

# Raça e o desafio da inclusão: a abstenção na candidatura de pretos e pardos do Rio de Janeiro no Enem durante a pandemia de Covid-19

*Race and the challenge of inclusion: absenteeism among black and brown candidates in Rio de Janeiro in the Enem during the Covid-19 pandemic*

ANA BEATRIZ SEVERO XAVIER

## RESUMO

Nas últimas décadas, o impacto dos fatores étnico-raciais tornou-se fator central nas análises educacionais, especialmente como um elemento-chave na compreensão das desigualdades no acesso ao ensino superior no Brasil. A pandemia de Covid-19 não apenas expôs as fragilidades existentes em nossos sistemas de saúde e economia, mas também aprofundou desigualdades sociais já conhecidas em nossa sociedade. Neste trabalho, foram analisados os dados de candidatos do estado do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o objetivo de investigar como a desigualdade racial influencia a taxa de abstenção, além de examinar os efeitos da pandemia de Covid-19 nesse fenômeno. Os resultados evidenciam um impacto considerável da cor dos estudantes nas taxas de abstenção, com destaque para o período da pandemia, no qual os candidatos não brancos enfrentaram desafios adicionais que afetaram sua participação no exame. A análise dos dados mostrou que, mesmo após o processo de expansão educacional, as desigualdades raciais continuam a ser um fator de influência na participação ou não no exame.

**Palavras-chave:** Enem; Desigualdade educacional; Covid-19; Desigualdade racial.

## **ABSTRACT**

In recent decades, the impact of ethnic-racial factors has become central to educational analyses, particularly as a key element in understanding the inequalities in access to higher education in Brazil. The Covid-19 pandemic not only exposed existing vulnerabilities in our health and economic systems but also deepened already recognized social inequalities within our society. This study analyzed data from candidates in Rio de Janeiro state who registered for the National High School Examination (Enem) with the aim of investigating how racial inequality influences the rate of absenteeism, as well as examining the effects of the Covid-19 pandemic on this phenomenon. The results reveal a considerable impact of students' race on absenteeism rates, particularly during the pandemic, when non-white candidates faced additional challenges that affected their participation in the exam. The analysis of the data showed that, even after the process of educational expansion, racial inequalities continue to be a factor influencing whether candidates participate in the exam.

**Key words:** Enem; Educational inequalities; Covid-19; Racial inequalities.

## **INTRODUÇÃO<sup>1</sup>**

Desde os primeiros estudos sobre educação, a temática racial tem disputado espaços, não apenas como elemento de composição de análises, mas também como fator explicativo para as diferenças de desempenho escolar entre indivíduos. A diversidade de estudos sobre o impacto dos fatores raciais não se limita à educação, mas se estende a várias outras esferas da sociedade. Essa diversidade de pesquisas sobre o tema indica que o pensamento acadêmico brasileiro evoluiu para além das visões de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, que retratavam o Brasil como uma sociedade harmoniosa e racialmente igualitária. A desconstrução do mito da democracia racial brasileira possibilitou análises mais profundas sobre como a categoria cor/raça influencia diversas dimensões sociais, incluindo a educação.

Estudos apontam o impacto da dimensão racial na avaliação do desempenho educacional (Carvalhoes; Ribeiro, 2019; Hasenbalg; Do Valle Silva, 2003; Hasenbalg; Silva, 1990; Oliveira; Raposo; Silva, 2023; Picanço; Moraes, 2016; Ribeiro, 2006; Soares; Alves, 2003). Em maioria, essas análises enfocam o impacto da dinâmica racial em espaços onde a escolaridade e a submissão a uma determinada avaliação configura-se como obrigatória ou quando o estudante tenha se submetido efetivamente ao processo de avaliação. Entretanto,

---

<sup>1</sup> Esse texto foi originalmente apresentado no GT: Desigualdade Étnico-Racial, exclusão e racismo no Brasil, durante o II Seminário de Ações Afirmativas na Educação Pública em 2024. Agradeço a todos os participantes pelos comentários e sugestões; em especial, pelas contribuições de Guilherme Marcondes e Magali Almeida.

isso não abarca outra questão fundamental: como as desigualdades raciais se apresentam em espaços educacionais onde a entrada ou a avaliação se configuram como facultativas?

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

A pandemia de Covid-19 não apenas expôs as fragilidades existentes em nossos sistemas de saúde e economia, como também aprofundou desigualdades sociais já conhecidas em nossa sociedade. Já é fato conhecido na literatura em Ciências Sociais que as pessoas negras ocupam, historicamente, espaços de vulnerabilidade na estrutura social do Brasil. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, muitos estudantes enfrentaram dificuldades significativas para acompanhar o currículo escolar devido à falta de recursos adequados. Para muitas famílias, a educação se tornou um desafio ainda maior, exacerbando disparidades educacionais já existentes. (Barros; De Paula Vieira, 2021; Cury, 2020; De Queiroz; De Sousa; De Paula, 2021; Trezzi, 2021).

