhados de coeficientes consistentes, sinais teoricamente coerentes e significância estatística adequada (Fernandes et al., 2020; Neter et al., 2004).

6.3.6. Teste de Hosmer-Lemeshow

Quando trabalhamos com modelos estatísticos preditivos, especialmente modelos de regressão logística utilizados para prever probabilidades binárias, surge uma necessidade fundamental: avaliar se o modelo está bem "calibrado". Calibração, neste contexto, refere-se à concordância entre as probabilidades previstas pelo modelo e as frequências observadas na realidade.

Para avaliar essa calibração, uma das ferramentas mais conhecidas é o teste de Hosmer-Lemeshow (HL). Este teste opera segundo um princípio intuitivo: divide as observações em grupos de 10 (decis) ordenados pelas probabilidades previstas, do menor ao maior risco; e compara, dentro de cada grupo, quantos eventos realmente ocorreram versus quantos eram esperados segundo as previsões do modelo. Ou seja, o teste diz se as probabilidades previstas pelo modelo de regressão estão próximas do que realmente aconteceu. Se estiverem, o modelo "se ajusta bem"; se não, é sinal de que o modelo precisa de ajustes.

A Tabela 18 apresenta o desempenho do modelo no teste de Hosmer-Lemeshow, sintetizando os principais resultados e permitindo avaliar se há evidências de desajuste entre as previsões do modelo e os valores efetivamente observados.

Tabela 18: Desempenho do modelo no teste de ajuste de bondade (GOF) de Hosmer e Lemeshow.

Hosmer e Lemeshow Goodness of Fit (GOF)	
Métrica	**Valor**
Hosmer-Lemeshow (X^2)	558,86
Grau de Liberdade (*Df*)	8
p-valor	< 0,0001

Fonte: Elaboração da autora com base no modelo de regressão construído.

O valor apresentado de X^2 é alto e na interpretação literal do teste indica atenção quanto a um possível desajuste do modelo. É preciso, no entanto, compreender que o teste de Hosner-Lemeshow foi desenhado para analisar dados amostrais de pequeno ou médio porte, ao ser aplicado em conjuntos de dados extensos, acima de 1 milhão de casos, ele se torna particularmente sensível aos desvios (Nattino; Pennell; Lemeshow, 2020).

À medida que o tamanho da amostra cresce, ocorre uma transformação fundamental. Com mais dados, têm-se mais informação sobre os padrões subjacentes, o que permite estimar os parâmetros do modelo com maior precisão, os intervalos de confiança tornam-se mais estreitos e as estimativas tornam-se mais estáveis. No entanto, essa mesma abundância de informação tem um efeito colateral importante nos testes de ajuste como o HL: o teste ganha uma sensibilidade elevada.

A razão para essa sensibilidade exacerbada reside na natureza da estatística de teste e na forma como ele lida com variação em grandes conjuntos de dados. Em um modelo razoavelmente bem calibrado, que utilize amostra pequena, as pequenas imperfeições do modelo podem ser mascaradas pela variabilidade amostral[34]. Em um modelo com milhares de observações, a variabilidade relativa diminui, pois a grande quantidade de dados faz com que as estimativas se aproximem dos valores reais da população. Como consequência, pequenos desvios sistemáticos entre os valores observados e os previstos, que poderiam passar despercebidos em amostras menores, tornam-se agora estatisticamente detectáveis. O teste de HL passa a acumular essas pequenas discrepâncias através de todos os grupos analisados.

Após avaliar a calibração do modelo por meio do teste de Hosmer-Lemeshow, que alerta para possíveis discrepâncias entre as probabilidades previstas e os valores observados, torna-se fundamental examinar a capacidade de discriminação do modelo

[34] Variabilidade amostral é na estatística a variação natural das informações quando diferentes amostras são retiradas da mesma população. Ou seja, é a flutuação natural nos resultados estatísticos quando fazemos a retirada de um grupo (amostra) de uma população.

por meio de outros indicadores. Isso ajuda a diferenciar se o resultado do teste reflete apenas a sensibilidade do HL a grandes volumes de dados ou se aponta problemas reais de desempenho. Para esse propósito, foi utilizada a análise da Curva ROC (Receiver Operating Characteristic) e o cálculo da Área Sob a Curva (AUC), métricas que quantificam a capacidade do modelo de classificar corretamente os eventos, independentemente de um ponto de corte específico.

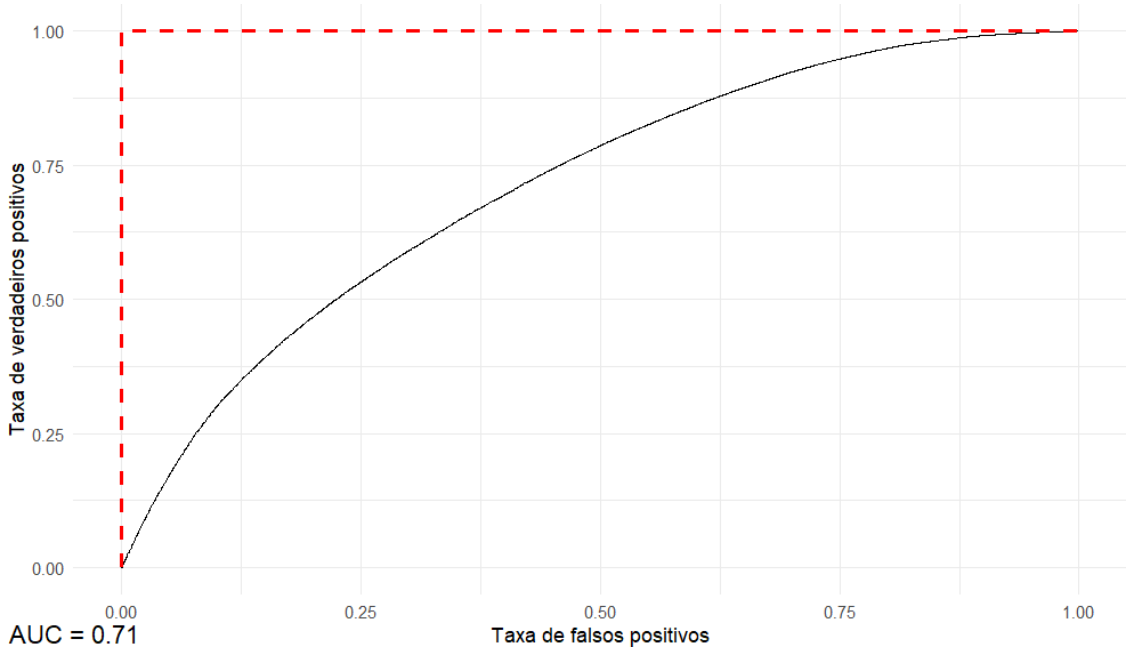
6.3.7. Receiver Operating Characteristic (ROC) e Area Under the Curve (AUC)

A avaliação do desempenho da capacidade discriminatória do modelo foi realizada por meio da Curva *Receiver Operating Characteristic* (ROC), que permite visualizar como o modelo se comporta ao variar o ponto de corte da probabilidade prevista. Em outras palavras, permite visualizar o quanto o modelo consegue diferenciar corretamente os casos positivos dos negativos. A curva mostra a combinação entre os verdadeiros positivos (sensibilidade), que indica a proporção de casos positivos identificados corretamente, e os falsos positivos (1-especificidade), que representa a proporção de casos classificados de forma inadequada.

Dessa forma, a Curva ROC oferece uma visão clara da capacidade do modelo de discriminar entre os grupos, mostrando como ele se comporta no processo de identificar corretamente os casos positivos e evitar classificações incorretas. Um modelo perfeito, cuja capacidade discriminatória seja plena, atingiria sensibilidade = 1 quando a taxa de falsos positivos for 0, formando basicamente um “L” invertido no canto superior esquerdo. A *Area Under the Curve* (AUC) resume essa capacidade discriminatória em um único valor, onde, quanto mais próximo de 1 (mais próximo ao modelo perfeito), maior a acurácia geral do modelo.

O Gráfico 08 apresenta o desempenho do modelo por meio da Curva ROC (em preto), comparando-o a um modelo ideal, representado pela linha pontilhada vermelha, que indica desempenho máximo de discriminação. O gráfico também exibe o valor da AUC do modelo de predição, permitindo avaliar sua capacidade global de separar corretamente os casos positivos e negativos.

Gráfico 08: Curva ROC e AUC do Modelo de Predição da Abstenção.



Fonte: Elaboração da autora com base no modelo de regressão construído.

A curva obtida posiciona-se consistentemente próximo da linha de referência, que representa o desempenho esperado de um modelo perfeito. Esse padrão indica que o modelo possui capacidade real de discriminar entre indivíduos que se abstêm e aqueles que não se abstêm. A área sob a curva (AUC), apresentada junto ao gráfico, teve valor observado, em torno de 0,70, o que caracteriza um desempenho moderado, demonstrando que em 70% das vezes o modelo é capaz de distinguir corretamente os dois grupos, uma proporção substancialmente superior ao acaso.

Estudos semelhantes também fizeram uso dos conceitos da curva de ROC e AUC, como exemplificado pelo trabalho de Bowers e Zhou (2019). Nesse estudo, os autores analisaram a capacidade de modelos voltados para a predição do risco de abandono escolar entre estudantes do ensino médio nos Estados Unidos, com o objetivo de identificar precocemente, a partir de um conjunto de informações, os indivíduos mais suscetíveis ao abandono educacional. Os modelos apresentaram valores de AUC variando entre 0,56 e 0,76. Em contextos sociais e comportamentais, valores de AUC nessa faixa são considerados satisfatórios, refletindo a influência multifatorial do fenômeno analisado.

Assim, a Curva ROC e o valor correspondente de AUC evidenciam que o modelo apresentado nesta tese tem bom poder de discriminação global, sendo capaz de capturar

padrões relevantes nos dados e fornecer estimativas com nível adequado de acurácia para o objetivo proposto.

6.4.8. Resumo das Evidências

A Tabela 19 apresenta, de forma resumida, os testes de verificação aplicados ao modelo, a comparação com o modelo nulo, bem como as conclusões derivadas de cada teste.

Tabela 19: Resumo dos testes de verificação de robustez e ajuste do modelo.

Métrica	M. Nulo	M. Completo	Conclusão
Likelihood Ratio Teste - LRT	1.057.294	1.057.267	Modelo completo apresenta ajuste superior e é estatisticamente significativo
AIC	1.370.920	1.272.849	As variáveis incorporadas possuem alto poder explicativo e justificam o acréscimo da complexidade
VIF	—	1.01 – 1.07	Ausência de multicolinearidade
R^2 McFadden	—	0,0716 – 7%	Poder explicativo bom
R^2 Tijur	—	0,1337 – 13%	Poder discriminatório adequado
Hosmer-Lemeshow	—	558,86	Ajuste ruim – Esperado para valores de N elevados
ROC e AUC	—	0.71	70%. Boa capacidade discriminatória

Fonte: Elaboração da autora com base no modelo de regressão construído.

Em síntese, a bateria de testes de verificação confirma a robustez e adequação do modelo logístico estimado. O Likelihood Ratio Test e os critérios de informação (AIC) atestam que o modelo completo apresenta ajuste estatisticamente superior ao modelo nulo, justificando a complexidade adicionada pelas variáveis independentes. A ausência de multicolinearidade (VIF próximo de 1) garante a estabilidade das estimativas. Embora os pseudo R^2 (McFadden e Tjur) sugiram um poder explicativo moderado, condizente com fenômenos comportamentais complexos, a capacidade discriminatória do modelo é considerada boa, conforme evidenciado pela AUC de 0,71. O resultado do teste de Hosmer-Lemeshow, que indica problemas de calibração, é uma consequência esperada da grande amostra, onde o teste se torna excessivamente sensível a mínimos desvios, não invalidando a utilidade preditiva do modelo. Coletivamente, os

diagnósticos validam o modelo como uma ferramenta estatisticamente sólida e interpretativamente válida para análise dos determinantes em estudo.

6.4. Resultados e interpretação da modelagem

A tabela 20 apresenta as razões de chance (RC), intervalos de confiança (IC 95%) e significância estatística para cada variável explicativa do modelo. Como todas as variáveis possuem p-valor < 0,05, todos os efeitos são estatisticamente significativos, mas sua interpretação substantiva varia conforme a magnitude das razões de chance de cada variável.

Tabela 20: Regressão Logística de Efeitos Fixos para a Abstenção no Exame Nacional do Ensino Médio.

Variáveis	RC	95% IC	p-valor
Sexo			
Masculino (ref.)	—	—	
Feminino	0.95	0.94 - 0.96	<0.001
Cor/Raça			
Branca (ref.)	—	—	
Amarela	1.21	1.17 - 1.25	<0.001
Indigena	1.24	1.16 - 1.34	<0.001
Parda	1.08	1.07 - 1.09	<0.001
Preta	1.11	1.09 - 1.12	<0.001
Escolaridade do Responsável Masculino			
Ensino Medio Completo (ref.)	—	—	
Nao soube responder	1.20	1.18 - 1.22	<0.001
Sem escolaridade	1.25	1.22 - 1.28	<0.001
Fundamental Incompleto	1.22	1.20 - 1.23	<0.001
Fundamental Completo	1.08	1.07 - 1.10	<0.001
Superior Completo	0.91	0.90 - 0.93	<0.001
Pos-Graduacao	0.89	0.87 - 0.91	<0.001
Escolaridade do Responsável Feminino			
Ensino Medio Completo (ref.)	—	—	
Nao soube responder	1.36	1.32 - 1.40	<0.001
Sem escolaridade	1.34	1.30 - 1.37	<0.001

Variáveis	RC	95% IC	p-valor
Fundamental Incompleto	1.32	1.31 - 1.34	<0.001
Fundamental Completo	1.16	1.15 - 1.18	<0.001
Superior Completo	0.87	0.86 - 0.89	<0.001
Pos-Graduacao	0.82	0.81 - 0.84	<0.001
Escola de Conclusão do Ensino Médio			
Privada (ref.)	—	—	
Não declarada	6.69	6.53 - 6.85	<0.001
Pública	3.28	3.19 - 3.36	<0.001
Renda Familiar Mensal			
1 ate 2 salarios (ref.)	—	—	
Sem Renda	1.38	1.35 - 1.41	<0.001
Ate 1 salario Minimo	1.16	1.15 - 1.17	<0.001
2 ate 4 salarios	0.82	0.81 - 0.83	<0.001
4 ate 6 salarios	0.73	0.71 - 0.74	<0.001
6 ate 8 salarios	0.69	0.67 - 0.71	<0.001
8 ate 10 salarios	0.74	0.71 - 0.76	<0.001
10 ate 15 salarios	0.81	0.78 - 0.84	<0.001
Acima de 15 salarios	1.06	1.02 - 1.10	0.002
Ano do Exame (Controle)			
2019 (ref.)	—	—	
2020	3.04	3.01 - 3.07	<0.001
2021	1.48	1.46 - 1.50	<0.001
2022	1.45	1.43 - 1.47	<0.001

Abreviação: IC = Intervalo de Confiança, CR = Razão de Chance

Fonte: Elaboração da autora

No que diz respeito ao sexo, observa-se que alunas do sexo feminino apresentam aproximadamente 5% menos chances de faltar ao ENEM em comparação aos alunos do sexo masculino. Embora a magnitude desse efeito seja relativamente pequena, sua consistência estatística, dada a estreita faixa do intervalo de confiança e o p-valor altamente significativo, indica que a diferença não é fruto do acaso.

Esse achado dialoga com padrões amplamente documentados em pesquisas educacionais no Brasil e em outros países acerca do papel do gênero nos trajetos escolares e na conclusão da educação básica. A literatura aponta que o ingresso no ensino superior constitui um dos principais fatores associados ao adiamento da entrada no mercado de trabalho após a maioridade legal. Nesse contexto, estudos como o de Tomas et al. (2008) mostram que, embora as diferenças de gênero nesse adiamento tenham diminuído ao longo das últimas décadas, os homens ainda tendem a ingressar no mercado de trabalho mais cedo do que as mulheres.

Essa diferença temporal sugere que, de maneira geral, mulheres permanecem mais tempo vinculadas ao sistema educacional, o que pode refletir maior continuidade escolar e maior investimento no percurso formativo, e, por consequência, menor probabilidade de abstenção. Esse padrão também é coerente com a ampliação do tempo de escolaridade feminina observado no Brasil nas últimas décadas. Segundo dados do Censo Demográfico de 2022 do IBGE (IBGE2025), as mulheres apresentam, em média, mais anos de estudo do que os homens.

A respeito das questões raciais, comparadas aos estudantes que se autodeclaram brancos, todas as demais categorias de raça/cor apresentam maior chance de abstenção no ENEM. Entre elas, destaca-se de forma mais marcante o grupo de estudantes indígenas, que registra as maiores chances relativas de abstenção, aproximadamente 24% superiores às dos estudantes brancos.

Esse resultado evidencia a persistência de desigualdades raciais no acesso, na permanência e na participação desse grupo em processos educacionais formais, especialmente em avaliações nacionais de larga escala. A literatura aponta que estudantes indígenas enfrentam barreiras estruturais que vão desde desigualdades socioeconômicas e menor oferta de escolas próximas às comunidades até dificuldades de acesso a transporte, infraestrutura escolar limitada e, em alguns casos, discrepâncias linguísticas e culturais. Esses fatores se traduzem em maior vulnerabilidade à evasão e à ausência em exames como o ENEM.

A elevação da chance de abstenção também observada entre estudantes pretos, pardos, amarelos e outros grupos reforça que as desigualdades raciais se manifestam não apenas no desempenho, mas também na própria participação no exame, etapa fundamental de acesso ao ensino superior.

Observa-se um padrão consistente no modelo: níveis mais baixos de escolaridade dos responsáveis elevam a chance de abstenção, enquanto níveis mais altos reduzem

esse risco. A escolaridade, portanto, funciona como um marcador importante do capital educacional familiar e se revela fortemente associada ao comportamento de participação no ENEM.

No caso do responsável masculino, quanto maior seu nível de escolaridade, menor a chance de abstenção do estudante, com reduções progressivas conforme se avança para níveis mais altos de formação. Esse gradiente sugere que ambientes familiares com maior capital educacional tendem a oferecer mais suporte acadêmico, informações e expectativas relacionadas à continuidade dos estudos.

Entre as responsáveis do sexo feminino, o padrão é não apenas similar, mas ainda mais pronunciado. A magnitude dos efeitos indica que a escolaridade da responsável feminina exerce um forte efeito protetivo contra a abstenção, especialmente nos níveis superiores de formação, em que a redução na chance de faltar ao exame se torna expressivamente maior. Esse resultado está alinhado a evidências de que, historicamente, as mulheres desempenham um papel central no acompanhamento escolar dos filhos, influenciando diretamente sua motivação, organização e persistência educacional.

Dessa forma, os achados reforçam que a escolaridade dos responsáveis — e particularmente das responsáveis do sexo feminino — é um dos fatores familiares mais determinantes na probabilidade de participação dos estudantes no ENEM, evidenciando a teoria de que as condições socioculturais familiares são elementos estruturantes no processo de continuidade escolar.

Os resultados também revelam um contraste marcante entre os tipos de escola. Estudantes oriundos da escola pública apresentam mais que o triplo da chance de faltar ao ENEM quando comparados aos estudantes da rede privada. Esse achado é coerente com desigualdades estruturais amplamente documentadas no sistema educacional brasileiro, onde a escola pública, sobretudo em regiões de menor desenvolvimento socioeconômico, enfrenta limitações em infraestrutura, apoio pedagógico, disponibilidade de transporte, segurança e acesso a informações acadêmicas etc., fatores que podem influenciar diretamente a participação no exame.

A categoria “não declarada” apresenta uma razão de chance ainda mais elevada, expressivamente superior à das demais categorias. Esse risco extraordinariamente alto sugere que os estudantes que optaram por não informar a instituição de conclusão do ensino médio formam um grupo altamente vulnerável, possivelmente marcado por condições socioeconômicas adversas, escolarização irregular, vínculos instáveis com a

escola ou até mesmo falta de informação no momento do preenchimento do questionário.

Importante destacar que essa variável sofre com alta subdeclaração, o que implica incerteza quanto à composição exata desse grupo. Assim, é possível que o efeito estimado seja, na prática, ainda mais proeminente, refletindo um acúmulo de fatores de vulnerabilidade educacional que não são capturados integralmente pelo modelo.

No que diz respeito à renda familiar, observa-se uma relação predominantemente consistente: quanto menor a renda, maior a chance de abstenção, enquanto níveis moderados de renda estão associados a uma redução significativa no risco de faltar ao ENEM. Essa tendência evidencia que a vulnerabilidade socioeconômica desempenha um papel central na compreensão dos padrões de participação no exame.

Os estudantes na faixa de renda mais baixa, especialmente aqueles sem renda ou com até um salário mínimo, apresentam riscos substancialmente elevados de não comparecer. À medida que a renda aumenta para patamares intermediários (de 2 a 10 salários-mínimos), verifica-se um efeito protetivo claro, com reduções expressivas na chance de abstenção. Esse grupo parece reunir condições materiais e organizacionais mais favoráveis, como maior estabilidade financeira, acesso a transporte, possibilidade de preparação prévia e menor exposição a ao trabalho precoce.

Nos níveis mais altos de renda, observa-se um leve aumento na chance de abstenção (como no grupo acima de 15 salários mínimos), mas esse efeito, embora estatisticamente significativo, é de pequena magnitude e pode refletir fatores diretamente relacionados ao estilo de vida distinto de famílias de classe social elevada. Dentre esses possíveis fatores destaca-se a menor dependência do ENEM como via de acesso ao ensino superior, a existência de alternativas como vestibulares próprios de instituições estrangeiras, e até mesmo estratégias distintas de vida que não implique em uma imediata continuidade educacional. No entanto, é importante ressaltar que há poucas informações detalhadas e precisas sobre os hábitos e trajetórias educacionais das classes sociais mais elevadas no estado do Rio de Janeiro.

E por fim, o controle da variável de ano de realização do exame permitiu observar os efeitos da pandemia de COVID-19 na abstenção. No ano de 2020, marcado pela repercussão mais severa da pandemia, a chance de abstenção no ENEM foi três vezes maior do que em 2019, evidenciando o impacto profundo das interrupções escolares, das medidas de distanciamento social e das dificuldades logísticas enfrentadas pelos estudantes. A necessidade de adaptação rápida a contextos de ensino remoto, a

insegurança quanto à saúde e a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos provavelmente contribuíram para esse aumento expressivo na abstenção.

Nos anos seguintes, 2021 e 2022, observa-se uma redução no risco de ausência, mas ele permanece substancialmente acima dos níveis registrados antes da pandemia. Esse padrão sugere que, embora tenha havido alguma recuperação na participação, os efeitos da crise sanitária e social ainda se fazem sentir, refletindo possivelmente consequências acumuladas na aprendizagem, na organização familiar e na motivação dos estudantes, bem como desigualdades persistentes de acesso e suporte educacional.

Esses achados indicam que o impacto da pandemia sobre a participação no ENEM não foi apenas imediato, mas também prolongado, reforçando a necessidade de políticas públicas que considerem os efeitos socioeducacionais de crises sistêmicas, especialmente sobre os grupos mais vulneráveis.

6.5. Conclusões do Modelo Probabilístico de Abstenção

Em síntese, os resultados evidenciam que a abstenção no ENEM não é um fenômeno aleatório, mas fortemente estruturado por desigualdades sociais e educacionais. Os resultados apresentados no modelo de regressão demonstram, de maneira empírica, que características individuais, familiares e institucionais atuam de forma combinada na probabilidade de comparecimento ao exame, revelando padrões consistentes de vulnerabilidade e proteção.

No plano individual, o sexo feminino apresenta menor chance de abstenção, ainda que com efeito de pequena magnitude, mas estatisticamente robusto, o que dialoga com trajetórias escolares mais longas e maior permanência das mulheres no sistema educacional. No eixo racial, os achados apontam desigualdades persistentes e profundas: todos os grupos não brancos apresentam maior probabilidade de ausência, com destaque para estudantes indígenas, que enfrentam as maiores barreiras estruturais à participação em avaliações nacionais, evidenciando limitações históricas de acesso, permanência e condições educacionais adequadas.

No âmbito familiar, a escolaridade dos responsáveis emerge como um dos fatores mais determinantes para a participação no ENEM. Níveis mais elevados de escolarização estão associados a reduções progressivas no risco de abstenção, sendo esse efeito particularmente intenso quando se trata da responsável do sexo feminino. Esses resultados reforçam o papel central do capital educacional familiar e do acompanhamento escolar na construção de trajetórias educacionais mais contínuas e estáveis.

As desigualdades institucionais também se mostram marcantes. Estudantes oriundos da rede pública apresentam chances substancialmente maiores de faltar ao exame quando comparados aos da rede privada, refletindo limitações estruturais amplamente conhecidas do sistema público de ensino. A categoria de escola “não declarada” concentra o maior risco de abstenção, sugerindo a presença de um grupo altamente vulnerável, possivelmente marcado por escolarização irregular e fragilidade nos vínculos institucionais.

A renda familiar, por sua vez, apresenta uma relação clara com a participação no exame: níveis mais baixos de renda estão associados a maior risco de ausência, enquanto faixas intermediárias funcionam como fator protetivo. Nos estratos mais elevados de renda, observa-se um leve aumento na abstenção, possivelmente

relacionado à menor centralidade do ENEM nas estratégias de acesso ao ensino superior desses grupos, embora esse efeito seja de pequena magnitude.

Por fim, a análise temporal evidencia o impacto profundo e duradouro da pandemia de COVID-19 sobre a participação no ENEM. O aumento expressivo da abstenção em 2020, bem como a manutenção de níveis elevados nos anos subsequentes, indica que os efeitos da crise sanitária extrapolaram o momento imediato, deixando marcas persistentes nas trajetórias educacionais, especialmente entre os grupos socialmente mais vulneráveis.

De forma geral, os achados reforçam que a participação no ENEM é atravessada por múltiplas dimensões de desigualdade, que se acumulam e se reforçam mutuamente. Esses resultados apontam para a necessidade de políticas públicas integradas, capazes de enfrentar não apenas as desigualdades de desempenho, mas também as barreiras que limitam o próprio acesso e a permanência dos estudantes em avaliações fundamentais para a continuidade dos estudos e a redução das desigualdades educacionais no Brasil.

7. Análise do Desempenho dos Candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (2019-2023)

7.1. Introdução

Neste capítulo, serão analisados os dados relativos ao desempenho dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Rio de Janeiro, com ênfase nos resultados obtidos nas provas objetivas e na redação. Para garantir a comparabilidade e a consistência das análises, foram habilitados para o estudo apenas os candidatos que compareceram aos dois dias de aplicação do exame, assegurando que todos os indivíduos considerados tenham realizado a totalidade das avaliações previstas.

Neste capítulo, optou-se pelo uso da média para analisar o desempenho dos candidatos em cada tipo de avaliação. Ainda assim, reconhece-se a relevância de uma perspectiva complementar que ofereça uma visão mais ampla da distribuição dos dados de desempenho, apresentando, por exemplo, a variação das notas (mínimo e máximo). Com esse objetivo, encontra-se disponível na tabela C do apêndice (para maiores informações, ver pág. 191), na qual são apresentadas as principais medidas de tendência central de cada avaliação, considerando todos os anos contemplados na análise.

Conforme mencionado anteriormente, serão discutidos os resultados referentes às provas objetivas, que abrangem as diferentes áreas do conhecimento, bem como a redação. A distinção entre esses dois tipos de avaliação permite examinar não apenas o desempenho cognitivo mensurado por testes padronizados, mas também habilidades de natureza discursiva e interpretativa, fundamentais para a compreensão das desigualdades educacionais.

É amplamente reconhecido que a prova de redação apresenta maior variação nas médias de desempenho quando comparada às provas objetivas, e não é incomum a decisão pela utilização exclusiva dos resultados objetivos. Tal característica decorre, em grande medida, do elevado grau de subjetividade envolvido na correção, uma vez que a redação mobiliza critérios interpretativos relacionados à argumentação, à organização textual, ao domínio da norma culta e à capacidade de articulação de ideias. À luz da teoria da reprodução (Bourdieu, 2004, 2023; Bourdieu; Passeron, 2014), entende-se que é justamente em contextos avaliativos marcados por maior subjetividade que as vantagens associadas a determinados grupos sociais tendem a se manifestar com intensidade.

Isso ocorre porque avaliações dessa natureza demandam não apenas conhecimentos formalmente adquiridos na escola, mas também disposições incorporadas ao longo do processo de socialização, fortemente vinculadas ao capital cultural acumulado pelos indivíduos. O domínio da linguagem escrita, a familiaridade com códigos culturais legitimados e a capacidade de mobilizar repertórios simbólicos e culturais valorizados institucionalmente são elementos desigualmente distribuídos entre os grupos sociais. Assim, a análise do desempenho na redação, em particular, revela-se um espaço privilegiado para observar como as desigualdades de origem social se traduzem em diferenças de performances educacionais, mesmo em um exame de caráter nacional e padronizado como o ENEM.

Para esse fim, o capítulo foi organizado em subseções, à semelhança do capítulo 04, dedicado à abstenção. Cada subseção contempla um eixo específico da análise dos dados, bem como as conclusões parciais decorrentes da investigação daquele determinado aspecto social. Essa estrutura permite uma leitura sistemática dos resultados, ao mesmo tempo em que evidencia a maneira como as diferentes dimensões influenciam o desempenho dos candidatos no exame.

Com o objetivo de otimizar a fluidez do texto e evitar redundâncias desnecessárias, optou-se por não retomar a revisão bibliográfica em um subtítulo específico, como havia sido feito anteriormente. A bibliografia mobilizada na análise da abstenção será igualmente empregada neste capítulo, sendo os autores e referenciais teóricos retomados de forma articulada ao longo da discussão dos resultados, conforme a pertinência em cada tema.

7.2. Efeitos da Pandemia de COVID-19 no Desempenho dos Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM

7.2.1. Análise dos Dados

A Tabela 21 apresenta a evolução do desempenho médio dos candidatos do estado do Rio de Janeiro no ENEM entre os anos de 2017 e 2023, abrangendo os períodos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia, nas áreas avaliadas no exame. Diferente do que se esperava na hipótese dessa pesquisa na passagem do período pré-pandemia (2019) para o início da pandemia (2020), não se observa uma queda generalizada do desempenho médio nas diferentes áreas do exame. Das cinco áreas avaliadas, duas apresentam clara estabilidade no desempenho médio, com variações positivas inferiores a 10 pontos no período pandêmico inicial (2020). Em outra área, Ciências Naturais, observa-se um leve

aumento nas médias, sugerindo uma discreta tendência de melhora no desempenho dos candidatos.

Tabela 21: Desempenho médio dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2017 – 2023).

		Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Pré-pandemia	**2017**	537,4	582,3	527,0	536,9	519,9
	2018	586,2	552,8	543,6	549,3	503,6
	2019	525,3	619,6	536,7	536,1	490,3
Pandemia	**2020**	530,2	616,0	541,9	535,9	501,3
	2021	540,4	654,7	519,7	548,2	502,2
Pós-Pandemia	**2022**	545,6	666,3	535,7	554,9	504,7
	2023	542,9	659,3	533,6	553,1	510,4

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Uma leitura isolada dos indicadores de desempenho poderia levar à inferência de que a pandemia, em si, não teria produzido impactos relevantes sobre os candidatos ao exame. Contudo, a incorporação dos dados relativos à abstenção altera substancialmente essa interpretação e permite compreender o mecanismo encoberto na aparente estabilidade observada nas médias de desempenho. Os elevados níveis de ausência registrados durante o período pandêmico atuaram como um processo prévio de seleção dos participantes, configurando uma espécie de "peneira" social e educacional.

Nesse contexto, apenas uma parcela específica dos inscritos, em geral aqueles com melhores condições socioeconômicas, maior suporte familiar e institucional e maior capacidade de adaptação às adversidades impostas pela pandemia, conseguiu efetivamente comparecer aos dias de prova. Como resultado, o grupo de candidatos que realizou o exame tornou-se mais homogêneo e seletivo, o que contribuiu para a manutenção das médias de desempenho e, em alguns casos, para a elevação dos resultados observados.

Para Nogueira (2021), a massificação da educação básica levou as famílias, especialmente aquelas pertencentes às camadas médias, a reformularem suas estratégias para garantir a reprodução social da classe. Diante da ampliação do acesso à escolarização, a simples conclusão das etapas básicas de ensino deixou de representar um diferencial competitivo, intensificando a busca por oportunidades capazes de assegurar aos filhos maiores chances de sucesso escolar. Esse investimento materializa-se em estratégias cada vez mais diversificadas e sofisticadas, que incluem o

monitoramento sistemático da vida escolar, a oferta de materiais e atividades paraescolares, a contratação de aulas particulares, cursos preparatórios e a organização do tempo extraescolar em função da aprendizagem. Embora tais estratégias envolvam também a mobilização de capital cultural e social, sua efetivação depende, em grande medida, da disponibilidade de recursos econômicos, fazendo com que o capital econômico assuma um papel cada vez mais relevante na potencialização do sucesso escolar.

Mais do que garantir melhores condições objetivas de aprendizagem, esses investimentos expressam uma disposição socialmente construída em relação à educação. Nas camadas médias, a escolarização prolongada é amplamente valorizada e compreendida como uma etapa natural e indispensável das trajetórias de vida, constituindo um investimento estratégico para a reprodução ou ampliação da posição social da família.

Nesse contexto, esse grupo que, apesar de todos os percalços impostos pelo período pandêmico, conseguiu não apenas comparecer ao exame, mas também obter resultados positivos, constitui uma expressão concreta desse processo de especialização das estratégias familiares das camadas médias. Trata-se de famílias que, ao longo das últimas décadas, passaram a investir de forma sistemática na construção de trajetórias escolares altamente competitivas, mobilizando recursos econômicos, culturais e organizacionais para minimizar os riscos de fracasso educacional. Durante a pandemia, tais recursos revelaram-se ainda mais decisivos, pois permitiram a manutenção de rotinas de estudo, o acesso a equipamentos tecnológicos, internet de qualidade, aulas remotas, acompanhamento pedagógico e ambientes domésticos mais favoráveis à aprendizagem.

Além disso, esses estudantes não chegam ao ENEM apenas com melhores condições materiais de preparação, mas também com disposições socialmente construídas que valorizam a escolarização prolongada como caminho legítimo de ascensão ou manutenção da posição social. A realização do exame, nesse caso, insere-se em um projeto familiar mais amplo, no qual o ingresso no ensino superior, especialmente em cursos e instituições de maior prestígio, é concebido como etapa esperada da trajetória juvenil.

Esse efeito seletivo torna-se ainda mais evidente ao se analisar o ano de 2021, que apresenta médias de desempenho superiores às registradas tanto em 2020 quanto em 2019. Tal evidência reforça a hipótese de que a pandemia não reduziu diretamente o

desempenho médio dos candidatos que realizaram o exame, mas, sobretudo, restringiu o acesso à prova, excluindo desproporcionalmente os estudantes mais vulneráveis.

A Tabela 22 apresenta a variação da média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no exame, tanto em termos absolutos quanto em variação percentual entre os períodos analisados. Essa apresentação permite uma leitura comparativa mais precisa das mudanças observadas nas médias de desempenho ao longo do tempo, facilitando a identificação da magnitude e do sentido das variações entre os diferentes contextos analisados.

Tabela 22: Variação da média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2017 – 2023).

		Ciências Humanas		Redação		Linguagens e Códigos		Matemática		Ciências Naturais	
		V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %
Pré-Pandemia	2017-2018	48,9	9,1%	-29,5	-5,1%	16,6	3,2%	12,3	2,3%	-16,3	-3,1%
	2018-2019	-60,9	-10,4%	66,8	12,1%	-6,8	-1,3%	-13,1	-2,4%	-13,2	-2,6%
Pandemia	2019-2020	4,9	0,9%	-3,6	-0,6%	5,2	1,0%	-0,3	0,0%	11,0	2,2%
	2020-2021	10,2	1,9%	38,7	6,3%	-22,2	-4,1%	12,3	2,3%	0,9	0,2%
Pós-Pandemia	2021-2022	5,2	1,0%	11,6	1,8%	16,0	3,1%	6,8	1,2%	2,5	0,5%
	2022-2023	-2,7	-0,5%	-7,0	-1,1%	-2,1	-0,4%	-1,8	-0,3%	5,7	1,1%

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

A leitura da Tabela 22 indica que, de modo geral, as variações nas médias de desempenho entre os anos analisados são moderadas e heterogêneas entre as áreas, não havendo um padrão único de crescimento ou queda ao longo do tempo.

No período pré-pandemia (2017–2019), observa-se maior volatilidade nas médias, com oscilações mais intensas entre um ano e outro. Destaca-se a alternância de crescimento e queda em áreas como Ciências Humanas e Redação, indicando instabilidade no desempenho médio antes da pandemia. Em contraste, Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências Naturais apresentam variações mais contidas, embora ainda com tendência oscilante.

O resultado corrobora com a noção de uma variação esperada do desempenho dos estudantes antes do período pandêmico. Diferentemente de outros modelos de avaliação educacional, o ENEM não pressupõe uma trajetória linear e progressiva de crescimento das médias ao longo do tempo. Trata-se de uma avaliação sujeita a flutuações naturais, decorrentes tanto das mudanças no desempenho dos próprios estudantes[35] quanto das

[35] Embora seja aplicado anualmente, o ENEM não é realizado pelo mesmo público em todos os anos, uma vez que, ao funcionar como principal porta de entrada para o ensino superior, os estudantes

especificidades do modelo estatístico adotado, baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Na transição para o período pandêmico (2019–2020), as mudanças são, em geral, pouco expressivas, com variações percentuais próximas de zero na maioria das áreas. Esse comportamento reforça a ausência de uma queda abrupta do desempenho médio no início da pandemia. Entre 2020 e 2021, observa-se um aumento mais significativo em Redação, enquanto as demais áreas mantêm relativa estabilidade, com pequenas oscilações positivas ou negativas.

Chama a atenção o expressivo incremento da nota média da redação, que registra um crescimento de aproximadamente 38 pontos na escala do exame em 2021, configurando o maior aumento entre todas as áreas avaliadas durante o período pandêmico. Esse resultado é particularmente relevante por se tratar de uma avaliação historicamente marcada por maior variabilidade e por elevado grau de subjetividade, quando comparada às provas objetivas.

Tal achado dialoga diretamente com os pressupostos da teoria da reprodução, especialmente no que se refere à incorporação do capital cultural. De acordo com essa perspectiva, determinados recursos simbólicos — como o domínio da norma culta da língua, a familiaridade com gêneros textuais legitimados pela escola, a capacidade de interpretar comandos complexos e de mobilizar repertórios socioculturais valorizados — são internalizados pelos indivíduos ao longo de sua trajetória social e educacional, tornando-se parte constitutiva de suas disposições cognitivas e expressivas. Elementos estes que são valorados de maneira positiva pelos sistemas educacionais.

Nesse sentido, a elevação do desempenho na redação sugere que, em um contexto de forte seletividade imposta pela pandemia, permaneceram no exame, em maior proporção, estudantes que já detinham níveis mais elevados desse capital cultural incorporado. Assim, o aumento observado pode ser interpretado como um efeito indireto do processo de exclusão seletiva, que favoreceu aqueles mais aptos a mobilizar habilidades discursivas e linguísticas socialmente valorizadas no contexto do ENEM, mais do que um simples avanço generalizado das competências de escrita entre os candidatos.

tendem a deixar de realizar o exame após obterem aprovação, o que gera renovação constante do perfil dos participantes.