Neste trabalho, pretende-se analisar os dados de abstenção do Enem sob uma perspectiva sociológica, com o objetivo de investigar a influência da raça, além de examinar os efeitos da pandemia de Covid-19 nesse fenômeno. A abstenção no Enem refere-se à proporção de inscritos que não comparecem para realizar as provas. Embora seja um fenômeno multifacetado, pode ser interpretado como um indicador relevante para compreender as dinâmicas sociais que permeiam o acesso à educação no Brasil.

Constituíram-se como hipóteses desta pesquisa:

- 1 - Candidatos não brancos possuem maior índice de abstenção no exame;
- 2 - A pandemia de Covid-19 aprofundou disparidades raciais preexistentes, afetando, de forma mais severa, candidatos não brancos no Enem.

Embora existam estudos a respeito da análise do impacto da pandemia na educação básica fluminense e, por consequência, no Enem (Albuquerque, 2020; Tatagiba *et al.*, 2021; Amaral *et al.*, 2020; Santos Júnior, 2020), a maioria dessas pesquisas não tem o elemento racial como principal objeto de estudo, e, em alguns casos, a categoria analítica “raça” sequer é citada. É nessa área que esse estudo busca contribuir para o debate acadêmico, ao analisar o impacto da raça dos candidatos na abstenção no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no estado do Rio de Janeiro.

Para tal, o texto foi estruturado em cinco seções principais, começando pela seção “Raça e desempenho educacional: evidências da persistência das desigualdades”, que explora as principais evidências na literatura sociológica a respeito da influência de fatores raciais no desempenho educacional e as desigualdades associadas. Em seguida, “O papel do Exame Nacional do Ensino Médio e das políticas de ação afirmativa na busca pela redução das disparidades raciais” analisa como a política educacional do Enem tem sido atravessada ao longo dos anos por questões raciais, bem como o impacto das políticas de ação afirmativa como elemento de mitigação dessas desigualdades. A seção “Considerações metodológicas” detalha a abordagem utilizada na pesquisa, além dos tratamentos aplicados às variáveis e aos dados analisados neste trabalho. “A cor da abstenção: o impacto das disparidades raciais na participação no Enem em meio à pandemia de Covid-19” examina o fenômeno da abstenção entre candidatos de diferentes raças durante a pandemia. Por fim, as “Considerações finais” sintetizam os principais achados e implicações do estudo.

## **RAÇA E DESEMPENHO EDUCACIONAL: EVIDÊNCIAS DA PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES**

No contexto do Brasil, o processo de industrialização desempenhou um papel ambíguo no que diz respeito ao desenvolvimento social e 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 à margem do progresso. Além disso, a estruturação do sistema educacional durante esse período muitas vezes refletiu as desigualdades sociais existentes, com escolas de qualidade inferior predominantemente localizadas em áreas periféricas e urbanas, onde as populações pardas e pretas eram mais concentradas.

Diferente do postulado pela teoria da modernização (Parsons, 1970), evidências acumuladas nos últimos anos sob diversas sociedades apontam para a conclusão de que níveis crescentes de industrialização e modernização não seriam suficientes para eliminar efeitos de desigualdades sociais prévias. Diversos autores vão indicar 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 Sodré (2023), que buscou construir um panorama da questão racial no Brasil. Segundo o autor, a transição necessária para atender a modernização demandada pelo capitalismo industrial, no caso brasileiro, não ocorreu

simultaneamente a uma abolição cultural da estrutura colonial racista. Tal fato levou à permanência da racialização como fronteira social interna, que se sustenta em diversos fatores; dentre eles, o elemento econômico e pseudocientífico.

Deste modo, para o autor, a extinção da sociedade escravista pelo processo de abolição da escravidão não levou a uma superação da forma social escravista. Esta última ultrapassou a materialidade da sociedade escravista e se manteve culturalmente, prosperando através de representações e nas relações sociais e econômicas construídas após 1888. Esses fatores conduziram à manutenção do racismo e das desigualdades raciais no Brasil, bem como a uma hierarquização social baseada na raça, em uma cadeia de continuidade que se adaptou — e se adapta — às mudanças trazidas pelo processo de modernização. Não se trata, dessa forma, 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 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, apontam 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 apontam que a população negra (pretos e pardos) possui taxas de pobreza até duas vezes maiores que a população branca. A taxa de desemprego dos negros é significativamente maior, e a desigualdade também é replicada no rendimento mensal da população: os brancos recebem, em média, mil reais a mais que os negros, mesmo que estes representem mais da metade da força de trabalho disponível no país. Todos estes elementos reforçam que aspectos raciais mantêm-se como fatores de exclusão de oportunidades e de manutenção de desigualdades no país.