7.2.2. Conclusões Parciais

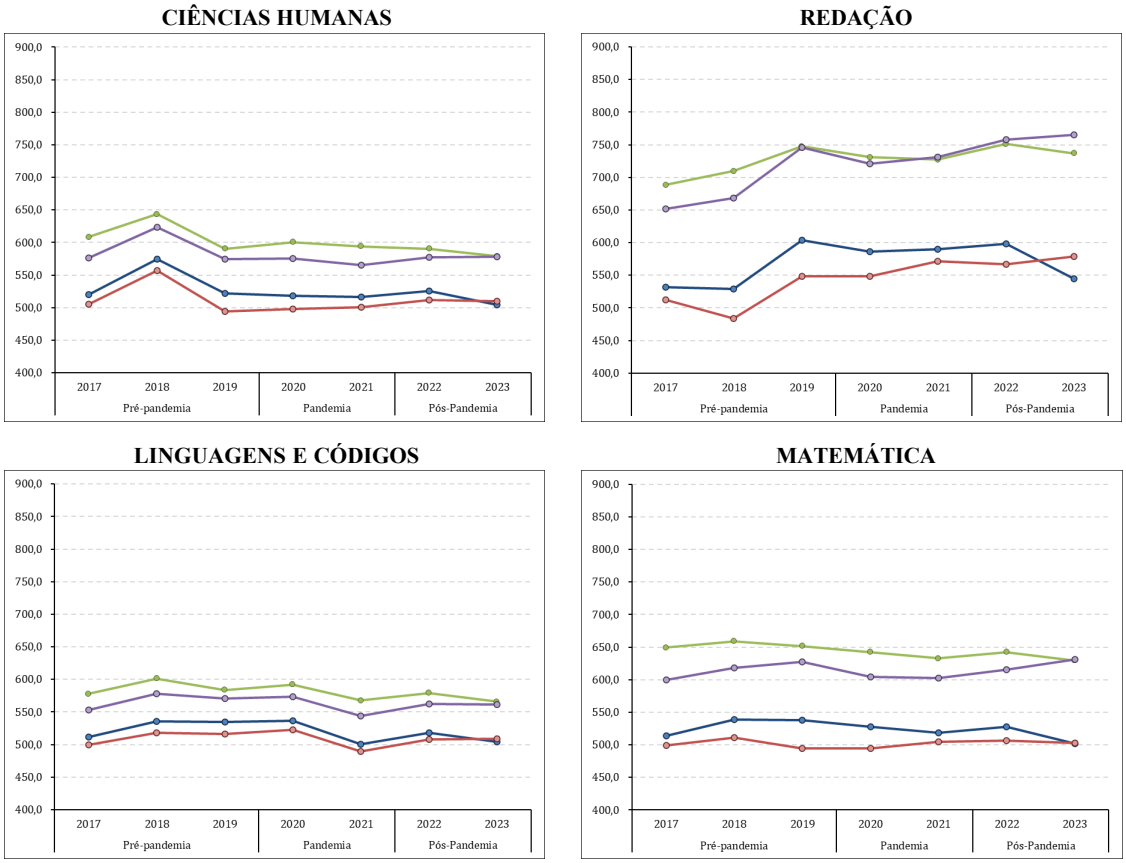
Em síntese, a análise evidencia que a pandemia de COVID-19 não produziu uma queda direta e generalizada nas médias de desempenho dos candidatos que efetivamente realizaram o ENEM no estado do Rio de Janeiro. Ao contrário, as médias permaneceram relativamente estáveis e, em alguns casos, apresentaram incrementos pontuais, especialmente na prova de redação. Contudo, esses resultados não devem ser interpretados como indicativos de resiliência do sistema educacional perante o cenário pandêmico ou de ausência de impactos da crise sanitária sobre o percurso escolar dos estudantes. A comparação destes resultados com os dados de abstenção revela que tal estabilidade é resultado de um processo seletivo intensificado durante o período pandêmico, que restringiu o acesso à prova e excluiu de forma desproporcional os estudantes mais vulneráveis. Assim, a pandemia operou menos como um fator de rebaixamento do desempenho médio e mais como um mecanismo de aprofundamento das desigualdades educacionais, ao reduzir o contingente de participantes e concentrar, de maneira geral, o exame em um grupo socialmente mais favorecido, dotado de maiores recursos materiais, institucionais e de capital cultural. Dessa forma, os achados reforçam a importância de análises que articulem desempenho e participação, sob pena de que leituras restritas às médias ocultem processos estruturais de exclusão que se intensificam em contextos de crise.

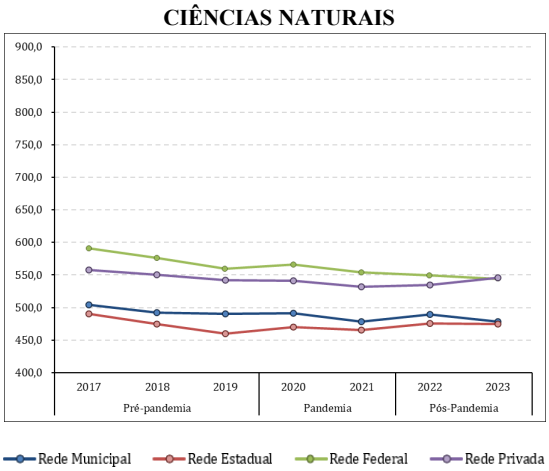
7.3. Desempenho dos Candidatos do Rio de Janeiro no ENEM Segundo a Dependência Administrativa da Escola

7.3.1. Análise dos dados

O gráfico 10 apresenta as médias do desempenho dos candidatos ao exame de acordo com a dependência administrativa da escola na qual cursaram o ensino médio. A tabela com valores absolutos pode ser consultada no apêndice D (para maiores informações, ver pág. 192). De forma geral, longe de funcionar como um instrumento neutro de avaliação do mérito individual, o exame tende a reproduzir desigualdades sociais preexistentes e associadas à origem social dos estudantes e ao tipo de capital ao qual tiveram acesso ao longo da trajetória escolar.

Painel 03: Desempenho médio dos candidatos no exame de acordo com a dependência administrativa da escola de ensino médio. (2017 – 2023).





Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em todas as áreas avaliadas pelo exame, observa-se que os estudantes da rede federal e da rede privada mantêm, de forma consistente, os níveis mais elevados de desempenho, independentemente do ano analisado ou do contexto histórico. Esse padrão não apenas se repete ao longo do tempo, como também evidencia uma hierarquia estável de resultados, na qual essas duas redes ocupam sistematicamente as posições superiores em comparação às redes estadual e municipal.

A área de Redação chama bastante atenção por expressar a maior distância de desempenho entre as diferentes redes, assim como os valores mais elevados de média. Essa área depende fortemente da competência linguística, da argumentação abstrata e do domínio da norma culta, dimensões fortemente associadas ao processo de produção e reprodução do capital cultural.

Nesse sentido, o desempenho superior dos estudantes da rede federal e privada pode ser interpretado como expressão da maior familiaridade com os códigos simbólicos e linguísticos valorizados pelo exame. Esses estudantes tendem a mobilizar, com maior facilidade, as competências consideradas legítimas pela avaliação, resultado de trajetórias escolares e sociais mais alinhadas às expectativas institucionais.

Em contrapartida, as redes municipal e estadual, que atendem majoritariamente estudantes oriundos das camadas populares, apresentam médias de desempenho mais baixas, não em função de menor capacidade individual, mas do descompasso entre o *habitus*[36] desses estudantes e os critérios de avaliação impostos pelo exame. Desse

[36] O conceito de habitus surge na teoria bourdiesiana com o intuito de traduzir a relação entre o comportamento dos indivíduos (os *agentes*) e as estruturas e condicionamentos sociais (sociedade). Ele se constitui como um sistema de disposições, percepções e comportamentos, que são adquiridos ao longo da vida pelos indivíduos, incorporados, e posteriormente expressos pelo seu modo de agir na sociedade. Ou seja, em última instância é uma "subjetividade socializada". (Bourdieu; Wacquant, 2026).

modo, as diferenças observadas entre as redes de ensino atuam como expressão direta da distribuição desigual do capital cultural entre os distintos grupos sociais, convertendo desigualdades sociais de origem em desigualdades escolares legitimadas.

Esse movimento fica ainda mais nítido ao analisarmos as diferenças do desempenho médio das redes de ensino públicas em comparação à rede privada na tabela 23.

Tabela 23: Diferença do desempenho médio dos candidatos no exame de acordo com a dependência administrativa da escola de ensino médio. (2017 – 2023).

Rede Municipal*

		Ciências Humanas		Redação		Linguagens e Códigos		Matemática		Ciências Naturais	
		V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %
Pré-Pandemia	2017	- 56,42	-9,8%	- 119,38	-18,3%	- 41,82	-7,6%	- 86,04	-14,3%	- 53,62	-9,6%
	2018	- 49,02	-7,9%	- 140,15	-21,0%	- 42,50	-7,3%	- 78,85	-12,8%	- 57,65	-10,5%
	2019	- 52,38	-9,1%	- 142,45	-19,1%	- 35,87	-6,3%	- 89,56	-14,3%	- 51,59	-9,5%
Pandemia	2020	- 56,42	-9,8%	- 134,12	-18,6%	- 36,68	-6,4%	- 76,82	-12,7%	- 50,36	-9,3%
	2021	- 49,15	-8,7%	- 141,38	-19,3%	- 43,66	-8,0%	- 83,29	-13,8%	- 52,83	-9,9%
Pós-Pandemia	2022	- 51,60	-8,9%	- 159,58	-21,1%	- 44,09	-7,8%	- 87,57	-14,2%	- 45,72	-8,5%
	2023	- 73,90	-12,8%	- 220,50	-28,8%	- 57,20	-10,2%	- 128,84	-20,4%	- 66,98	-12,3%

Rede Estadual*

		Ciências Humanas		Redação		Linguagens e Códigos		Matemática		Ciências Naturais	
		V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %
Pré-Pandemia	2017	- 71,45	-12,4%	- 138,53	-21,3%	- 52,95	-9,6%	- 101,36	-16,9%	- 67,64	-12,1%
	2018	- 66,80	-10,7%	- 185,31	-27,7%	- 60,52	-10,5%	- 106,48	-17,2%	- 75,36	-13,7%
	2019	- 80,40	-14,0%	- 197,79	-26,5%	- 54,80	-9,6%	- 132,66	-21,2%	- 81,44	-15,0%
Pandemia	2020	- 77,52	-13,5%	- 172,65	-24,0%	- 51,31	-8,9%	- 110,33	-18,2%	- 71,05	-13,1%
	2021	- 64,39	-11,4%	- 159,76	-21,8%	- 54,50	-10,0%	- 97,92	-16,3%	- 66,12	-12,4%
Pós-Pandemia	2022	- 65,54	-11,4%	- 190,66	-25,2%	- 54,39	-9,7%	- 108,62	-17,6%	- 59,60	-11,1%
	2023	- 67,90	-11,7%	- 186,89	-24,4%	- 52,44	-9,3%	- 128,62	-20,4%	- 70,66	-12,9%

Rede Federal*

		Ciências Humanas		Redação		Linguagens e Códigos		Matemática		Ciências Naturais	
		V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %	V. Absoluta	V. %
Pré-Pandemia	2017	31,97	5,5%	37,10	5,7%	24,69	4,5%	49,08	8,2%	33,15	5,9%
	2018	20,03	3,2%	41,11	6,1%	22,90	4,0%	41,53	6,7%	25,54	4,6%
	2019	15,53	2,7%	1,58	0,2%	12,98	2,3%	24,75	3,9%	17,38	3,2%
Pandemia	2020	25,57	4,4%	10,18	1,4%	18,46	3,2%	37,42	6,2%	24,37	4,5%
	2021	28,83	5,1%	- 4,18	-0,6%	23,95	4,4%	30,59	5,1%	22,36	4,2%
Pós-Pandemia	2022	12,92	2,2%	- 6,79	-0,9%	17,26	3,1%	27,16	4,4%	14,46	2,7%
	2023	0,63	0,1%	- 28,55	-3,7%	4,64	0,8%	- 1,33	-0,2%	- 1,37	-0,3%

* As diferenças absolutas e percentuais foram calculadas tendo como referência as médias da iniciativa privada.

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De modo geral, observa-se que as redes municipal e estadual apresentam, em todos os anos e áreas avaliadas, diferenças negativas em relação à rede privada, tanto em termos absolutos quanto percentuais. Essas defasagens são recorrentes e atravessam todas as áreas do conhecimento, com maior intensidade em Redação e Matemática, disciplinas nas quais as distâncias em relação à rede privada se mostram mais

acentuadas. Na rede municipal, por exemplo, as diferenças percentuais em Redação superam frequentemente os 20%, chegando a quase 30% em 2023.

Em contraste, a rede federal apresenta diferenças predominantemente positivas em relação à rede privada ao longo de todo o período analisado. Em praticamente todas as áreas e anos, os estudantes da rede federal superam as médias da iniciativa privada, com destaque para Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais. Ainda que essas vantagens diminuam em alguns anos do pós-pandemia, e em certos casos se aproximem de zero ou se tornem levemente negativas, o padrão geral indica um desempenho superior ou, no mínimo, equivalente ao da rede privada.

Conforme já evidenciado na análise dos dados gerais, a pandemia produziu um impacto aparentemente positivo sobre o desempenho relativo das redes, ainda que de forma desigual. Observa-se que, para as redes municipal e estadual, houve uma redução das diferenças percentuais em relação à rede privada, indicando um estreitamento, ainda que parcial e conjuntural, da distância entre essas redes durante o período pandêmico.

Em contrapartida, no caso da rede federal, a pandemia atuou no sentido oposto, ampliando a vantagem relativa em relação à rede privada, o que sugere uma maior capacidade dos institutos federais e colégios de aplicação de mobilizar recursos institucionais, pedagógicos e tecnológicos para sustentar, e até elevar, seu desempenho em um contexto adverso. No entanto, a rede federal parece enfrentar dificuldades para sustentar esse movimento de crescimento nos anos subsequentes, o que também pode ser interpretado como um efeito defasado da pandemia. Tal fenômeno estaria especialmente associado aos estudantes que ingressaram no ensino médio durante os anos de 2020 e 2021, período marcado por fortes restrições às atividades presenciais. Esses alunos, ao progredirem regularmente no sistema educacional, passam a ser submetidos ao ENEM em 2023 e 2024, carregando consigo possíveis lacunas formativas acumuladas ao longo do ciclo pandêmico, o que pode ajudar a explicar a desaceleração dos ganhos observados anteriormente.

Dessa forma, embora o período pandêmico tenha provocado alterações nas distâncias relativas entre as redes, seus efeitos não foram homogêneos, reforçando dinâmicas diferenciadas de resposta e adaptação entre as dependências administrativas. Cabe também ressaltar que essa variável apresenta uma elevada taxa de não resposta, o que impõe limites à interpretação dos resultados. Dessa forma, é plausível supor que os efeitos aqui observados possam manifestar-se com intensidade ainda maior do que

aquela captada pelos dados disponíveis, uma vez que a ausência de respostas tende a subestimar as desigualdades efetivamente existentes.

7.3.2. Conclusões Parciais

De forma sintética, as análises indicam a existência de uma hierarquia persistente de desempenho no ENEM segundo a dependência administrativa da escola, na qual a rede federal e a rede privada ocupam sistematicamente as posições superiores, enquanto as redes municipal e estadual apresentam resultados inferiores em todas as áreas avaliadas. Essa estrutura se mantém ao longo do tempo e entre diferentes contextos históricos, evidenciando o caráter estrutural das desigualdades educacionais.

A Redação se destaca como a área em que essas desigualdades se manifestam de maneira mais intensa, revelando a centralidade do capital cultural, na produção dos resultados do exame. O desempenho mais elevado da rede federal e privada reflete trajetórias escolares e sociais mais alinhadas aos códigos simbólicos legitimados pelo ENEM, enquanto as médias mais baixas das redes municipal e estadual expressam o descompasso entre o *habitus* dos estudantes das camadas populares e os critérios de avaliação institucionalmente valorizados.

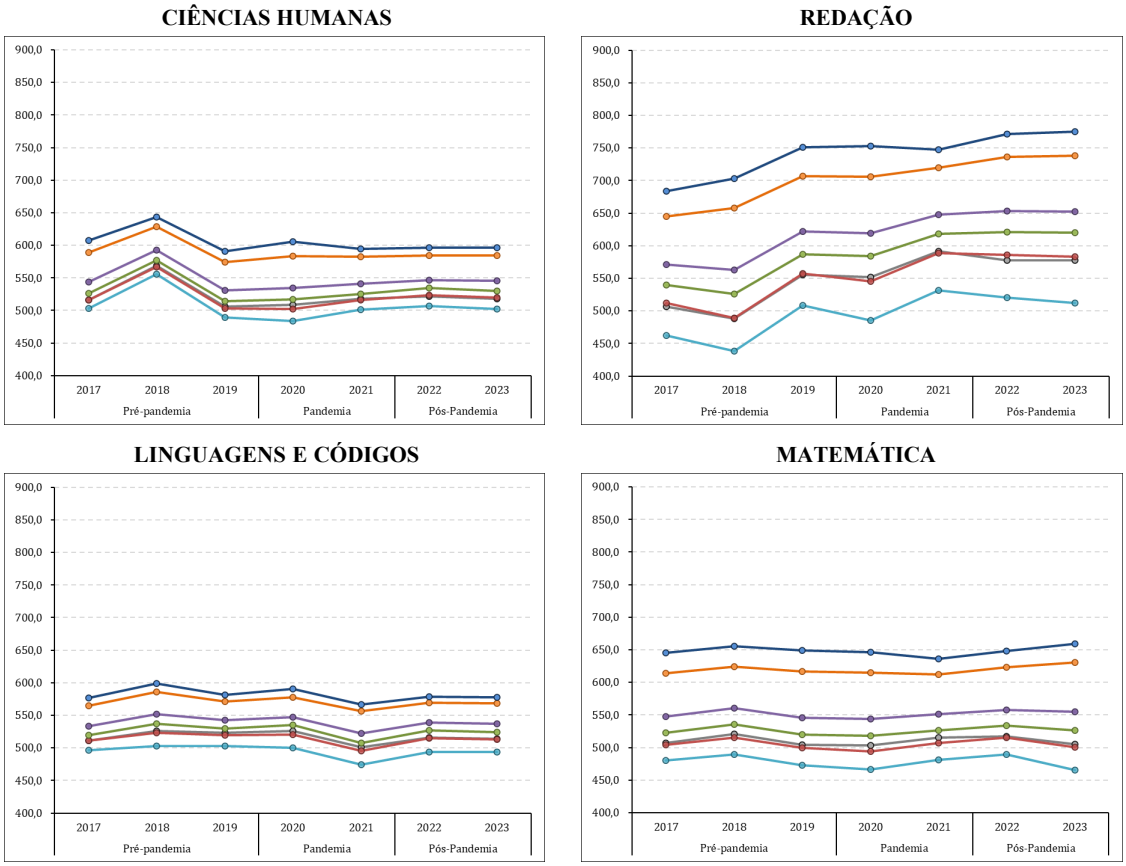
A pandemia, por sua vez, alterou temporariamente as distâncias relativas entre as redes, reduzindo-as para municipal e estadual e ampliando-as para a federal, mas seus efeitos foram heterogêneos e conjunturais, sem romper a hierarquia de desempenho existente. Por fim, ressalta-se que a elevada taxa de não resposta dessa variável sugere que as desigualdades observadas podem estar subestimadas, o que reforça a necessidade de interpretar os resultados como expressão de disparidades educacionais mais amplas e profundas.