Entretanto, esses problemas não são exclusividade da desigualdade de renda. Diversos autores apontam para um cenário preocupante no Brasil: o impacto de fatores raciais como elementos de limitação das políticas universalistas na educação. A expansão significativa do sistema educacional brasileiro observada nas últimas décadas, embora positiva, ainda tem encontrado significativa resistência na superação de elementos históricos de construção de desigualdade no Brasil, 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. Embora, na sua origem, a pesquisa sociológica sobre educação negligenciasse amplamente a discussão racial, bem como suas dimensões e efeitos

nas oportunidades educacionais (Hasenbalg; Silva, 1990), essa não é a realidade atual. A superação do mito da democracia racial brasileira abriu espaço para análises a respeito do impacto deste fator nas mais diversas dimensões da sociedade, levando o Brasil a deixar de ser visto como uma sociedade harmônica e igualitária racialmente. Barreto *et al.* (2017), por exemplo, mostram como 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.

Ao analisarem o desempenho de estudantes brasileiros da 8ª série e seus dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Soares e Alves (2003) observaram uma diferença de 17 pontos entre brancos e pardos e de quase 28 pontos entre brancos e negros. Esta desigualdade não foi observada pontualmente, mas se manteve em toda a série de dados do Saeb. Mesmo após a análise de modelos com elementos de controle de fatores escolares (como escolas mais bem equipadas, profissionais altamente qualificados), as diferenças raciais permaneceram presentes. O estudo indica que as condições escolares potencializam-se em alunos brancos, produzindo um espiral que os impulsiona mais intensamente do que o faz com alunos pretos 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 socioeconômica. Mesmo em situações em que estes fatores se mantêm constantes e elevados, e se observa um crescimento de desempenho para todos os alunos, ainda existe uma disparidade significativa no desempenho entre negros e brancos.

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

O resultado encontrado por Soares e Alves corrobora outras pesquisas, como a de Carvalhaes e Ribeiro (2019). Para os autores, 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 são sobrerrepresentadas 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, a categoria ainda permanece como significativa: brancos têm maiores chances de acessar cursos mais privilegiados que negros, e estes encontram maior permeabilidade em cursos de menor prestígio social.

Os textos apontados contribuem decisivamente para a percepção de que as desigualdades de raça ocorrem a partir de um acúmulo de desvantagens sociais, que se ampliam gradativamente conforme outras categorias (gênero e classe, por exemplo) são acrescentadas às análises.

## **O PAPEL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA BUSCA PELA REDUÇÃO DAS DISPARIDADES RACIAIS**

Diversas ferramentas de avaliação da educação foram instituídas a partir dos anos 1990, mas, no que diz respeito ao processo de avaliação da última etapa da educação básica, este se iniciou de forma efetiva a partir da criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998 (Carneiro, 2012; Oliveira, 2016). O exame foi a primeira tentativa de avaliação do ensino médio. O indicador, implementado no ano de 1998, é, atualmente, um dos principais instrumentos de avaliação da qualidade dos últimos anos da educação básica.

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 do alunado. Embora, em sua portaria de criação (nº 438/1998), conste, como um dos objetivos do exame, a promoção do acesso a cursos profissionalizantes pós-médios, isso só se tornou uma realidade anos depois, após a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>2</sup>, quatro anos após a sua criação, o exame já contava com participação de 50% dos concluintes do ensino médio.

Em 2003, na sua sexta edição, o Inep, instituto responsável pela construção e coordenação da aplicação do exame, passou a mapear o perfil dos participantes através da

---

<sup>2</sup> Informação retirada do histórico do indicador construído pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Acessado em 01 de março de 2024. Link de acesso: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>

inserção de um questionário socioeconômico. Agora, ao se candidatarem para fazer o exame, os participantes têm que responder a um questionário com questões referentes ao seu perfil individual e familiar. Com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), o exame passou a ser utilizado como critério para a concessão de bolsas de estudo no ensino superior particular.

Com 12 anos de aplicação, o exame passou pela sua primeira grande reformulação. No ano de 2009, o governo federal brasileiro lançou o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), uma plataforma digital, desenvolvida pelo Ministério da Educação, para permitir a entrada nos cursos superiores exclusivamente através da nota do exame. A plataforma foi criada como forma de organizar a entrada dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) e eliminar a necessidade de aplicação de múltiplos vestibulares nas universidades públicas. A partir do referido ano, o exame passou a ser utilizado para inscrição dos candidatos nas instituições de ensino que aderiram total ou parcialmente ao sistema, através da oferta de uma porcentagem de suas vagas.

A utilização da nota do exame para entrada na universidade através de um portal unificado levou a uma proposta de reformulação da prova. O novo Enem, para além de permitir a avaliação da qualidade do ensino público, adquiriu papel de grande importância no cotidiano das instituições de ensino superior, incluindo as particulares. No novo formato, o exame é dividido em áreas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e ainda Matemática — sendo aplicado em dois dias, com cada prova contendo 45 questões, totalizando 180 questões objetivas e uma proposta de redação. Neste mesmo ano, 2009, o exame alcançou o total de 4 milhões de inscritos e foi aplicado em 1.830 municípios.

O exame é, atualmente, a maior avaliação nessa modalidade em toda a América Latina, sendo um importante instrumento para o estabelecimento de prioridades e criação de políticas educacionais no Brasil, além de permitir que cada escola avalie seu trabalho e planeje a melhoria do processo de ensino a partir do seu desempenho individual (Carneiro, 2012). Com cerca de 4 milhões de inscritos em 2023, o exame adquiriu proporções maiores do que qualquer outro instrumento de avaliação no país.

É preciso observar que a importância do Enem não se dá apenas como mecanismo estatal de avaliação da política pública educacional, mas também como responsável por uma mudança significativa 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 e capaz de abarcar a avaliação de alunos de escolas particulares e públicas (Oliveira, 2016). O exame fornece subsídios de alto valor para a construção de políticas voltadas para a educação de nível médio, por permitir o desenho de um panorama e de retratos mais específicos da realidade do desempenho dos estudantes das mais diversas redes de ensino.

Apesar de o Brasil ter passado por um significativo processo de expansão e democratização do sistema educacional, bem como pela construção e consolidação de mecanismos de aferimento do estado da educação ofertada, nada disso se coloca como garantia efetiva da diminuição das desigualdades educacionais presentes na sociedade. Mesmo frente a processos de expansão dos sistemas educacionais, é possível perceber a persistência de algumas desigualdades.

No contexto de desigualdades raciais e da persistência de certas formas de estratificação educacional no Brasil, as políticas de ações afirmativas foram implementadas como uma intervenção estratégica de mitigação dessas disparidades. Para Picanço e Costa (2023), as ações afirmativas adotadas na área educacional são produto de movimentos sociais e políticos para colocar 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 por mudanças significativas de ampliação de vagas e reestruturação das suas formas de acesso. Embora as políticas adotadas tenham sido fundamentais para a ampliação das chances de os jovens ingressarem no ensino superior — em especial, aqueles que se encontram em posição de vulnerabilidade social —, as diferenças entre brancos e negros permanecem.

As conclusões das autoras são semelhantes às aquelas 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 (Brasil, 2012), popularmente conhecida como “Lei de Cotas”. Para os autores, embora a reserva de vagas tenha atuado diversificando o perfil dos ingressantes nos espaços escolares — em especial, da rede federal de ensino (seu objeto de análise) —, o corpo discente em nível superior ainda tem sido intensamente selecionado. Esse efeito pode se dar devido à retenção de uma grande parcela de menor qualificação acadêmica ao longo do próprio ensino médio e à dificuldade de participação no Enem.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados procedimentos de metodologia quantitativa. Para esse fim, foram coletados microdados do Enem, que mantém um banco de dados nacional criado pelo Inep, órgão do Ministério da Educação (MEC). Esse banco foi constituído por dados cedidos pelos candidatos na inscrição para o exame (perfil do indivíduo e questionário socioeconômico), juntamente com a frequência do candidato às provas dos referidos anos.

Para as análises relativas ao perfil dos alunos desistentes, os seguintes critérios foram adotados:

1. Ter optado por fazer prova no estado do Rio de Janeiro;
2. Não ser treineiro;
3. Ter faltado a ambos os dias de prova.

A escolha do primeiro critério se deu para garantir que os estudantes avaliados neste trabalho fossem vinculados ao estado do Rio de Janeiro. Embora exista a variável “Município da Escola” (CO\_MUNICIPIO\_ESC), essa variável 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 desta variável não chega a 30% dos candidatos. 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 desenhado devido à necessidade de eliminação dos estudantes que fizeram a prova com o intuito de treinar seus próprios conhecimentos, por ser uma prática frequentemente utilizada por quem está no primeiro ou segundo ano do ensino médio, em especial os candidatos vinculados à rede privada. Entende-se que esses alunos — identificáveis por meio de própria solicitação no preenchimento do formulário de inscrição — ainda não passaram por todos os anos de escolarização da última etapa da educação básica.

O último critério tem como intuito a separação dos estudantes que não foram realizar o exame — os chamados *desistentes do Enem* — do restante dos estudantes. Foram considerados aptos para compor os dados a serem estudados para cada respectivo ano de análise todos os candidatos que cumpriram os critérios apresentados.