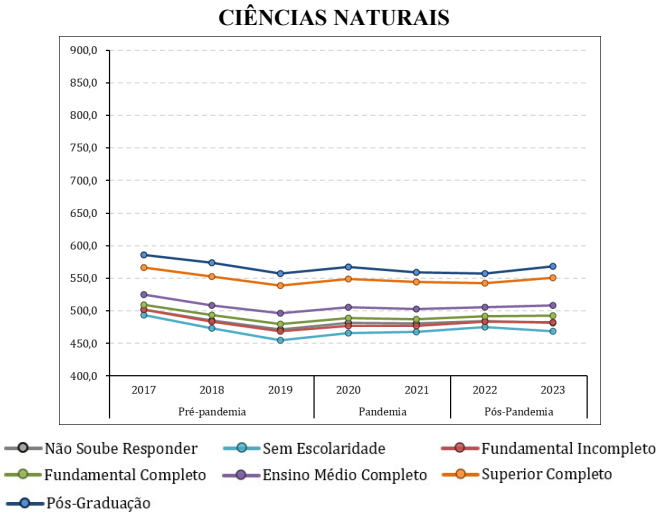
7.4. Influência do Capital Escolar Familiar no Desempenho dos Candidatos do ENEM do Rio de Janeiro

7.4.1. Análise dos Dados

Os painéis de dados 04 e 05 apresentam a média de desempenho dos estudantes segundo a escolaridade dos responsáveis e evidenciam um padrão bastante consistente ao longo do período analisado (2017–2023), atravessando os contextos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. As tabelas com os valores absolutos podem ser consultadas nos apêndices E e F (para maiores informações, ver pág. 193 e 195).

Painel 04: Média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM segundo a escolaridade do responsável masculino. (2017 – 2023).





Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De modo geral, observa-se uma forte associação positiva entre o nível de escolaridade do responsável e o desempenho médio dos estudantes em todas as áreas do ENEM. Quanto maior a escolaridade, especialmente nos níveis de ensino superior completo e pós-graduação, mais elevados são as médias de resultados obtidos pelos estudantes. Em contrapartida, os menores desempenhos concentram-se entre aqueles cujos responsáveis não possuem escolaridade formal ou não concluíram o ensino fundamental.

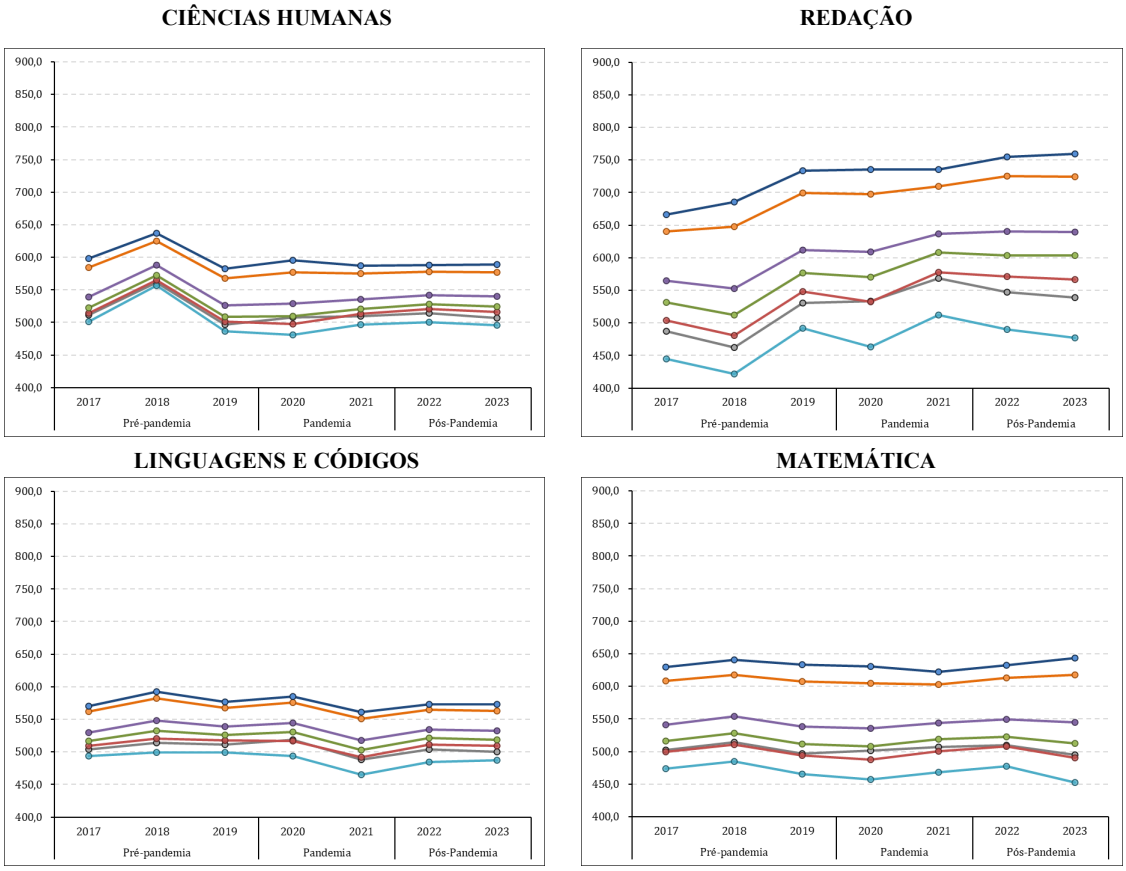
A associação entre maior escolaridade do responsável e melhor desempenho dos estudantes remete diretamente aos processos de produção e reprodução do capital cultural. Responsáveis com ensino superior completo ou pós-graduação tendem a transmitir aos filhos disposições duráveis, tais como a escrita em norma culta, a valoração do conhecimento formal etc. Disposições estas que são socialmente reconhecidas e legitimadas no ambiente escolar e, posteriormente, nos instrumentos de avaliação.

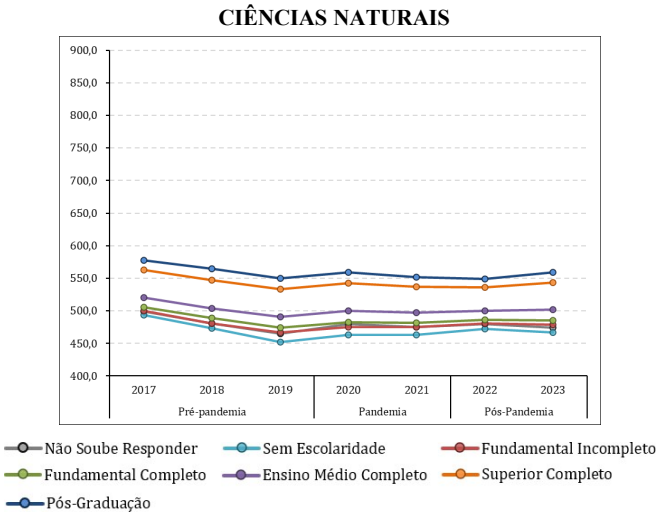
Além disso, a sociologia da educação aponta para a estreita relação entre nível de escolaridade e rendimento familiar, de modo que famílias detentoras de maior capital cultural educacional tendem também a dispor de maior capital econômico. Assim, não se trata apenas da mediação cotidiana do capital cultural no espaço doméstico, mas também da ampliação das condições materiais que favorecem a preparação para o ingresso no ensino superior, como o acesso a cursos pré-vestibulares, aulas intensivas e outros recursos educacionais complementares. Dessa forma, capital cultural e capital

econômico operam de maneira articulada, reforçando cumulativamente as vantagens escolares desses estudantes.

Esse mecanismo manifesta-se de forma particularmente evidente na área de Redação, na qual as desigualdades associadas à escolaridade do responsável tornam-se mais expressivas. Em 2023, a diferença na média de desempenho entre estudantes cujos responsáveis, independentemente do sexo, possuem ensino superior completo e aqueles cujos responsáveis têm apenas a educação básica alcança aproximadamente 80 pontos no exame. Quando o responsável possui pós-graduação, essa distância se amplia ainda mais, chegando a cerca de 120 pontos, o que evidencia um forte peso do capital cultural na construção das competências exigidas nessa área.

Painel 05: Média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM segundo a escolaridade do responsável feminino. (2017 – 2023).





Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

É possível observar uma menor inflexão nas variações de desempenho entre os estudantes cujos responsáveis possuem elevado nível de escolaridade durante o período pandêmico. Enquanto em áreas como Linguagens e Códigos, Redação e Ciências Humanas, os estudantes cujos responsáveis não possuem escolaridade formal apresentam quedas mais acentuadas na média de desempenho, aqueles vinculados a responsáveis com ensino superior ou pós-graduação mantêm resultados relativamente estáveis ou registram apenas reduções marginais.

Esse padrão reforça a ideia de que, diante de uma ruptura estrutural no funcionamento da escola, como a transição para o ensino remoto, os estudantes oriundos de famílias com maior capital cultural e, frequentemente, maior capital econômico, foram capazes de mobilizar recursos materiais (acesso à tecnologia, ambiente adequado de estudo) e simbólicos (autonomia intelectual, familiaridade com práticas escolares) que amorteceram os impactos negativos da crise, o que leva à conclusão de que níveis mais elevados de capital cultural familiar funcionam como um fator de proteção frente a contextos de crise, amortecendo os impactos negativos sobre o desempenho escolar.

7.4.2. Conclusões Parciais

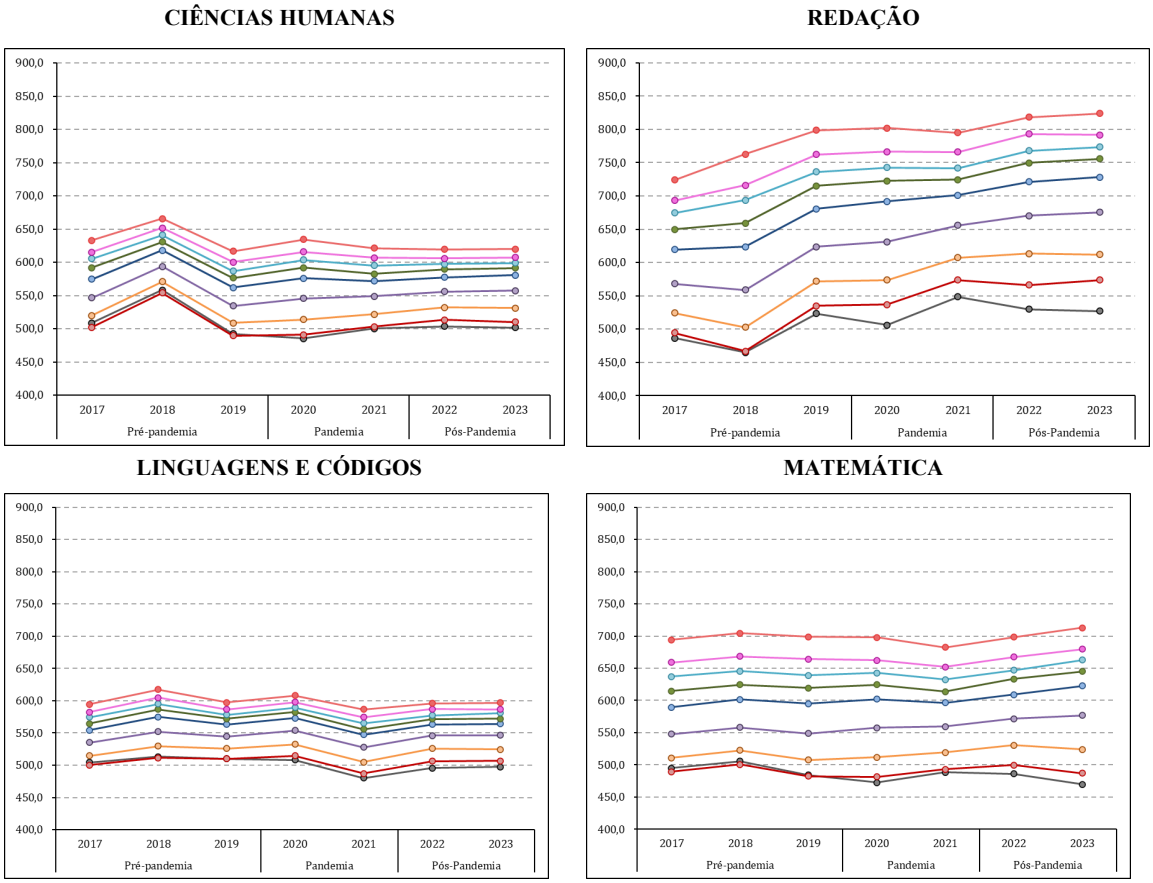
Em síntese, os resultados evidenciam que a escolaridade do responsável constitui um fator central na explicação das desigualdades de desempenho no ENEM, operando de forma consistente em todas as áreas avaliadas. Níveis mais elevados de escolarização familiar associam-se a médias de desempenho superiores, maior estabilidade frente a contextos adversos, como o período pandêmico, e vantagens particularmente expressivas em áreas particularmente sensíveis à mobilização de capital cultural, como a Redação. Esses achados também evidenciam um entrelaçamento do capital cultural e capital econômico que atuam de maneira articulada, ampliando recursos simbólicos, mas também recursos materiais disponíveis aos estudantes e reforçando processos de reprodução das desigualdades educacionais. Assim, o desempenho no exame reflete não apenas condições de nível individual, mas também condições sociais de origem, evidenciando o papel da família como instância fundamental na estruturação das trajetórias escolares, não apenas na realização do exame, como também no posterior desempenho.

7.5. Desigualdade de Renda e Desempenho Educacional dos Candidatos do ENEM do Rio de Janeiro

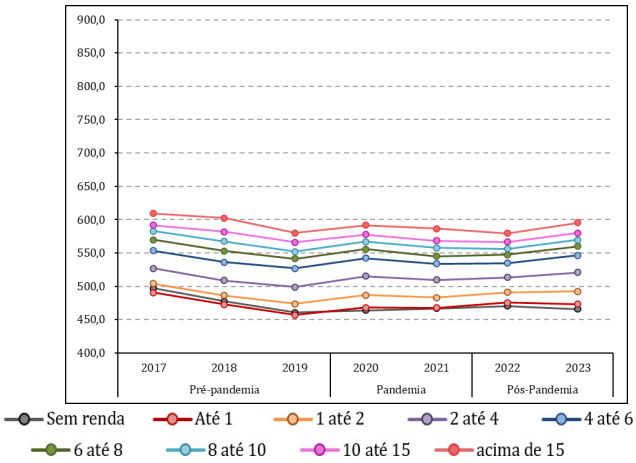
7.5.1. Análise dos Dados

O painel 06 evidencia, de forma consistente, a forte associação entre renda familiar e desempenho médio no ENEM em todas as áreas avaliadas no exame. As tabelas com os valores absolutos da média de desempenho do estudante podem ser encontradas no apêndice H (para maiores informações, ver pág. 198).

Painel 06: Média de desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM segundo renda familiar mensal declarada em salários-mínimos. (2017 – 2023).



CIÊNCIAS NATURAIS



Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De modo geral, o conjunto dos resultados apresenta um padrão estável e persistente de estratificação educacional segundo a renda familiar: quanto maior a renda mensal declarada (em salários-mínimos), maior tende a ser a média de desempenho dos candidatos vinculados a essas famílias. Essa relação se mantém de forma consistente ao longo de todo o período analisado, independentemente das oscilações conjunturais observadas entre os anos.

Os estudantes pertencentes às faixas de renda mais apresentam, em todos os anos, as maiores médias de desempenho, ocupando de forma sistemática as posições superiores na hierarquia de resultados. Em contraste, os candidatos oriundos das faixas de menor renda, em especial aqueles sem renda declarada ou com renda de até 1 salário-mínimo, concentram reiteradamente as menores médias, evidenciando desvantagens estruturais no acesso a condições educacionais favoráveis.

Esse gradiente contínuo, sem inversões relevantes entre os estratos, indica que a renda familiar opera como um fator estruturante do desempenho escolar, refletindo desigualdades cumulativas associadas ao acesso a recursos materiais, culturais e educacionais, conforme já previsto na teoria da reprodução. Assim, mais do que um fenômeno pontual, a associação entre renda e desempenho configura-se como um padrão duradouro de desigualdade educacional, que antecede o período pandêmico e se mantém ao longo dos anos subsequentes.

Esse movimento geral de estratificação educacional segundo a renda, embora evidente, não permite identificar com precisão se ocorreram mudanças ou reações diferenciadas em cada faixa de renda ao longo dos períodos analisados. Para aprofundar essa análise, torna-se necessário observar a variação percentual da média de

desempenho de cada estrato, isto é, a magnitude das mudanças no desempenho médio de cada grupo. Esse procedimento possibilita compreender de forma mais acurada como os diferentes níveis de renda reagiram ao período pandêmico e aos seus desdobramentos, evidenciando eventuais assimetrias nos impactos e na recuperação educacional. A Tabela 24 apresenta a variação percentual da média de desempenho dos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no estado do Rio de Janeiro, segundo faixas de renda familiar mensal per capita.

Tabela 24: Variação percentual do desempenho médio dos candidatos no exame de acordo com a renda familiar mensal (2017 – 2023).

			Sem renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	Acima de 15
Ciências Humanas	Transição	2019-2020	-1,4%	0,4%	1,0%	2,1%	2,5%	2,6%	2,8%	2,6%	2,9%
	Pandemia	2020-2021	3,1%	2,5%	1,5%	0,5%	-0,7%	-1,6%	-1,4%	-1,5%	-2,0%
	Pós-pandemia	2021-2022	0,7%	2,1%	2,0%	1,3%	1,0%	1,2%	0,4%	-0,2%	-0,3%
	Geral	**2017-2023**	**-1,4%**	**1,6%**	**2,1%**	**2,0%**	**1,0%**	**-0,1%**	**-1,1%**	**-1,3%**	**-2,1%**
Redação	Transição	2019-2020	-3,3%	0,4%	0,3%	1,1%	1,6%	1,1%	0,9%	0,6%	0,4%
	Pandemia	2020-2021	8,4%	6,8%	5,9%	4,0%	1,3%	0,3%	-0,1%	-0,1%	-0,9%
	Pós-pandemia	2021-2022	-3,3%	-1,3%	1,1%	2,2%	2,9%	3,4%	3,5%	3,5%	3,0%
	Geral	**2017-2023**	**8,3%**	**16,1%**	**16,8%**	**18,9%**	**17,6%**	**16,4%**	**14,7%**	**14,2%**	**13,8%**
Linguagens e Códigos	Transição	2019-2020	-0,4%	0,9%	1,3%	1,8%	1,8%	1,8%	1,9%	1,9%	1,8%
	Pandemia	2020-2021	-5,5%	-5,3%	-5,2%	-4,7%	-4,5%	-4,5%	-4,1%	-3,9%	-3,5%
	Pós-pandemia	2021-2022	3,2%	4,0%	4,2%	3,5%	2,8%	2,9%	2,2%	2,2%	1,6%
	Geral	**2017-2023**	**-1,4%**	**1,4%**	**1,9%**	**2,1%**	**1,8%**	**1,3%**	**1,1%**	**0,8%**	**0,4%**
Matemática	Transição	2019-2020	-2,4%	-0,3%	0,9%	1,6%	1,1%	0,8%	0,6%	-0,2%	-0,2%
	Pandemia	2020-2021	3,4%	2,5%	1,4%	0,3%	-0,9%	-1,8%	-1,5%	-1,6%	-2,2%
	Pós-pandemia	2021-2022	-0,4%	1,3%	2,2%	2,2%	2,1%	3,2%	2,2%	2,4%	2,4%
	Geral	**2017-2023**	**-5,1%**	**-0,5%**	**2,6%**	**5,3%**	**5,6%**	**4,9%**	**4,1%**	**3,1%**	**2,7%**
Ciências Naturais	Transição	2019-2020	0,8%	2,5%	2,8%	3,3%	2,9%	2,6%	2,8%	2,1%	2,0%
	Pandemia	2020-2021	0,6%	-0,1%	-0,8%	-1,1%	-1,6%	-1,9%	-1,6%	-1,7%	-0,8%
	Pós-pandemia	2021-2022	0,8%	1,8%	1,6%	0,8%	0,2%	0,4%	-0,3%	-0,3%	-1,2%
	Geral	**2017-2023**	**-6,3%**	**-3,5%**	**-2,3%**	**-1,1%**	**-1,2%**	**-1,6%**	**-2,2%**	**-2,0%**	**-2,3%**

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nas áreas de Matemática, Redação e Ciências Humanas, durante o período da pandemia (2020–2021), observa-se a ocorrência de variações positivas entre os candidatos pertencentes às faixas de renda mais baixas e, simultaneamente, variações negativas entre aqueles situados nos estratos de renda mais elevada. Esse resultado indica que os estudantes das classes mais baixas conseguiram obter, no período da pandemia, desempenho médio mais elevado que nos anos anteriores. Esse resultado, contudo, deve ser interpretado com cautela.