A tabela 01 detalha a distribuição do número de estudantes incluídos na análise para cada um dos anos considerados, além de fornecer o total geral abarcado por toda a pesquisa. No total, o estudo analisou 707.224 candidatos ao longo dos sete anos,

permitindo uma compreensão abrangente das tendências e padrões de abstenção racial no Enem.

**Tabela 01:** Volume de candidatos que compõem a análise (2017 – 2023).

		Composição da Análise		
		Abstenção	Treineiros	Total (A - T)
Pré-pandemia	2017	130.812	3.111	127.701
	2018	98.954	2.179	96.775
	2019	78.910	3.001	75.909
Pandemia	2020	201.821	10.450	191.371
	2021	68.848	2.079	66.769
Pós-Pandemia	2022	70.252	2.774	67.478
	2023	85.235	4.014	81.221
<b>Total</b>		734.832	27.608	<b>707.224</b>

**Fonte:** Elaboração da autora.

A computação das estatísticas e gráficos foi realizada através do *software* R. O programa consiste em uma linguagem de programação livre e de domínio público. Embora não seja exclusivamente um programa estatístico, este possui, dentre os pacotes disponíveis para uso, uma série de pacotes estatísticos para análise, manipulação e interpretação de dados.

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 desta realidade, surgiu não apenas a proposta deste artigo, mas também a necessidade da divisão dos dados a serem analisados em três grupos distintos: pré-pandemia (2017 a 2019), pandemia (2020 a 2021) e pós-pandemia (2022 a 2023).

De acordo com o painel de saúde<sup>3</sup> do estado do Rio de Janeiro, instituído para monitorar o avanço da pandemia, os anos de 2020 e 2021 apresentaram-se como o momento pandêmico mais crítico. A mortalidade causada pelo novo coronavírus atingiu cerca de 8,7% no estado. Medidas mais duras — como o bloqueio total (*lockdown*) de

<sup>3</sup> As informações a respeito da pandemia foram retiradas do Painel Coronavírus Covid-19 do Estado do Rio de Janeiro. Data da consulta: 16 de junho de 2024. Disponível em: <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html>

idades — foram tomadas, e o percentual de internação e a taxa de ocupação de leitos atingiram seu pico.

O processo de vacinação massiva contra a Covid-19 se iniciou no país em 2021, ano em que foram aplicadas aproximadamente 12 milhões de doses da vacina no estado. Com o andamento do calendário de vacinação, os municípios do estado 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 batido a marca de 65% da população vacinada. Como reflexo disso, a flexibilização do uso de máscaras foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) no dia 26 de outubro de 2021, autorizando o governo e as prefeituras do estado a atualizarem os protocolos e procedimentos sanitários<sup>4</sup>.

Em outubro de 2021, foi promulgado o Decreto nº 47.801/21, que flexibiliza as normas sanitárias no estado do Rio de Janeiro, com base na classificação do mapa de risco dos municípios, este decreto permanece em vigor até o momento tendo sido atualizado através do Decreto nº 47.935/22. No ano de 2022, as escolas de diversas redes no país retornaram às aulas presenciais, e não foi diferente com o estado do Rio de Janeiro. A resolução 5.993/2021 da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc/RJ) criou diretrizes para o retorno presencial do sistema estadual de ensino em outubro de 2021, mas o retorno definitivo concretizou-se em 2022. No referido 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 construção deste trabalho vem, deste modo, da análise do avanço da própria doença (Covid-19) no estado do Rio de Janeiro. Esta teve, nos anos de 2020/2021, seu pior período; nos anos de 2022/2023, foram evidentes as flexibilizações e o retorno presencial de praticamente todas as atividades no estado, que culminaram na aprovação do PL de fim do período pandêmico.