Os ganhos registrados entre os candidatos de menor renda, embora constituam um indicador positivo de capitalização educacional, devem ser compreendidos sob o impacto de dois efeitos profundos: primeiro, o impacto da abstenção na seleção de estudantes; segundo, o efeito do ganho percentual em bases menores.

O primeiro fator a ser considerado refere-se à abstenção, que atua como um poderoso mecanismo de seleção, incidindo de forma particularmente intensa sobre os candidatos pertencentes às faixas de renda mais baixas. Conforme discutido no Capítulo 4 desta tese, a taxa de abstenção entre os inscritos nos estratos de menor renda ultrapassou a marca de 50%, configurando um processo de filtragem social expressivo. Nesse contexto, é plausível supor que a pandemia tenha operado como um mecanismo de seleção prévia dos estudantes, de modo que aqueles que efetivamente compareceram ao exame, e tiveram seu desempenho registrado, constituíam um subconjunto relativamente mais preparado, mesmo no interior das camadas socioeconômicas menos favorecidas.

Ou, em outras palavras, trata-se de uma redução temporária do *gap* de desempenho entre os estudantes pertencentes às faixas de renda mais baixas e aqueles de renda mais elevada, resultante do aumento do desempenho relativo dos mais pobres, sem que isso implique qualquer alteração na estrutura hierárquica já consolidada.

Considerando-se o caráter voluntário do ENEM, a decisão de realizar a prova em um contexto de elevada incerteza sanitária, econômica e institucional tende a estar associada a níveis mais elevados de engajamento escolar, expectativas educacionais mais definidas e maior capacidade de mobilização de recursos, ainda que limitados. Assim, a abstenção não apenas reduz o contingente de participantes, mas também reconfigura o perfil dos candidatos avaliados, produzindo um viés seletivo que contribui para elevar o desempenho médio observado entre os grupos de menor renda durante o período pandêmico.

O segundo efeito, que interage diretamente com o primeiro, é o fenômeno no qual ganhos modestos produzem percentuais expressivos quando observados a partir de níveis iniciais baixos. Os grupos de menor renda partem de patamares de desempenho no exame mais baixos, de modo que ganhos absolutos relativamente modestos tendem a se traduzir em variações percentuais mais elevadas. Dessa forma, parte do ganho observado entre os estratos de menor renda no período pandêmico decorre do fato de partirem de uma base de desempenho inferior, onde o ganho no desempenho, mesmo pequeno, impacta intensamente e produz variações percentuais mais elevadas, sem implicar, necessariamente, em uma subversão da hierarquia de desempenho entre as classes, mas sim uma redução modesta e conjuntural do hiato de desempenho socioeconômico.

À primeira vista, seria possível supor que a pandemia tenha reduzido a capacidade de conversão do capital cultural institucionalizado em desempenho escolar, ou mesmo que atuou favorecendo os estudantes de classes mais baixas. No entanto, ao se considerar os valores absolutos apresentados no Painel 06, verifica-se que, em nenhuma dessas áreas, houve inversão do padrão historicamente observado, segundo o qual os grupos de maior renda mantêm níveis médios de desempenho superiores aos dos grupos de menor renda. Dessa forma, é possível concluir que, apesar da existência do ganho de desempenho dos candidatos das classes mais baixas, isso não representou uma melhora generalizada das condições educacionais desses estratos.

O ganho de desempenho observado entre os candidatos pertencentes às faixas de renda mais baixas durante o período pandêmico sugere que intervenções focalizadas são capazes de atenuar perdas absolutas e produzir melhorias pontuais no desempenho médio desses grupos. No entanto, tais avanços mostram-se insuficientes para alterar a hierarquia estrutural do desempenho educacional, historicamente marcada por fortes clivagens socioeconômicas. A ocorrência de ganhos de desempenho entre estudantes de origem popular em um contexto amplamente adverso constitui, por si só, um indicativo robusto de que é possível elevar o nível médio de desempenho desse grupo e, consequentemente, reduzir a distância que o separa dos estratos socialmente mais favorecidos, desde que tal processo não esteja ancorado em mecanismos excludentes de seleção. Esse resultado tensiona a ideia de uma reprodução quase automática e linear do capital cultural entre as classes sociais, ao evidenciar que, sob determinadas condições institucionais e pedagógicas, é possível produzir deslocamentos, ainda que limitados, nas trajetórias educacionais de grupos historicamente desfavorecidos.

No entanto, o fato de que a pandemia tenha operado como um filtro social, selecionando um subconjunto relativamente mais preparado entre os estudantes das classes populares, evidencia os limites desse tipo de redução do hiato educacional. Mesmo em um cenário no qual apenas os candidatos mais engajados e com melhores condições relativas dentro das camadas de baixa renda realizaram o exame, a distância de desempenho em relação às classes mais altas não foi substancialmente reduzida. Esse resultado indica que as classes populares, isoladamente, não conseguem promover uma diminuição expressiva e sustentada das desigualdades educacionais apenas por meio de ganhos incrementais ou estratégias adaptativas individuais.

Desse modo, os achados reforçam a necessidade de que o enfrentamento da estratificação educacional ultrapasse o âmbito de intervenções pontuais ou focalizadas e

incida, de maneira estrutural, sobre os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades no sistema educacional brasileiro. Isso implica a adoção de políticas públicas capazes de alterar as condições materiais, institucionais e pedagógicas que organizam o acesso ao conhecimento escolar, a qualidade do ensino e as oportunidades educacionais ao longo das trajetórias dos estudantes, sob pena de que avanços conjunturais permaneçam limitados e incapazes de produzir mudanças duradouras na hierarquia do desempenho educacional.

7.5.2. Conclusões Parciais

Os resultados apresentados ao longo desta análise convergem para a constatação de que o desempenho dos candidatos no ENEM no estado do Rio de Janeiro é estruturado por um padrão durável de estratificação educacional segundo a renda familiar. A relação positiva e sistemática entre renda e desempenho, observada em todo o período analisado, confirma que a avaliação, longe de operar como instância neutra de equalização de oportunidades, tende a reproduzir e legitimar desigualdades sociais preexistentes, convertendo diferenças de capital econômico e cultural em diferenças de desempenho escolar.

A persistência da estrutura hierárquica entre os estratos de renda mais elevados e mais baixos evidencia a eficácia dos mecanismos de conversão do capital cultural em capital escolar, bem como o papel da instituição escolar na validação simbólica desses capitais. Mesmo diante de choques exógenos relevantes, como a pandemia de COVID-19, não se observou qualquer inversão do padrão histórico de desigualdade, o que reforça o caráter estrutural, e não conjuntural, da estratificação educacional observada.

As variações positivas registradas entre os estudantes de menor renda durante o período pandêmico, especialmente em áreas como Matemática, Redação e Ciências Humanas, não podem ser interpretadas como indício de ruptura com a lógica reprodutiva. Ao contrário, tais ganhos revelam-se fortemente condicionados por mecanismos seletivos, em especial a abstenção, que atuou como um filtro social, excluindo do exame os estudantes mais vulneráveis e menos escolarizados dentro das próprias classes populares. Nesse sentido, a elevação do desempenho médio desses grupos reflete menos uma democratização efetiva do acesso ao conhecimento escolar e mais uma recomposição do perfil dos candidatos avaliados, fenômeno que a teoria da reprodução permite compreender como uma reatualização das desigualdades sob novas formas.

Ainda assim, os resultados não corroboram uma leitura estritamente determinista da teoria da reprodução. A existência de ganhos, ainda que modestos e condicionados, entre estudantes de origem popular indica que deslocamentos são possíveis sob determinadas condições institucionais e pedagógicas. Esse achado corrobora com a crítica de Lahire a respeito da reprodução automática do capital cultural, ao evidenciar que políticas e práticas educacionais podem mitigar perdas e produzir melhorias pontuais no desempenho de grupos historicamente desfavorecidos.

Contudo, o fato de que tais avanços tenham ocorrido em um contexto marcado por forte seleção social explicita os limites das estratégias baseadas em ganhos incrementais ou em esforços individuais isolados. Mesmo quando apenas os estudantes mais engajados das classes populares conseguem acessar e concluir o exame, a desigualdade em relação aos grupos de maior renda permanece expressiva. Isso reforça a tese bourdieusiana de que as desigualdades educacionais não podem ser superadas sem a transformação das condições estruturais de produção do sucesso escolar.

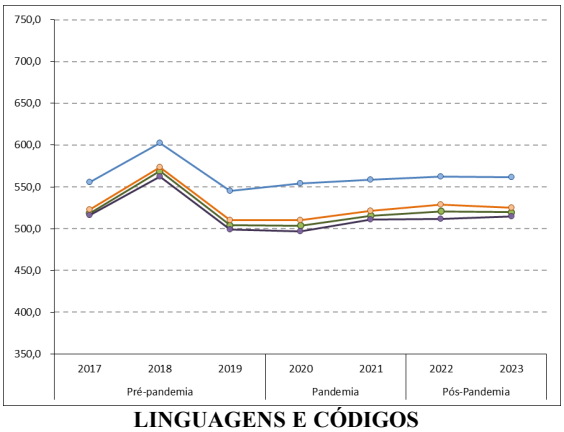
7.6. Desigualdades Raciais e Desempenho Educacional dos Candidatos ao ENEM do Rio de Janeiro

7.6.1. Análise dos Dados

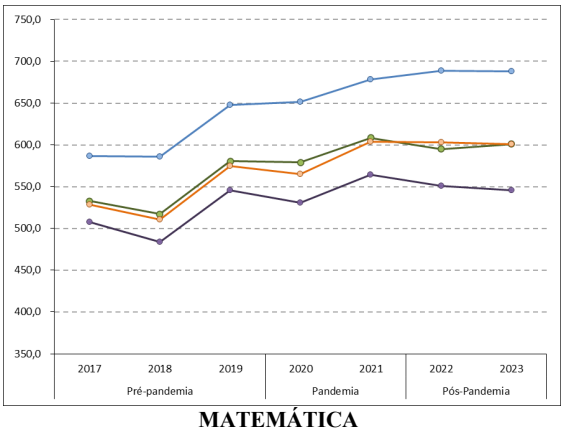
O painel 07 apresenta a evolução da média de desempenho dos candidatos do estado do Rio de Janeiro no ENEM, entre 2017 e 2023, segundo a raça/cor declarada pelos candidatos, considerando as áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Naturais e Redação, e os períodos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. Tabelas com os valores absolutos podem ser consultadas no apêndice G (para maiores informações, ver pág. 197).

Painel 07: Média dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de acordo com a raça declarada. (2017 – 2023).

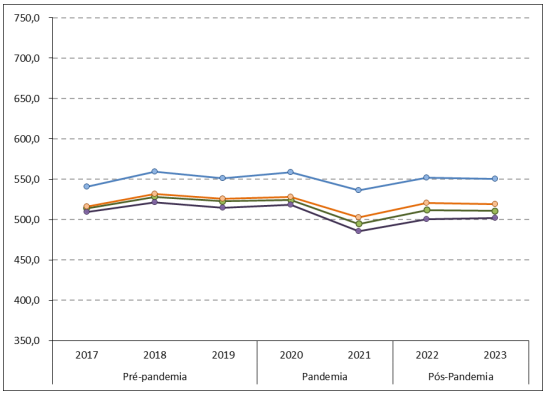
CIÊNCIAS HUMANAS



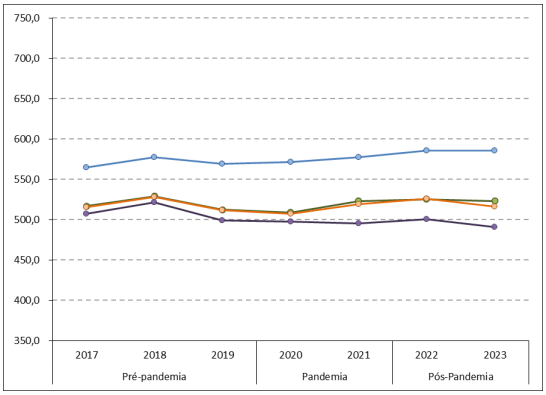
REDAÇÃO

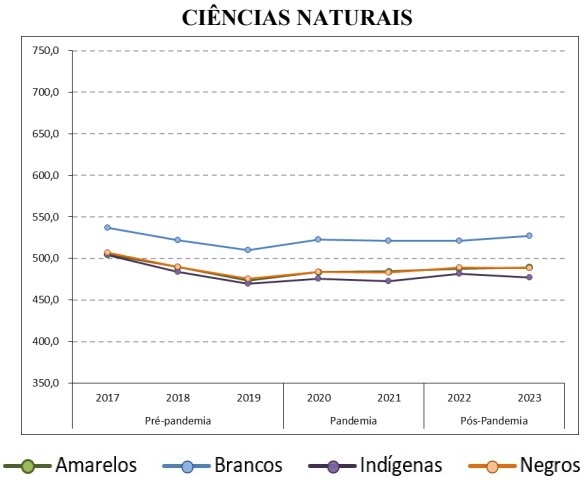


LINGUAGENS E CÓDIGOS



MATEMÁTICA





Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De modo geral, observa-se um padrão persistente de desigualdade racial no desempenho médio no exame ao longo de toda a série histórica. Em todas as áreas avaliadas, os candidatos brancos apresentam, de forma sistemática, as maiores médias, enquanto negros (pretos e pardos), amarelos e indígenas concentram os menores desempenhos, com valores bastante próximos entre si.

Durante o ano de transição para o período pandêmico (2020), observam-se movimentos distintos no desempenho médio dos candidatos. As áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Naturais registram um leve crescimento, da ordem de 10 pontos, na média do exame, independentemente da raça do candidato. Em contrapartida, as demais disciplinas apresentam estagnação ou queda, indicando os primeiros efeitos adversos do contexto pandêmico sobre o desempenho escolar.

No recorte por raça/cor, destaca-se o comportamento dos candidatos brancos, que apresentam aumento de desempenho em todas as áreas avaliadas, também em torno de 10 pontos. Embora se trate de uma variação modesta, esse resultado é significativo, pois evidencia a capacidade desse grupo de não apenas manter o patamar médio de desempenho anterior, mas também ampliá-lo, ainda que de forma discreta, independentemente da disciplina, mesmo em um contexto de forte instabilidade educacional.

A intensificação do período pandêmico, entre 2020 e 2021, impacta os grupos de forma heterogênea, a depender da disciplina analisada. Em Ciências Humanas, Matemática e Ciências Naturais, observa-se estagnação do desempenho médio e, em alguns casos, leve crescimento, sugerindo certa capacidade de estabilização mesmo em um contexto adverso. Em contrapartida, Linguagens e Códigos apresenta uma queda

acentuada, que afeta todos os grupos raciais, configurando um forte indicativo de que esse recuo pode estar relacionado à composição interna dos itens da prova e a um possível efeito do modelo de correção via Teoria de Resposta ao Item (TRI), mesmo cenário apresentado pela prova de Ciências Humanas no ano de 2018, sendo assim, mais associado a dinâmicas internas da avaliação do que a fatores exclusivamente associados aos grupos analisados.

A Tabela 25 apresenta a variação percentual das notas ao longo de diferentes recortes temporais: o período de transição para a pandemia (2019–2020), o período pandêmico (2020–2021), o retorno pós-pandemia (2021–2022) e uma visão geral da série histórica (2017–2023). A tabela permite uma leitura comparativa entre áreas e períodos, contribuindo para uma interpretação mais minuciosa da dinâmica interna de cada área do exame.

Tabela 25: Variação percentual do desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de acordo com a raça declarada. (2017 – 2023).

			Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Brancos	Transição	2019-2020	1,7%	0,6%	1,4%	0,4%	2,4%
	Pandemia	2020-2021	0,8%	4,1%	-4,0%	1,1%	-0,3%
	Pós-pandemia	2021-2022	0,7%	1,5%	2,8%	1,5%	0,1%
	Geral	**2017-2023**	**1,2%**	**17,3%**	**1,8%**	**3,6%**	**-1,8%**
Amarelos	Transição	2019-2020	-0,1%	-0,2%	0,3%	-0,6%	2,2%
	Pandemia	2020-2021	2,4%	5,1%	-5,6%	2,8%	0,1%
	Pós-pandemia	2021-2022	1,0%	-2,2%	3,4%	0,4%	0,7%
	Geral	**2017-2023**	**0,2%**	**12,8%**	**-0,7%**	**1,2%**	**-3,1%**
Negros	Transição	2019-2020	0,0%	-1,7%	0,4%	-0,8%	1,8%
	Pandemia	2020-2021	2,2%	6,9%	-4,8%	2,3%	-0,1%
	Pós-pandemia	2021-2022	1,5%	-0,1%	3,6%	1,4%	1,2%
	Geral	**2017-2023**	**0,4%**	**13,7%**	**0,5%**	**0,1%**	**-3,7%**
Indígenas	Transição	2019-2020	-0,5%	-2,6%	0,8%	-0,4%	1,3%
	Pandemia	2020-2021	2,9%	5,8%	-6,3%	-0,3%	-0,7%
	Pós-pandemia	2021-2022	0,0%	-2,2%	3,1%	1,0%	1,8%
	Geral	**2017-2023**	**-0,3%**	**7,5%**	**-1,4%**	**-3,3%**	**-5,4%**

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De modo geral, no intervalo mais amplo (2017–2023), a maioria das áreas avaliadas do exame e dos grupos raciais registra variações percentuais positivas, indicando um crescimento médio das notas obtidas no ENEM pelos candidatos ao longo do período analisado.

Entretanto, algumas exceções merecem destaque. Observa-se uma variação percentual negativa recorrente na área de Ciências Naturais, o que sugere uma tendência de queda no desempenho médio nessa disciplina ao longo dos anos. Além disso, o grupo

dos candidatos indígenas também se distingue por apresentar resultados percentuais negativos ou menos favoráveis, evidenciando uma trajetória de maior vulnerabilidade em relação aos demais grupos ao longo da série histórica.

O primeiro ponto, referente à área de Ciências Naturais, parece estar associado a uma dinâmica interna própria da área na avaliação. Estudos como o de Silva e Antonello (2023), que analisam o perfil das questões de Ciências Naturais no período de 2010 a 2020, identificam que a maioria dos itens dessa área é classificada, de acordo com a abordagem e as habilidades demandadas, como difícil, independentemente da disciplina específica, seja Física, Química ou Biologia.