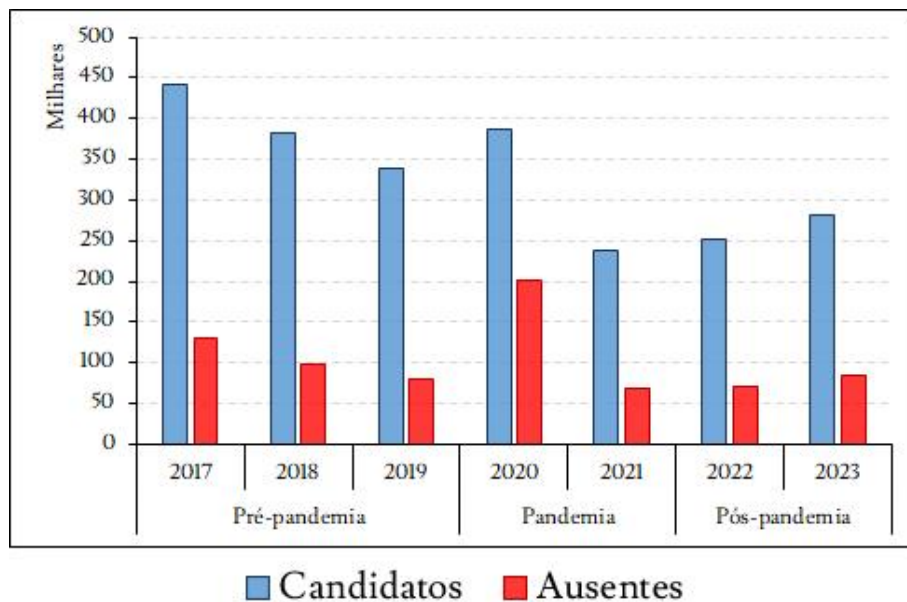
---

<sup>4</sup> Essas informações foram amplamente divulgadas e noticiadas em meios de comunicação. Data da consulta: 10 de junho de 2024. 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>

## A COR DA ABSTENÇÃO: O IMPACTO DAS DISPARIDADES RACIAIS NA PARTICIPAÇÃO NO Enem EM MEIO À PANDEMIA DE Covid-19

O gráfico 01 apresenta uma visão abrangente da distribuição dos candidatos e da abstenção nas últimas edições do Enem no Rio de Janeiro. Considerados os três primeiros anos da série (2017 a 2019), nota-se um padrão de queda nos números absolutos de inscrições e de abstenções, interrompido por uma elevação muito significativa em 2020. Nos anos seguintes, partindo-se de nova queda ocorrida em 2021, estabeleceu-se uma tendência de crescimento. O volume atípico de inscritos em 2020 pode ser atribuído a vários fatores, como mecanismos institucionais e a falsa percepção coletiva quanto a uma curta duração da situação sanitária extraordinária em que o país entrara naquele ano.-

**Gráfico 01:** Números de candidatos ao Enem do estado do Rio de Janeiro e de abstenções (2017-2023).



**Fonte:** Elaboração da autora, com base em dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Dentre os fatores institucionais, tem-se a prorrogação da data de inscrição, adotada pelo Inep. O prazo para inscrição, inicialmente previsto para ocorrer no período de 11 a 22 de maio de 2020, foi prorrogado até 27 de maio<sup>5</sup>, chegando a completar 17 dias, um dos

<sup>5</sup> 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.

períodos mais longos observados na história da avaliação. Outro fator institucional foi a isenção automática do pagamento da taxa de inscrição. Habitualmente, a obtenção de isenção da taxa de inscrição ocorre por prévia solicitação do participante, em um período anterior à efetivação da inscrição. Devido ao 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 no exame.

As inscrições para o exame ocorreram no mês de maio, em que o cenário pandêmico estava no seu início, e não eram poucas as projeções a respeito da curta temporalidade da situação. O próprio decreto estadual 46.970/2020, de suspensão das aulas no estado (Rio de Janeiro, 2020), previa um prazo inicial de apenas 15 dias. Foi na segunda metade do ano de 2020 que os casos no estado começaram a progredir rapidamente, e medidas mais intensas para o combate ao novo coronavírus foram tomadas com maior frequência pelos municípios. Foi nesse cenário, de quebra de expectativas e agravamento da situação pandêmica no país, que o volume de abstenções no exame disparou no ano de 2020, atingindo o maior número visto em todos os anos de análise.

A despeito dos números relativamente altos de inscrições e abstenções em 2020, cuja explicação buscamos nos fatores institucionais já mencionados, a circunstância da pandemia parece ter impactado os números de inscrições e abstenções. Se em 2019 o exame teve aproximadamente 330 mil candidatos (total elevado para 387 mil em 2020), em 2021 o número de inscritos despencou para 238 mil.

Poder-se-ia argumentar que a queda no volume de inscrições do exame se deu por uma queda do volume de estudantes na última etapa da educação básica. Com um volume menor de estudantes, seria esperada uma queda de inscrições no exame. Entretanto, essa não é a realidade do estado do Rio de Janeiro e da rede estadual de ensino, principal responsável pelas matrículas do ensino médio. De acordo com dados disponibilizados pelo Inep na sinopse da educação básica no ano de 2017, foram registrados, ao todo, 155 mil alunos matriculados no 3º ano do ensino médio (independente da rede de ensino) no estado. Em 2023, o número cresceu para 158 mil. A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro em 2017 ofertou 113 mil matrículas no último ano do ensino médio, valor que aumentou para 118 mil no ano de 2023. Mesmo que se levasse em consideração apenas os chamados *formandos* de todas as redes de ensino do estado, os números apresentados

---

Acesso em: 16 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem>

apontam para um cenário de maior volume de estudantes progredindo nas etapas finais da educação básica, em contraponto com o volume menor de estudantes prestando o exame.