Segundo os autores, essa distribuição desequilibrada de níveis de dificuldade não está alinhada à proposta do ENEM, que, por se tratar de um exame de larga escala, deveria apresentar uma composição mais equilibrada dos itens. Os resultados do estudo indicam que a área de Ciências Naturais tem sido marcada por um balanceamento inadequado, tornando algumas disciplinas, especialmente Química e Física, altamente seletivas e excludentes. Como consequência, esse desenho avaliativo tende a penalizar de forma desproporcional os estudantes, contribuindo para a redução do desempenho médio e para o aprofundamento das desigualdades observadas nessa área do exame.

Os achados também convergem com outros estudos, como o de Fidelis e Geglio (Fidelis; Geglio, 2019), que desenvolveram uma pesquisa qualitativa junto a professores da área de Ciências da Natureza atuantes nas redes pública e privada do estado da Paraíba. A análise dos resultados evidencia incongruências significativas entre o que é efetivamente exigido pelo ENEM e as condições pedagógicas e institucionais oferecidas aos docentes para alcançar tais objetivos.

Segundo os autores, essa discrepância revela uma dissonância estrutural na área das ciências naturais entre a abordagem do currículo proposto para o ensino médio e o nível de complexidade e o tipo de habilidades demandadas nas avaliações institucionais, como o ENEM. Tal desalinhamento tende a comprometer o processo de ensino-aprendizagem e a impactar negativamente o desempenho dos estudantes, e atuam como fator de explicação da redução do desempenho dos estudantes na área nos últimos anos.

O segundo aspecto a ser destacado refere-se à reiterada variação negativa observada no desempenho, na maioria das áreas do exame, entre os candidatos que se autodeclaram indígenas. Esse padrão recorrente aponta para uma condição acentuada de vulnerabilidade desse grupo frente ao ENEM, evidenciando que as oscilações negativas

não se configuram como eventos pontuais, mas como uma tendência persistente ao longo da série analisada.

Tal resultado sugere a presença de desigualdades estruturais profundas, relacionadas tanto às condições de acesso à educação básica de qualidade quanto às especificidades socioculturais e territoriais que caracterizam a trajetória escolar de grande parte desses estudantes. Além disso, o formato do exame, a linguagem dos itens e o tipo de competências exigidas podem não dialogar plenamente com os contextos educacionais indígenas, ampliando as dificuldades enfrentadas por esse grupo.

Estudos diversos (Russo; Diniz, 2020; Vilanova; Fenerich; Russo, 2011) apontam para a necessidade de políticas educacionais mais sensíveis às particularidades dos estudantes indígenas. Essas pesquisas destacam que as desigualdades enfrentadas por esse grupo não se restringem ao acesso à escola, mas envolvem também questões curriculares, linguísticas, culturais e territoriais que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, e por consequência o desempenho em avaliações de larga escala.

E por fim, assim como nas análises anteriores, a área da redação parece se destacar de maneira particular. Em primeiro lugar, trata-se da área do exame que apresenta, de forma consistente, a maior distância média de desempenho entre os grupos raciais ao longo de toda a série histórica analisada, evidenciando desigualdades persistentes e estruturalmente enraizadas. Em segundo lugar, a Redação revela uma dinâmica interna específica durante o período pandêmico, distinta daquela observada nas demais áreas do exame.

Na transição para 2020, enquanto os candidatos dos grupos branco e amarelo conseguem manter médias relativamente estáveis, próximas às registradas no período pré-pandêmico, os candidatos pretos e indígenas apresentam uma queda mais acentuada, da ordem de 12 pontos. O grupo dos candidatos autodeclarados brancos é o único que obtém variação percentual positiva nas médias ao comparar o ano de 2019 e 2020. Esse comportamento assimétrico contribui diretamente para o aprofundamento das desigualdades raciais no desempenho nessa área específica, tornando a Redação um espaço privilegiado para a observação dos efeitos diferenciados do contexto pandêmico sobre os distintos grupos.

Enquanto o grupo de candidatos brancos parece conseguir sustentar um crescimento contínuo a partir de 2020, com variações percentuais positivas no desempenho, os demais grupos raciais apresentam trajetórias mais irregulares, marcadas

por inconsistências, seguidas de estagnação ou quedas modestas a partir de 2021, a depender do grupo analisado.

Embora, em termos gerais, a comparação entre o primeiro e o último ano da série indique que todos os grupos raciais tenham registrado algum ganho médio de desempenho na área, esse avanço ocorre de forma desigual. O crescimento observado entre os candidatos brancos é mais acentuado, alcançando uma variação positiva superior ao dobro daquela verificada entre os candidatos indígenas, que apresentam ganhos mais modestos.

No contexto pós-pandemia, enquanto os demais grupos enfrentam redução no ritmo de crescimento ou retração da variação percentual do desempenho, os candidatos brancos parecem capitalizar de forma mais duradoura os ganhos obtidos durante o período pandêmico. Esse processo contribui para o agravamento e a ampliação das distâncias de desempenho em relação aos demais grupos raciais, configurando um efeito cumulativo semelhante a “bola de neve”, no qual ganhos iniciais se acumulam progressivamente, aprofundando as desigualdades ao longo do tempo.

Esse resultado parece estar diretamente associado à compreensão de que os estudantes avaliados pelo exame em 2023 são, em grande medida, aqueles que cursaram o ensino médio total ou parcialmente durante o período pandêmico. Trata-se, portanto, de uma coorte escolar cuja trajetória formativa foi profundamente marcada por interrupções prolongadas das atividades presenciais, adoção emergencial do ensino remoto, desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e condições pedagógicas heterogêneas.

Esse movimento reforça a argumentação construída ao longo da análise: é justamente nas áreas em que a avaliação assume um caráter mais subjetivo, como a Redação, que as estruturas de desigualdade social e racial se tornam mais visíveis.

7.6.2. Conclusões Parciais

A análise da evolução do desempenho médio dos candidatos do estado do Rio de Janeiro no ENEM, entre 2017 e 2023, segundo a raça/cor declarada, evidencia a persistência e o aprofundamento das desigualdades raciais ao longo de toda a série histórica, atravessando os períodos pré-pandemia, pandêmico e pós-pandemia. Em todas as áreas avaliadas, os candidatos brancos apresentam, de forma sistemática, as maiores médias, enquanto negros (pretos e pardos), amarelos e indígenas concentram desempenhos inferiores, frequentemente muito próximos entre si, revelando um padrão estável de hierarquização racial do desempenho.

A intensificação da pandemia (2020–2021) reforça a heterogeneidade dos impactos por área, com quedas acentuadas em Linguagens e Códigos, e maior estabilidade relativa em Ciências Humanas, Matemática e Ciências Naturais. A análise da variação percentual ao longo da série histórica confirma que, embora a maioria das áreas e grupos apresente crescimento médio no longo prazo, Ciências Naturais se destaca, com recorrentes variações percentuais negativas. Evidências da literatura sugerem que esse comportamento está relacionado a um desequilíbrio na composição dos itens, que torna a área excessivamente seletiva, penalizando de forma desproporcional os estudantes.

Outro achado central diz respeito à condição de vulnerabilidade persistente dos candidatos indígenas, que apresentam, na maioria das áreas, variações negativas ou menos favoráveis ao longo do período analisado. Esses resultados apontam para desigualdades estruturais profundas, associadas a fatores curriculares, linguísticos, culturais e territoriais, bem como à limitada adequação do formato do exame às realidades educacionais indígenas, reforçando a necessidade de políticas educacionais diferenciadas e sensíveis às especificidades desse grupo.

A Redação emerge como a área mais emblemática das desigualdades raciais. Além de concentrar as maiores distâncias médias entre os grupos, apresenta uma dinâmica particularmente desigual durante a pandemia. Enquanto candidatos brancos (e, em menor medida, amarelos) mantêm ou ampliam seus desempenhos a partir de 2020, candidatos pretos e indígenas sofrem quedas expressivas. No período pós-pandemia, os ganhos acumulados pelos candidatos brancos se mantêm, ao passo que os demais grupos enfrentam estagnação ou retração, configurando um efeito cumulativo de

vantagens, semelhante a uma “bola de neve”, que amplia progressivamente as distâncias de desempenho.

Por fim, os resultados de 2023 devem ser compreendidos à luz do fato de que os estudantes avaliados pertencem a uma coorte escolar profundamente marcada pela pandemia, com trajetórias formativas atravessadas por ensino remoto emergencial, desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e condições pedagógicas heterogêneas. Nesse sentido, os achados reforçam que avaliações de caráter mais subjetivo, como a Redação, funcionam como espaços privilegiados para a manifestação das estruturas de desigualdade social e racial, evidenciando que o ENEM, longe de neutralizá-las, tende a reproduzi-las e, em determinados contextos, intensificá-las.

Conclusão

A pandemia de COVID-19 atingiu o Brasil de maneira severa e trouxe à tona fragilidades históricas e estruturais do sistema educacional brasileiro, impactando diretamente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O exame sofreu uma série de alterações e desafios devido às circunstâncias sanitárias e econômicas emergentes. Embora as medidas implementadas pelo governo, como a prorrogação do prazo de inscrições e a isenção automática de taxas, tenham por intuito a mitigação dos efeitos negativos da pandemia e o incentivo à participação dos estudantes no exame, não foram suficientes para conter as altas taxas de abstenção.

O aumento na abstenção no período pandêmico pode ser explicado por diversos fatores, entre eles o impacto econômico da crise sanitária que afetou diretamente as famílias mais vulneráveis, a falta de acesso a recursos tecnológicos necessários para o acompanhamento das aulas remotas e a instabilidade emocional e psicológica enfrentada pelos estudantes. Em anos subsequentes, a quantidade de candidatos inscritos no ENEM também foi drasticamente reduzida, indicando um retrocesso preocupante no acesso ao ensino superior. No estado do Rio de Janeiro, as candidaturas caíram consideravelmente, refletindo um desafio persistente de evasão escolar.

A complexidade do sistema educacional brasileiro também se revela por meio das diferenças entre as dependências administrativas das escolas. A diferença de abstenção de candidatos de redes de ensino públicas (municipal, estadual e federal) e privadas aponta para uma disparidade significativa no acesso a recursos, qualidade de ensino e infraestrutura escolar. As escolas públicas estaduais tendem a apresentar maiores taxas de abstenção no ENEM, o que se relaciona diretamente com as condições socioeconômicas dos estudantes matriculados. Esses estudantes enfrentam barreiras que vão desde a falta de materiais básicos para o estudo até a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, o que impacta diretamente seu desempenho e suas aspirações educacionais.

Um problema adicional é a alta taxa de não-respostas nos questionários sobre a dependência administrativa das escolas. Essa lacuna nos dados limita a compreensão completa das desigualdades presentes no sistema, mas ignorá-la significaria deixar de lado uma análise crucial sobre a estrutura educacional brasileira. A persistência de desigualdades entre escolas públicas e privadas expressa a distribuição desigual de recursos e oportunidades educacionais no país. Nesse contexto, a limitada efetividade das políticas públicas destinadas à redução dessas desigualdades reforça a necessidade

de iniciativas estatais mais consistentes, orientadas à garantia de condições equitativas da oferta educacional e ao cumprimento do direito à educação.

Outro fator crítico para a análise do desempenho escolar e da participação nos exames é a escolaridade dos responsáveis. Os resultados indicam que a formação educacional dos pais e/ou responsáveis tem um impacto direto nas trajetórias educacionais dos filhos, corroborando as teorias de Pierre Bourdieu sobre capital cultural e sua transmissão geracional. Os dados analisados sobre abstenção no ENEM revelam que estudantes cujos responsáveis possuem ensino superior completo ou pós-graduação têm menores taxas de abstenção, sugerindo que um ambiente familiar com acesso a recursos e informações educacionais favorece a permanência e o sucesso dos jovens no sistema educacional.

Por outro lado, os responsáveis com níveis mais baixos de escolaridade, especialmente os homens com ensino fundamental incompleto, apresentam as maiores taxas de abstenção entre seus filhos, evidenciando como a precariedade educacional e econômica se perpetua de geração em geração. Durante a pandemia, as taxas de abstenção aumentaram em todas as faixas de escolaridade dos responsáveis, mas de forma mais acentuada entre aqueles com baixa escolaridade, o que reforça a vulnerabilidade desse grupo e a necessidade de intervenções mais robustas e abrangentes para garantir que os estudantes não sejam prejudicados.

Cabe destacar que a escolaridade dos responsáveis não deve ser interpretada como um fator explicativo isolado, mas como um indicador que influenciado por diferentes dimensões das desigualdades sociais. Em geral, níveis mais elevados de escolarização estão associados a melhores condições de renda, maior estabilidade ocupacional, maior acesso a bens culturais e informacionais, além de um conjunto de recursos materiais e simbólicos que influenciam as trajetórias escolares dos filhos. Assim, as diferenças observadas entre os grupos analisados expressam, em grande medida, as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira, evidenciando que os padrões de participação e abstenção escolar são produzidos por um complexo de condições sociais que extrapolam a variável educacional tomada isoladamente. Desse modo, a escolaridade dos responsáveis e a dos estudantes não constituem fenômenos independentes, mas expressões de um mesmo conjunto de condições sociais, econômicas e culturais. Ambas são moldadas pelas oportunidades desigualmente distribuídas na sociedade, evidenciando os mecanismos de reprodução intergeracional das desigualdades educacionais.

A renda familiar é outro elemento central na discussão sobre o acesso à educação no Brasil. Historicamente, a desigualdade de renda sempre foi um fator que limitou as oportunidades educacionais para grande parte da população brasileira. O crescimento econômico registrado nos anos 2000, impulsionado pelo boom das commodities, contribuiu temporariamente para a redução das desigualdades e para uma maior inclusão social, especialmente por meio de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família. No entanto, a crise econômica que se iniciou em 2015 e se aprofundou nos anos seguintes, intensificada pela pandemia, reverteu esses avanços, resultando em um aumento significativo nas taxas de abstenção entre candidatos de famílias de baixa renda.

Os dados mostram que a abstenção no ENEM é particularmente alta entre os candidatos cujas famílias possuem renda inferior a dois salários mínimos, e ainda mais crítica entre aqueles com renda de até um salário mínimo. Essas famílias, frequentemente, priorizam a sobrevivência imediata, o que inclui a necessidade de trabalhar em detrimento dos estudos. Essa realidade evidencia que a educação ainda se configura como um privilégio no Brasil, escancarando a persistente falta de equidade no sistema educacional. Além disso, as políticas públicas anteriormente voltadas à mitigação dessas desigualdades mostraram-se insuficientes diante de um contexto fiscal e político conturbado.

A desigualdade educacional no Brasil também se manifesta de maneira marcante em termos raciais. O processo de industrialização, que se supunha desenvolver maior inclusão social, acabou por acentuar as disparidades existentes, beneficiando predominantemente setores e regiões que já possuíam infraestrutura e capital humano qualificado. Como resultado, grupos racializados, como pretos, pardos e indígenas, continuam enfrentando obstáculos significativos para acessar e permanecer no ensino superior. A pandemia agravou ainda mais essa situação, com um aumento desproporcional na abstenção desses grupos, revelando como a crise sanitária impactou de maneira mais intensa os estudantes que já eram historicamente marginalizados.

Para a população indígena, mesmo com iniciativas como o vestibular específico, as barreiras para a entrada e permanência nas universidades continuam sendo altas. A falta de diálogo efetivo entre as universidades e as comunidades indígenas, além da ausência de suporte adaptado às realidades culturais e econômicas desses grupos, dificulta a integração e o sucesso acadêmico desses estudantes. Isso aponta para a

necessidade de um sistema educacional mais inclusivo e culturalmente sensível, que valorize a diversidade e promova a equidade.

A trajetória de diminuição das desigualdades educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, vinha apresentando avanços graduais nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas como a ampliação de vagas em universidades públicas, o fortalecimento de instituições federais, ações afirmativas, e incentivos como o Prouni e o FIES. No estado do Rio de Janeiro, tais iniciativas contribuíram para a entrada de estudantes de baixa renda, pretos, pardos e oriundos da rede pública em espaços antes restritos às elites. Contudo, esse movimento positivo sofreu uma interrupção significativa a partir de 2020, sendo profundamente agravado durante a pandemia de COVID-19, que desestruturou as condições de acesso e permanência de estudantes vulneráveis no ensino superior.

A estabilização da redução das desigualdades representa um desafio estrutural, pois evidencia que os avanços anteriores não foram suficientemente consolidados para resistir a contextos de crise. Durante a pandemia, o fechamento das escolas presenciais e a migração emergencial para o ensino remoto expuseram e acentuaram a precariedade de recursos das instituições educacionais em territórios vulneráveis, onde faltavam acesso à internet de qualidade, equipamentos adequados e ambientes propícios ao estudo. Jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica foram desproporcionalmente afetados, acumulando déficits de aprendizagem, aumentando a evasão escolar e enfrentando maiores dificuldades nos processos seletivos para o ensino superior.

A análise conjunta do desempenho e da participação revela que a pandemia atuou menos como um fator de rebaixamento generalizado das notas e mais como um filtro social, restringindo o universo de candidatos efetivamente avaliados e concentrando o exame em estudantes dotados de maiores volumes de capital econômico, cultural e institucional. Esse processo contribuiu para a manutenção, e em alguns casos, para o aprofundamento, das hierarquias educacionais historicamente observadas, ao mesmo tempo em que ocultou, sob médias aparentemente estáveis, a exclusão silenciosa de parcelas significativas da juventude fluminense.

Embora tenham sido observados ganhos pontuais de desempenho entre estudantes de menor renda durante o período pandêmico, tais variações não configuram ruptura com a lógica estrutural da desigualdade. Ao contrário, esses movimentos mostram-se

condicionados por mecanismos seletivos, como a abstenção, e por efeitos estatísticos associados a bases iniciais mais baixas de desempenho. Assim, trata-se de uma redução conjuntural e limitada do hiato educacional, incapaz de alterar de forma substantiva a hierarquia consolidada entre os grupos sociais. Esses achados corroboram a interpretação bourdieusiana de que o sistema educacional tende a reproduzir desigualdades, ao mesmo tempo em que dialogam com críticas contemporâneas à ideia de uma reprodução estritamente automática, ao indicar que deslocamentos são possíveis, ainda que frágeis e altamente condicionados.

Cabe destacar que espera-se a ocorrência de diferenças mais significativas no desempenho no ENEM a partir de 2023, uma vez que esse é o primeiro momento em que o exame passa a avaliar, de forma mais direta, estudantes que ingressaram no ensino médio durante o período pandêmico. Esses alunos tiveram suas trajetórias formativas iniciais marcadas por ensino remoto emergencial, interrupções prolongadas das atividades presenciais, desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e condições pedagógicas heterogêneas, fatores que tendem a produzir déficits de aprendizagem acumulados ao longo do ciclo escolar. Assim, os resultados observados a partir desse ano devem ser interpretados não apenas como variações conjunturais de desempenho, mas como expressão de efeitos estruturais e defasagens educacionais de médio prazo, decorrentes do impacto prolongado da pandemia sobre a formação desses estudantes.

No que se refere às hipóteses formuladas neste trabalho (para maiores detalhes, ver p. 80), apenas as duas primeiras foram confirmadas. Tanto a abstenção quanto o desempenho mostraram-se fortemente associados à acumulação de desvantagens socioeconômicas, afetando de maneira sistemática a participação e a performance dos diferentes grupos nas categorias analisadas. Já a Hipótese 03, que postulava a atuação da pandemia como um fator de rebaixamento generalizado dos resultados dos candidatos, não se confirmou empiricamente. Em diversos casos, observou-se, ao contrário, estabilidade e até mesmo elevação das médias de desempenho. Tal resultado não reflete uma melhora efetiva das condições educacionais, mas decorre, em grande medida, do processo de seleção social intensificado pelo período pandêmico, que restringiu o universo de candidatos efetivamente avaliados, fenômeno amplamente discutido ao longo deste trabalho.

Em suma, as análises demonstram que a educação no Brasil é um campo onde diversas desigualdades se entrelaçam, sejam elas econômicas, raciais ou culturais. Dessa forma, esta tese demonstra que os impactos da pandemia sobre o ENEM não podem ser

compreendidos apenas em termos de desempenho médio, mas exigem uma abordagem que articule participação, exclusão, seleção e reprodução social. A pandemia atuou como um catalisador que amplificou essas fragilidades, mostrando que as políticas existentes não foram suficientes para garantir uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade. Portanto, para que o sistema educacional brasileiro avance e ofereça oportunidades reais, é imperativo que as políticas públicas sejam desenhadas e implementadas com base em uma compreensão integral das realidades socioeconômicas e culturais do país.

As políticas de avaliação educacional precisam passar a considerar não apenas os resultados de desempenho, mas também as condições sociais, institucionais e estruturais que regulam quem consegue, de fato, participar do processo avaliativo. Um sistema de avaliação de qualidade não pode ser construído com base em análises que ignorem, ou que, ainda que de forma indireta, estimulem e naturalizem, a exclusão de indivíduos rotulados como “inaptos”.

Ao desconsiderar os mecanismos de seleção, abstenção e desigual acesso às oportunidades educacionais, a avaliação deixa de cumprir um papel diagnóstico e passa a operar como instrumento de legitimação das desigualdades, reforçando hierarquias sociais previamente estabelecidas. Assim, repensar as políticas avaliativas implica reconhecer que a equidade não se resume à mensuração do desempenho, mas exige a incorporação crítica das condições de participação, permanência e produção do sucesso escolar, sob pena de transformar a avaliação em mais um mecanismo de reprodução da exclusão educacional.

Referências Bibliográficas

AKAIKE, Hirotugu. A new look at the statistical model identification. **IEEE transactions on automatic control**, v. 19, n. 6, p. 716–723, 2003.

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes de. Enem durante a pandemia? Um estudo de caso das percepções de docentes da rede estadual de educação do Rio de Janeiro sobre a realização do Enem 2020. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1–6, 2020.

ALMEIDA, Vitor Sergio de; JUSTINO, Rogério. O ENCCEJA e o ENEM: o Exame Nacional do Ensino Médio como ferramenta para certificação do ensino médio. **Saberes Interdisciplinares**, v. 13, n. 25, p. 11–22, 2020.

AMARAL, Daniela Patti do; MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro em tempos de pandemia. **Revista Educação Básica em Foco**, v1, n 1, 2020.

AMES, Valesca Daiana Both; ALMEIDA, Marilis Lemos de. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, v. 23, p. 244–275, 2021.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: Problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 17–26, 2004.

ARRETCHE, Marta. Democracia e redução da desigualdade econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 96, p. e339613, 2018.

ASSIS, Rodrigo Vieira de. Disposições, hábitos e provas: as sociologias do indivíduo de Bernard Lahire, Jean-Claude Kaufmann e Danilo Martuccelli. Civitas-**Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 59–70, 2021.

BARBOSA, Rogério J.; DE SOUZA, Pedro H. G. Ferreira; SOARES, Sergei. Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza. *Brasília*: **Texto para Discussão**, 2020.

BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 258–277, 2001.

BARRETO, Paula *et al.* Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 5, n. 11, p. 113–141, 2017.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. Brasília, **Texto para Discussão** nº 857, 2002.

BARROS, Ricardo Paes de; LAM, David. Desigualdade de renda, desigualdade em educação e escolaridade das crianças no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 23, n. 2, 1993.

BAYMA-FREIRE, Hilda; ROAZZ, Antonio; ROAZZI, Maira M. O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 2, n. 1, p. 35–40, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson Amaral; BENITES, Andréa dos Santos. Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. *Porto Alegre*: **Editora da UFRGS**, 2013.

BERNADO, Elisangela da Silva. **Composição Social e Cognitiva de Turmas e Desempenho em Leitura e Matemática: Como Evoluem as Desigualdades Educacionais?** Tese de doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. *In*: **Escritos de educação**. *[S.l.: S.n.]*. p. 251.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral vol.3: As Formas do Capital - Curso no Collège de France (1983-1984)**. 1. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023. v. 3.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. *[S.l.: S.n.]*. v. 7a edição.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Um convite à sociologia reflexiva**. Editora Vozes, 2026.

BOWERS, Alex J.; ZHOU, Xiaoliang. Receiver operating characteristic (ROC) area under the curve (AUC): A diagnostic measure for evaluating the accuracy of predictors of education outcomes**. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)**, v. 24, n. 1, p. 20–46, 2019.

BRAGA, Maria José; XAVIER, Flavia Pereira. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. **Educar em Revista**, p. 245–259, 2016.

BRASIL, Governo Federal do. Constituição da república Federativa do Brasil. **Brasília, Senado Federal**, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998. Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 1998.

CAETANO, Maria Raquel. As Reformas Educacionais, O Novo Ensino Médio E A Gestão Para Resultados–Ofensiva Empresarial? **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 1, 2018.

CALIXTO, Kennet; SEGUNDO, Caetano; DE GUSMÃO, Renê Pereira. Mineração de dados aplicada a educação: um estudo comparativo acerca das características que influenciam a evasão escolar. *In*: **Anais do Simpósio brasileiro de informática na educação (SBIE)**, 28. Recife/PE. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. A Qualidade da educação em debate. **Estudos em avaliação educacional**, n. 22, p. 5–36, 2000.

CARNEIRO, Verônica Lima. As Avaliações Estandartizadas e o Papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na Etapa Final da Educação Básica. **Revista Exitus**, v. 02, n. 01, p. 217–230, 2012.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo social**, v. 31, p. 195–233, 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. **Desafios,** v. 65, n. 11, p. 46–115, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** *[S.l.]*: Bookman Editora, 2009.

CIRENO, Flavio; GUIMARÃES, Henrique. Raça educação e alcance escolar no Brasil 1995-2007. *In*: **Asociación Latinoamericana de Sociología**, 2009.

COLPANI, Rogério. Mineração de Dados Educacionais: um estudo da evasão no ensino médio com base nos indicadores do Censo Escolar. Informática na educação: **teoria & prática,** v. 21, n. 3, 2018.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **Eccos Revista Científica**, n. 45, p. 237–253, 2018.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: A redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 753–774, 2006.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 12, n. 3, p. 505–513, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola" faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade,** v. 28, p. 1105–1128, 2007.

DE ANDRADE GUEDES, Thiago; LEMOS, Katarina Rosa; LACRUZ, Adonai José. Modelo de regressão logística aplicado na classificação do desempenho de alunos

do 5o ano do ensino fundamental de escolas estaduais do Espírito Santo no Saeb. **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 11, p. 1–18, 2021.

DE QUEIROZ, Michele; DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade; DE PAULA, Genegleisson Queiroz. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1–9, 2021.

DE SOUSA, Leandro Araujo *et al.* Desempenho das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileiras no ENEM Performance of the Brazilian Federal Institutions of Professional, Scientific and Technologi-cal Education on ENEM. **Tendencias Pedagógicas**, n. 34, p. 128–138, 2019.

DIAS, Gabriel Villa *et al.* Um estudo sobre a certificação pelo Enem usando regressão logística. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 1, p. 41–52, 2020.

DUTRA, Janderson Ferreira; JÚNIOR, João Batista Firmino; DE SOUZA FERNANDES, Damires Yluska. Fatores que podem interferir no desempenho de estudantes no ENEM: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 31, p. 323–351, 2023.

FARBELOW, Marcus Vinicius. Educação e raça: acesso e trajetória escolar de negros e não-negros na Educação Básica. **ResearchGate**.[S/n].[S/n]. set, 2015.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista brasileira de ciências sociais,** v. 20, p. 97–110, 2005.

FELÍCIO, Fabiana; FERNANDES, Reynaldo. O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. **Encontro Nacional de Economia**, v. 33, p. 2005, 2005.

FERNANDES, Antônio Alves Tôrres *et al.* Leia este artigo se você quiser aprender regressão logística. **Revista de Sociologia e Política**, v. 28, p. 006, 2020.

FIDELIS, Anna Karolina; GEGLIO, Paulo César. Interdisciplinaridade e contextualização: desafios de professores de Ciências Naturais em preparar os alunos para o ENEM. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 6, p. 215–234, 2019.

FIRJAN, Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro. **Rio de Janeiro: Resultados e perspectivas para o PIB.** Rio de Janeiro: 2021.

FMI, Fundo Monetário Internacional. **Relatório Anual do FMI - 2021**. *[S.l.],* 2021.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 36–55, 2011.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nélson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 5–12, 1990.

HASENBALG, Carlos Alfredo; DO VALLE SILVA, Nelson. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida.** *Rio de Janeiro*: Iuperj/Ucam, 2003.

HAUSER, Robert M.; FEATHERMAN, David L. Equality of schooling: Trends and prospects. **Sociology of education**, p. 99–120, 1976.

IBGE, Gerência de Indicadores Sociais. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (2a edição). Rio de Janeiro: *2022*.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD**). Rio de Janeiro: *2022*.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação: Resultados Preliminares da Amostra do Censo Demográfico.** Brasília: *2022*.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação — 1999**. Brasília: *1999*.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A Educação no Brasil na Década de 90**. Brasília: *1990*.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: *1990*.

JUSTINIANO, Eduardo Felix; QUEIROZ, Alfredo Pereira de. Renda, participação e desempenho no ENEM em São Paulo: uma abordagem espacial (2012-2018). **Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasilera de geografia**, n. 51, 2021.

KINZO, Maria D'Alva G. A Democratização Brasileira: Um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 4, p. 3–12, 2001.

KOHATSU, Lineu Norio; SAITO, Gabriel Katsumi; ANDRADE, P. F. de. Imigração, mídia e xenofobia: A ameaça imaginária em questão**. Teoria crítica, violência e resistência**, p. 125–146, 2021.

KUBOTA, Luis Claudio. **A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de Covid-19**. Nota Técnica nº 70, Brasília: IPEA, 2020.

LACERDA, Antônio Corrêa de *et al.* **Economia brasileira**. *[S.l.]*: Saraiva Educação SA, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. *[S.l.]*: Editora Ética, 1997.

LOVISON, Taynara Elisa; GLASENAPP, Dirlene. A escolaridade dos pais e a alfabetização dos estudantes. **Monumenta-Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 1, n. 2, p. 30–53, 2020.

MACHADO, Fernando Luís *et al.* Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 66, p. 45–80, 2003.

MARTUCCELLI, Danilo. **Lecciones de sociología del individuo.** 1. ed. *[S.l.]*: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 3 reimpressão ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATOS, Daniel Abud Seabra et al. Impactos das práticas familiares sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 33–54, 2017.

MEDEIROS, Ariane Dantas de; NETO, Luiz Sodré. O ENEM como ferramenta (re) formuladora do currículo escolar e da prática docente. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 8, n. 02, 2018.

MELLO, Luci Ferraz de; ASSUMPÇÃO, Cristiana Mattos. Redes sociais, educomunicação e linguagem hipermidiática: novas formas e novos espaços de aprendizagem. **Revista FGV Online**, v. 2, n. 2, p. 40–57, 2012.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Da Disseminação da Cultura de Avaliação Educacional: Estudo sobre a Institucionalização do ENEM. **Poliésis**, v. 1, n. 1, p. 67–85, 2008.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados**, v. 54, p. 389–430, 2011.

NATTINO, Giovanni; PENNELL, Michael L.; LEMESHOW, Stanley. Assessing the goodness of fit of logistic regression models in large samples: a modification of the Hosmer-Lemeshow test. **Biometrics**, v. 76, n. 2, p. 549–560, 2020.

NETER, John *et al.* **Applied linear statistical models**. 5. ed. *Chicago:* Irwin Chicago, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Relações família-escola na contemporaneidade: novas configurações sociais e os desafios dos contextos educacionais em transformação. **Educar em Revista**, v. 41, p. e98626, 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de pesquisa**, v. 51, 2021.

OLIVEIRA, Matheus de Mello de. **Dos Herdeiros à Reprodução: a emergência do conceito de" capital cultural" nas obras de Pierre Bourdieu entre 1964 e 1970**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2024.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. O ENEM: Breves Considerações sobre a Importância Avaliativa e Reforma Educacional. **Educação por Escrito**, v. 7, n. 2, p. 278–288, 2016.

OLIVEIRA, Felipe Resende; RAPOSO, Isabel Pessoa de Arruda; SILVA, José Lucas Barros Amâncio da. O comportamento familiar pode afetar o desempenho escolar e aspirações futuras dos estudantes de raças distintas? **Economia e Sociedade**, v. 32, p. 669–689, 2023.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; LIMA, Daniella de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. Educação não escolar, aprendizagem ubíqua e novas formas de aprender. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 3, n. 3, p. 41–50, 2015.

PAGNAN, Celso Leopoldo. Avaliações externas: o Ideb na visão dos gestores das escolas públicas. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 02, 2016.

PARSONS, Talcott. Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. **Sociological Inquiry,** v. 40, n. 2, p. 13–72, 1970.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DA CRUZ, José Luis Vianna. Os institutos federais e o desenvolvimento regional: interface possível. **HOLOS**, v. 4, p. 1–18, 2019.

PIANCA, Osmar José Bertholini *et al.* Efeito Da Renda Familiar No Desempenho Acadêmico Dos Alunos Do IFES Campus Linhares. **Revista Ifes Ciência**, v. 5, n. 2, p. 150–162, 2019.

PICANÇO, Felicia Silva; DA COSTA, Andrea Lopes. Revisitando ações afirmativas. **Revista Vértices**, v. 25, n. 1, p. e25118089–e25118089, 2023.

PIRES, André. Renda familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir dos microdados do ENEM 2012 do Estado de São Paulo. **ETD Educação Temática Digital**, v. 17, n. 3, p. 523–541, 2015.

PRATES, Ana Cristina Melo *et al.* Desempenho de leitura e escrita de escolares comparado à escolaridade e nível socioeconômico dos pais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e93985344–e93985344, 2020.

RAMOS, Lauro Roberto Albrecht; VIEIRA, Maria Lucia. **Desigualdade de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes**, Texto para Discussão nº 803, Brasília/IPEA, 2001.

REIS, Eustáquio José; BLANCO, Fernando A. **Capacidade tributária dos estados brasileiros: 1970/90**. Texto para Discussão, n. 404, 1996.

REIS, Mauricio Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **Revista Brasileira de Economia**, v. 65, p. 177–205, 2011.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, v. 49, p. 833–873, 2006.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil. *[S.l.]*: **Edusc Bauru**, 2007.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, p. 41–87, 2011.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; CARVALHAES, Flávio. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 92, p. 1–46, 2020.

RIBEIRO, Gustavo Meirelles. **A escolha do curso de Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior**. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 42–57, 2001.

RUSSO, Kelly; DINIZ, Edson Araújo. Trajetórias indígenas na universidade: O direito ao ensino superior no Rio de Janeiro. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 73, 2020.

RUSSO, KELLY; PALADINO, MARIANA. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897–921, 2016.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EaD. *In:* **Anais do Simpósio Brasileiro De Política e Administração Da Educação**, v. 25, p. 1–13, 2011.

SANTOS, Janete dos; FERREIRA, Rosilda Arruda; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. Acesso ao ensino superior na UFRB: A identificação étnica e a renda familiar dos estudantes em diferentes mecanismos de ingresso. *In:* **Anais do XIII Coloquio de Gestión Universitaria em Americas**, 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DA SILVA, Francisco José Balduino. Exame Nacional do Ensino Médio: considerações sobre a influência do ENEM na produção do currículo de História. **História & Ensino**, v. 24, n. 1, p. 111–133, 2018.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 20, p. 27–45, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Irapoan Bertholdo dos. Percepção de alunos e professores da Seeduc/RJ sobre o ensino on-line de caráter emergencial durante a pandemia. **Educação Pública**, v. 20, n. 30, p. 11, 2020.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. Dissertação de mestrado em Ciência Política – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1231–1255, 2007.

SCHNORR, Giordane Miguel; LEITE, Fabiane de Andrade; WYZYKOWSK, Tamini. O debate acadêmico sobre o ENEM e os impactos no currículo do ensino médio brasileiro na área de ciências da natureza. **Revista Espaço do Currículo**, v. 18, n. 3, p. e71352, 2025.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o "novo" Ensino Médio brasileiro. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 209–225, 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184–208, 2019.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação**, v. 30, n. 61, p. 93–107, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73–102, 2000.

SILVA, Josélia Rita da. **Contornos e caminhos de uma política pública de educação em parceria com a iniciativa privada: o caso do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral na Região do Caparaó-ES**. Tese de Doutorado em Sociologia Política – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes/RJ, 2024.

SILVA, R. H. D. da; HORTA, José Silvério Baia. Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 182–194, 2010.

SILVA, Fernando Augusto; ANTONELLO, Alexandre. Análise estatística do desempenho dos itens de ciências da natureza no enem: uma comparação dos anos de 2010 a 2020. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 4, p. 378–390, 2023.

SILVA, Wander. Evasão escolar no ensino médio no Brasil/School evasion in high school in Brazil. **Educação em foco**, v. 19, n. 29, p. 13–14, 2016.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, SciELO Brasil, 2015.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 147–165, 2003.

SOARES, Tufi Machado; FERRÃO, Maria Eugénia; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, p. 841–860, 2011.

SODRÉ, Muniz. **O Fascismo da Cor: uma radiografia do racismo nacional**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20–45, 2006.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p. 398.

SOUZA, Sandra Coenga de *et al.* Desenvolvimento de pré-escolares na educação infantil em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, p. 1917–1926, 2008.

TATAGIBA, Jocilea de Souza; TATAGIBA, Lucilene de Souza. Educação em tempos de pandemia: limites e potencialidades segundo a percepção dos estudantes de uma escola estadual do Rio de Janeiro. **EAD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021.

TOMÁS, Maria Carolina; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto C. de; RIOS-NETO, Eduardo Luiz G. Adiamento do ingresso no mercado de trabalho sob o enfoque demográfico: uma análise das regiões metropolitanas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, p. 91–107, 2008.

TOSTA, Késia Silva; NEY, Marlon Gomes; SILVA, Renata Maldonado da. Reforma do Estado e Políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Educação (UFSM),** v. 45, n. 55, p. 1–22, 2020.

TREIMAN, Donald J. Industrialization and social stratification. **Sociological inquiry**, v. 40, n. 2, p. 207–234, 1970.

VASCONCELLOS, Lígia. A Relação entre freqüência escolar e renda familiar no Brasil: 1981-1999. **Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE),** Brasília/IPEA, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 291–309, 2007.

VIGGIANO, Esdras; MATTOS, Cristiano. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 417–438, 2013.

VILANOVA, Rita; FENERICH, Claudia; RUSSO, Kelly. Direitos individuais e direitos de minorias: o Estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 31–47, 2011.

VITELLI, Ricardo Ferreira; ROCHA, Cleonice Silveira; FRITSCH, Rosangela. Estudo sobre evasão nos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior privada: aplicação de regressão logística. Programa de Observatório de Educação INEP/CAPES, **Núcleo em Rede**, Projeto, v. 44, 2010.

WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WEBER, Max. **Ética protestante e espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WRIGHT, Erik Olin. **Class counts: Comparative studies in class analysis**. *[S.l.]*: Cambridge University Press, 1997.

Apêndice

Apêndice A: Valor total da abstenção dos candidatos no ENEM de acordo com a raça/cor declarada. (2017 – 2022).

Abstenção Absoluta							
	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
2017	2.962	42.787	27.092	51.537	2.666	657	124.739
2018	2.535	33.386	19.714	38.763	1.914	463	94.240
2019	1.891	27.174	15.570	29.548	1.418	308	74.018
2020	4.211	65.349	41.528	76.091	3.443	749	187.160
2021	1.441	24.646	14.692	24.758	1.013	219	65.328
2022	1.395	25.714	14.359	24.767	1.028	215	66.083

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Apêndice B: Diferença do número de candidatos inscritos no ENEM de acordo com a raça/cor. (2017 – 2022).