Apesar do volume de inscritos e ausentes parecer se recuperar gradativamente após o período pandêmico, ainda é possível notar que o quantitativo é bastante inferior ao visto no começo da análise. Essa realidade não é exclusiva do estado do Rio de Janeiro: apresenta-se como um retrato nacional do exame<sup>6</sup>. Tal cenário tem suscitado discussões a respeito do papel do ensino superior e das políticas de educação no país, bem como os fatores políticos, sociais e econômicos que têm contribuído para um baixo interesse dos jovens na continuidade dos estudos e, em alguns casos, até mesmo para uma decisão de abrir mão dessa possibilidade para o ingresso no mercado informal de trabalho.

O gráfico 02 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 a 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, a categoria passa a representar 54% dos inscritos no ano de 2023: uma queda de três pontos percentuais na presença de candidatos deste perfil.

Os candidatos autodeclarados indígenas e amarelos também tiveram uma queda expressiva da 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 cinco pontos percentuais de candidaturas de estudantes desta raça.

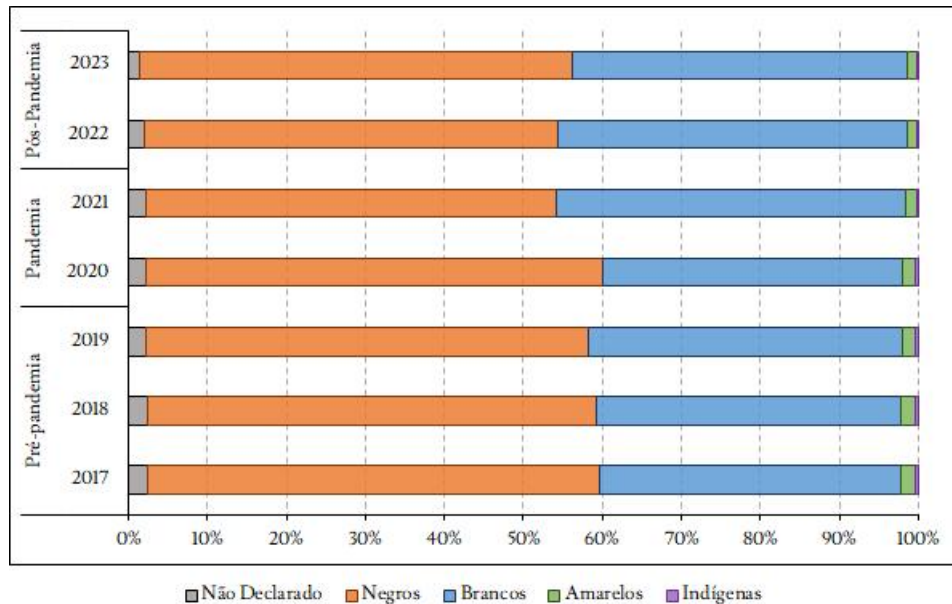
Os estudantes não brancos se apresentam como os principais afetados pela queda brusca de inscrição no exame após a pandemia. Mesmo se mantendo com o maior volume de participantes do exame, a diferença em comparação com o número de inscritos brancos se torna menor após o início do período pandêmico.

---

<sup>6</sup> A queda no número de inscritos no exame pode ser verificada através da consulta ao site do Inep. O fato também foi noticiado amplamente nos meios de comunicação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/noticia/2022/11/enem-especialistas-analisam-queda-de-inscritos-nos-ultimos-anos-bolsonaro-tratou-universidades-como-inimigas.ghtml>. Acesso em: 07 nov. 2024.

Isso significa dizer que, no período analisado, de 2017 a 2023, o Enem contou com uma diferença negativa de 50.989 estudantes brancos e de 105.012 estudantes não brancos. Ou seja, desde 2017, aproximadamente 105 mil estudantes não brancos no estado do Rio de Janeiro deixaram de se inscrever no exame e concorrer a uma vaga no ensino superior.