Diferença Candidatos				
	Brancos		Não-Brancos	
2017 - 2018	-	20.350	-	35.753
2018 -2019	-	14.998	-	31.830
2019 - 2020		15.570		37.681
2020 - 2021	-	42.475	-	99.680
2021 - 2022		3.729		5.490
2017 - 2022	-	58.520	-	124.088

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Apêndice C: Medidas descritivas do desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM nos períodos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia.

ANO	PERÍODO	ÁREA	MÍNIMO*	MÉDIA	MEDIANA	MÁXIMO
2017	Pré-pandemia	Ciências Humanas	329,5	537,4	543,6	834,3
2018	Pré-pandemia	Ciências Humanas	394,5	586,2	601,3	840,9
2019	Pré-pandemia	Ciências Humanas	315,9	525,3	530,9	835,1
2020	Pandemia	Ciências Humanas	326,7	530,2	533,5	862,6
2021	Pandemia	Ciências Humanas	315,5	540,4	546,7	846,9
2022	Pós-pandemia	Ciências Humanas	305,1	545,6	548,2	839,2
2023	Pós-pandemia	Ciências Humanas	293,2	542,9	549,9	823,0
2017	Pré-pandemia	Redação	40,0	582,3	580,0	1000,0
2018	Pré-pandemia	Redação	40,0	552,8	560,0	1000,0
2019	Pré-pandemia	Redação	40,0	619,6	600,0	1000,0
2020	Pandemia	Redação	40,0	616,0	600,0	1000,0
2021	Pandemia	Redação	40,0	654,7	640,0	1000,0
2022	Pós-pandemia	Redação	60,0	666,3	660,0	1000,0
2023	Pós-pandemia	Redação	40,0	659,3	640,0	1000,0
2017	Pré-pandemia	Linguagens e Códigos	299,6	527,0	531,8	785,9
2018	Pré-pandemia	Linguagens e Códigos	318,8	543,6	550,5	789,5
2019	Pré-pandemia	Linguagens e Códigos	322,0	536,7	541,8	787,3
2020	Pandemia	Linguagens e Códigos	304,0	541,9	547,8	773,4
2021	Pandemia	Linguagens e Códigos	298,9	519,7	524,0	779,8
2022	Pós-pandemia	Linguagens e Códigos	270,6	535,7	543,4	775,9
2023	Pós-pandemia	Linguagens e Códigos	287,2	533,6	538,2	820,8
2017	Pré-pandemia	Matemática	315,5	536,9	522,8	993,9
2018	Pré-pandemia	Matemática	363,4	549,3	530,5	996,1
2019	Pré-pandemia	Matemática	359,0	536,1	516,6	985,0
2020	Pandemia	Matemática	327,1	535,9	525,2	975,0
2021	Pandemia	Matemática	310,5	548,2	532,5	953,1
2022	Pós-pandemia	Matemática	336,8	554,9	545,3	985,7
2023	Pós-pandemia	Matemática	322,3	553,1	544,8	958,6
2017	Pré-pandemia	Ciências Naturais	300,8	519,9	516,2	847,9
2018	Pré-pandemia	Ciências Naturais	362,5	503,6	495,3	849,8
2019	Pré-pandemia	Ciências Naturais	327,9	490,3	487,7	831,6
2020	Pandemia	Ciências Naturais	325,6	501,3	498,7	827,2
2021	Pandemia	Ciências Naturais	309,2	502,2	494,1	856,6
2022	Pós-pandemia	Ciências Naturais	326,5	504,7	495,6	830,5
2023	Pós-pandemia	Ciências Naturais	322,7	510,4	507,6	868,4

***** Notas iguais a zero foram excluídas para evitar distorções na visualização dos valores mínimos. Esta operação foi realizada exclusivamente para a elaboração desta tabela, sendo as notas zeradas consideradas no cálculo da média

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Apêndice D: Média do desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM de acordo com a dependência administrativa da escola (2017 – 2023).

			Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Rede Municipal	Pré-pandemia	**2017**	520,3	531,9	511,1	514,1	503,9
		2018	574,4	528,6	535,9	538,9	492,5
		2019	522,3	603,3	534,8	537,6	490,2
	Pandemia	**2020**	518,6	586,6	536,9	528,0	490,9
		2021	516,1	589,8	500,2	519,0	478,8
	Pós-Pandemia	**2022**	525,8	598,3	517,9	527,9	489,0
		2023	504,3	545,0	504,2	502,2	478,7
Rede Estadual	Pré-pandemia	**2017**	505,2	512,7	500,0	498,8	489,9
		2018	556,6	483,4	517,8	511,3	474,8
		2019	494,3	547,9	515,9	494,5	460,3
	Pandemia	**2020**	497,5	548,0	522,3	494,5	470,2
		2021	500,8	571,4	489,3	504,4	465,5
	Pós-Pandemia	**2022**	511,9	567,2	507,6	506,8	475,2
		2023	510,3	578,6	508,9	502,4	475,0
Rede Federal	Pré-pandemia	**2017**	608,7	688,4	577,7	649,2	590,7
		2018	643,4	709,9	601,3	659,3	575,7
		2019	590,2	747,3	583,7	651,9	559,1
	Pandemia	**2020**	600,6	730,8	592,1	642,3	565,6
		2021	594,0	727,0	567,8	632,9	554,0
	Pós-Pandemia	**2022**	590,3	751,1	579,2	642,6	549,2
		2023	578,8	736,9	566,0	629,7	544,3
Rede Privada	Pré-pandemia	**2017**	576,7	651,3	553,0	600,2	557,5
		2018	623,4	668,7	578,4	617,8	550,2
		2019	574,7	745,7	570,7	627,2	541,8
	Pandemia	**2020**	575,0	720,7	573,6	604,8	541,3
		2021	565,2	731,2	543,8	602,3	531,6
	Pós-Pandemia	**2022**	577,4	757,9	562,0	615,5	534,8
		2023	578,2	765,5	561,4	631,0	545,7

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Apêndice E: Média do desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM de acordo com a escolaridade do responsável masculino (2017 – 2023).

			Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Não Soube Responder	Pré-pandemia	**2017**	516,4	506,5	511,5	507,3	501,7
		2018	568,9	488,1	525,9	520,5	484,9
		2019	506,1	555,6	522,9	504,4	471,7
	Pandemia	**2020**	508,6	551,7	526,3	503,0	481,6
		2021	518,2	591,7	500,8	515,5	480,6
	Pós-Pandemia	**2022**	522,0	577,9	515,9	516,7	484,3
		2023	518,4	577,3	514,1	505,2	481,7
Sem Escolaridade	Pré-pandemia	**2017**	503,7	462,1	496,8	480,0	493,8
		2018	556,1	438,2	503,4	489,8	473,1
		2019	489,0	508,1	503,1	472,8	454,6
	Pandemia	**2020**	484,0	485,9	500,2	466,5	465,7
		2021	501,4	531,2	474,1	481,2	467,3
	Pós-Pandemia	**2022**	506,7	520,4	493,3	489,4	474,7
		2023	502,4	512,2	493,5	465,2	469,0
Fundamental Incompleto	Pré-pandemia	**2017**	516,2	512,5	511,0	504,4	502,0
		2018	566,8	489,4	523,3	515,4	483,0
		2019	503,2	557,8	519,9	499,7	468,7
	Pandemia	**2020**	501,9	545,1	520,7	494,2	477,3
		2021	515,7	588,5	495,8	507,1	477,5
	Pós-Pandemia	**2022**	523,3	586,0	514,7	515,2	483,5
		2023	520,0	583,7	513,5	500,6	482,4
Fundamental Completo	Pré-pandemia	**2017**	526,5	540,1	519,7	522,9	509,4
		2018	577,1	525,9	536,7	535,9	493,7
		2019	514,2	587,3	530,0	519,6	479,7
	Pandemia	**2020**	516,8	584,5	535,3	517,9	489,2
		2021	525,8	618,2	508,0	526,7	486,9
	Pós-Pandemia	**2022**	534,2	620,9	526,6	533,5	492,2
		2023	530,3	620,5	524,3	526,0	492,7
Ensino Médio Completo	Pré-pandemia	**2017**	543,9	571,5	533,0	547,4	524,7
		2018	592,3	563,4	552,0	560,2	508,8

		2019	531,2	622,3	542,7	546,0	496,0
	Pandemia	**2020**	534,5	619,2	547,6	543,5	505,2
		2021	540,6	647,7	522,3	551,0	502,7
	Pós-Pandemia	**2022**	546,8	653,1	538,6	557,7	505,2
		2023	545,4	652,4	537,0	555,4	508,5
Superior Completo	Pré-pandemia	**2017**	588,6	645,1	564,9	614,3	566,5
		2018	628,9	657,7	585,8	624,0	552,4
		2019	573,8	706,7	571,3	616,9	539,0
	Pandemia	**2020**	583,8	705,8	578,0	615,2	548,7
		2021	582,1	720,2	556,2	612,4	544,4
	Pós-Pandemia	**2022**	584,0	736,1	569,8	622,8	542,5
		2023	584,4	738,0	568,5	630,3	550,8
Pós-graduação	Pré-pandemia	**2017**	607,1	683,5	576,4	645,3	586,0
		2018	643,7	703,5	598,6	655,3	573,8
		2019	591,3	751,5	581,6	648,9	557,6
	Pandemia	**2020**	605,6	753,0	590,5	646,3	567,6
		2021	594,5	747,7	566,7	635,7	559,0
	Pós-Pandemia	**2022**	596,7	771,1	578,4	648,5	557,6
		2023	596,0	774,8	577,5	659,6	568,5

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Apêndice F: Média do desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM de acordo com a escolaridade do responsável feminino (2017 – 2023).

			Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Não Soube Responder	Pré-pandemia	**2017**	511,2	486,9	503,9	502,5	499,0
		2018	561,3	462,1	514,5	514,2	481,1
		2019	496,5	530,5	511,2	496,9	465,5
	Pandemia	**2020**	508,0	533,4	518,4	501,5	480,1
		2021	509,9	568,8	488,0	507,2	475,0
	Pós-Pandemia	**2022**	514,7	547,3	503,6	509,6	480,1
		2023	506,6	539,2	500,2	495,3	474,4
Sem Escolaridade	Pré-pandemia	**2017**	501,0	445,0	493,9	474,0	493,6
		2018	556,4	422,2	499,7	484,7	473,2
		2019	486,7	491,7	499,3	465,3	452,4
	Pandemia	**2020**	480,8	463,1	493,3	456,9	463,2
		2021	496,9	512,1	465,2	468,4	462,8
	Pós-Pandemia	**2022**	500,7	490,2	484,1	477,8	472,6
		2023	495,6	476,8	487,0	452,2	466,9
Fundamental Incompleto	Pré-pandemia	**2017**	514,1	503,8	509,4	499,9	499,7
		2018	565,2	481,0	520,2	510,3	481,0
		2019	501,4	547,7	517,6	493,7	466,7
	Pandemia	**2020**	497,8	532,8	516,7	487,6	474,7
		2021	513,6	577,3	492,0	500,3	475,3
	Pós-Pandemia	**2022**	520,6	570,9	511,6	508,3	480,9
		2023	516,0	567,1	509,9	490,8	478,9
Fundamental Completo	Pré-pandemia	**2017**	522,3	531,2	516,5	515,9	506,0
		2018	572,8	512,4	532,8	528,5	489,0
		2019	509,0	577,0	526,1	511,7	474,2
	Pandemia	**2020**	510,0	569,9	530,2	508,1	482,9
		2021	521,1	608,5	503,3	519,1	482,1
	Pós-Pandemia	**2022**	527,8	603,1	521,1	522,9	486,7
		2023	524,2	603,1	518,9	512,1	485,3
Ensino Médio Completo	Pré-pandemia	**2017**	539,2	564,7	529,8	541,5	520,7
		2018	587,7	552,7	548,1	553,6	504,2

		2019	526,2	611,7	539,4	538,6	490,9
	Pandemia	**2020**	529,1	608,7	544,2	536,0	500,0
		2021	535,3	637,0	518,0	543,5	497,1
	Pós-Pandemia	**2022**	541,7	640,8	534,2	549,4	500,4
		2023	539,9	640,0	532,3	544,7	502,2
Superior Completo	Pré-pandemia	**2017**	584,6	640,2	561,6	608,5	562,9
		2018	625,0	648,1	581,9	618,0	547,1
		2019	567,9	699,3	567,7	607,8	533,2
	Pandemia	**2020**	577,5	697,7	575,5	605,2	542,8
		2021	574,8	709,4	550,8	603,2	537,3
	Pós-Pandemia	**2022**	577,9	725,2	564,7	612,9	536,2
		2023	577,3	724,6	562,7	617,5	543,7
Pós-graduação	Pré-pandemia	**2017**	598,2	666,6	570,6	629,8	577,6
		2018	636,7	685,4	592,9	640,5	564,8
		2019	582,8	734,0	577,0	633,8	550,0
	Pandemia	**2020**	595,2	735,5	584,6	630,8	559,0
		2021	587,0	735,1	561,0	622,3	551,4
	Pós-Pandemia	**2022**	588,3	754,6	572,7	632,6	548,8
		2023	588,8	759,0	572,7	643,2	558,9

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Apêndice G: Média do desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM de acordo com a raça/cor declarada pelo candidato (2017 – 2023).

Candidatos Brancos

		Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Pré-pandemia	**2017**	555,2	586,6	540,7	565,0	536,6
	2018	602,6	585,7	559,6	577,7	522,0
	2019	545,1	647,7	551,4	569,1	510,2
Pandemia	**2020**	554,4	651,7	558,9	571,2	522,5
	2021	558,8	678,5	536,5	577,5	520,9
Pós-Pandemia	**2022**	562,6	688,5	551,7	585,9	521,4
	2023	561,9	688,1	550,4	585,5	526,9

Candidatos Amarelos

		Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Pré-pandemia	**2017**	518,7	533,0	514,1	516,7	504,9
	2018	568,8	517,2	528,0	528,9	489,7
	2019	503,9	580,4	522,4	512,2	473,6
Pandemia	**2020**	503,5	579,2	524,1	508,9	483,8
	2021	515,5	608,7	494,8	523,3	484,3
Pós-Pandemia	**2022**	520,7	595,2	511,7	525,4	487,7
	2023	519,7	601,2	510,6	523,1	489,3

Candidatos Negros (pretos e pardos)

		Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Pré-pandemia	**2017**	522,9	528,4	516,2	515,6	506,9
	2018	573,4	511,0	531,5	528,1	489,8
	2019	509,9	574,7	525,6	511,4	475,3
Pandemia	**2020**	509,8	565,0	527,9	507,1	483,9
	2021	521,0	604,0	502,8	518,9	483,4
Pós-Pandemia	**2022**	529,1	603,2	520,8	526,1	489,1
	2023	525,1	600,8	518,7	516,0	488,1

Candidatos Indígenas

		Ciências Humanas	Redação	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Naturais
Pré-pandemia	**2017**	515,8	507,3	509,3	507,3	504,3
	2018	562,4	483,6	521,3	521,5	484,0

	2019	498,9	545,9	514,3	499,2	469,7
Pandemia	**2020**	496,4	531,1	518,6	497,3	475,9
	2021	511,2	563,9	485,1	495,6	472,7
Pós-Pandemia	**2022**	511,3	550,7	500,6	500,6	481,6
	2023	514,3	545,3	502,2	490,7	476,8

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Apêndice H: Média do desempenho dos candidatos do Rio de Janeiro no ENEM de acordo com a renda familiar mensal do candidato em salários-mínimos. (2017 – 2023).

Ciências Humanas

		Sem renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	Acima de 15
Pré-pandemia	**2017**	508,8	502,1	519,9	546,3	574,6	591,9	605,4	615,4	633,1
	2018	558,2	554,2	570,8	593,7	618,0	630,6	640,9	651,5	665,8
	2019	492,2	489,3	508,7	534,5	561,9	576,5	586,7	600,1	616,5
Pandemia	**2020**	485,3	491,1	513,8	545,8	576,1	591,8	603,4	615,9	634,2
	2021	500,2	503,1	521,8	548,7	571,8	582,5	595,1	606,9	621,4
Pós-Pandemia	**2022**	503,5	513,5	532,0	555,7	577,4	589,7	597,2	605,9	619,3
	2023	501,8	510,1	531,0	557,4	580,4	591,5	598,9	607,2	620,0

Redação

		Sem renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	Acima de 15
Pré-pandemia	**2017**	486,4	494,2	524,1	567,9	619,3	649,7	674,5	693,3	724,2
	2018	464,9	466,9	502,8	558,7	623,7	659,3	693,6	716,2	762,9
	2019	523,2	535,0	571,7	623,8	680,5	715,0	736,3	762,4	798,7
Pandemia	**2020**	505,9	537,1	573,5	630,9	691,6	722,6	742,6	766,6	802,1
	2021	548,3	573,7	607,2	656,1	700,9	724,7	741,8	766,0	794,9
Pós-Pandemia	**2022**	530,0	566,3	613,6	670,4	721,2	749,6	767,7	793,0	818,4
	2023	527,0	573,6	612,1	675,4	728,1	755,9	773,5	791,6	824,1

Linguagens e Códigos

		Sem renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	Acima de 15
Pré-pandemia	**2017**	504,4	500,1	515,0	535,1	554,2	564,9	574,7	582,2	594,6
	2018	513,3	511,5	529,5	552,2	575,1	586,8	595,0	604,7	617,6
	2019	510,2	509,9	525,8	544,6	563,3	572,2	578,3	586,8	597,3

Pandemia	**2020**	508,2	514,7	532,4	554,2	573,2	582,4	589,4	598,1	608,0
	2021	480,3	487,3	504,9	528,0	547,6	555,9	564,9	574,7	586,5
Pós-Pandemia	**2022**	495,6	506,5	526,1	546,2	563,1	571,9	577,5	587,2	596,0
	2023	497,4	506,8	524,6	546,4	564,4	572,3	581,0	586,6	596,7

Matemática

		Sem renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	Acima de 15
Pré-pandemia	**2017**	494,9	489,5	510,8	548,0	589,7	614,7	637,0	659,2	694,3
	2018	505,8	500,8	522,5	558,1	601,7	624,4	645,5	668,3	704,2
	2019	484,5	482,6	507,5	549,0	595,2	619,6	638,9	664,2	699,0
Pandemia	**2020**	472,7	481,4	512,0	557,6	602,0	624,6	642,6	662,5	697,8
	2021	488,5	493,3	519,3	559,5	596,5	613,6	632,7	652,2	682,3
Pós-Pandemia	**2022**	486,4	499,9	530,6	571,6	608,9	633,2	646,8	667,7	698,4
	2023	469,7	487,0	523,9	577,1	622,4	645,0	662,8	679,6	713,1

Ciências Naturais

		Sem renda	Até 1	1 até 2	2 até 4	4 até 6	6 até 8	8 até 10	10 até 15	Acima de 15
Pré-pandemia	**2017**	496,9	490,4	503,8	526,7	553,3	569,5 0	582,9	591,8	609,6
	2018	477,2	473,0	486,2	508,6	536,3	553,2	567,5	581,9	602,1
	2019	460,5	456,7	473,6	498,8	526,8	541,5	551,8	566,0	580,1
Pandemia	**2020**	464,0	467,9	486,9	515,1	542,2	555,5	567,0	577,9	591,6
	2021	466,7	467,4	483,0	509,5	533,6	545,2	557,7	568,1	586,7
Pós-Pandemia	**2022**	470,3	475,6	490,8	513,3	534,9	547,1	556,3	566,3	579,6
	2023	465,7	473,5	492,2	520,9	546,6	560,2	569,9	579,9	595,5

Fonte: Elaboração da Autora
Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).