**Gráfico 02:** Composição racial dos candidatos ao Enem do estado do Rio de Janeiro (2017-2023).



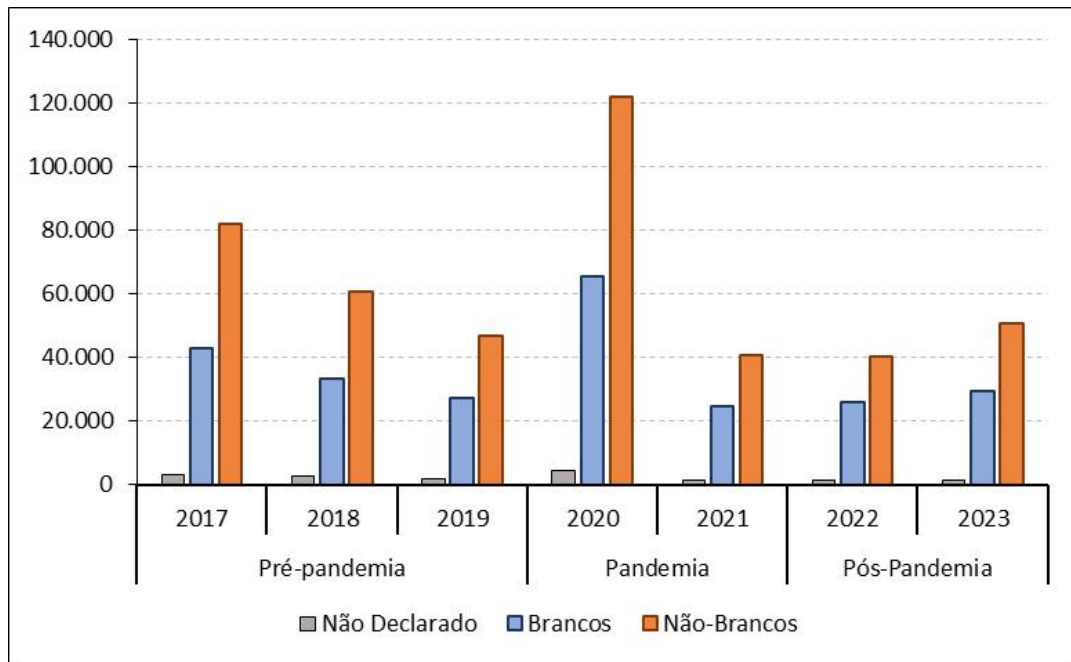
**Fonte:** Elaboração da autora, com base em dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O gráfico 03 aponta que este panorama de queda da candidatura de não brancos é ainda mais significativo 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 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. Mesmo assim, a abstenção entre os grupos racializados permanece superior à dos candidatos brancos.

**Gráfico 03:** Abstenção absoluta de candidatos brancos e não brancos no Enem no estado do Rio de Janeiro (2017 – 2023).





**Fonte:** Elaboração da autora, com base em 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 entre as candidaturas, não haveria surpresa se fossem maioria na abstenção — na realidade, seria esperado. A tabela 02 oferece resposta a este questionamento ao trazer a proporção da abstenção dos grupos raciais observados separadamente. Ao analisar, na tabela 02, a proporção da abstenção por raça (“Do total de candidatos inscritos daquele grupo étnico racial, quantos % de candidatos não foram realizar a prova?”), 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.

**Tabela 02:** Proporção da abstenção de candidatos no Enem no estado do Rio de Janeiro por grupo étnico-racial (2017–2023).

		<b>Proporção da Abstenção por Raça dos Candidatos Inscritos no ENEM</b>			
		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, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

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 que respondia pela abstenção de mais da metade dos candidatos inscritos em seus perfis.

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; Da Silva, 2007; Silva; Horta, 2010; Vilanova; Fenerich; Russo, 2011). Dentre esses grupos, destacam-se os estudos realizados por Russo, que tem se dedicado a 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). Para a referida autora, é fundamental tornar visível a presença indígena na academia brasileira, já que, em sua visão, a presença desses grupos se reflete diretamente na diversidade de olhares e sensibilidades na elaboração do conhecimento.

Discutir o acesso dos estudantes indígenas 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 ao ensino superior perpassa pelo 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 alternativa de acesso ao ensino superior para esse grupo, conhecida como “vestibular indígena”. O vestibular permite que os candidatos mobilizem 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, destacando-se o preocupante crescimento de uma onda de xenofobia contra chineses, seus descendentes e asiáticos no país durante o período pandêmico. 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 amarelos 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 (Carvalhoes; Ribeiro, 2019; Cireno; Guimarães, 2009; Farbelow, 2015; Hasenbalg; Silva, 1990; Oliveira; Raposo; Silva, 2023; Ribeiro, 2006). Os dados encontrados e o alto percentual de abstenção de candidatos negros apontam e corroboram com a compreensão de que o fator racial atua como limitante para o trajeto escolar.

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 avançavam, a mesma velocidade de retorno não foi vista entre os candidatos não brancos — que, no último ano observado pela análise, ainda apresentaram volume e percentual de abstenção superiores ao do início do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das desigualdades raciais na participação dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) durante a pandemia de Covid-19 revela desafios significativos e a persistência de disparidades sociais no Brasil. Os dados coletados entre 2017 e 2023 indicam um impacto notável da raça nas taxas de abstenção durante o período

pandêmico. Observou-se que candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas apresentaram taxas de abstenção consideravelmente superiores em comparação aos candidatos brancos.

Esses resultados corroboram a argumentação de que a pandemia não criou desigualdades, e sim exacerbou diferenças pré-existentes no cenário escolar brasileiro. Em todos os anos analisados por esta pesquisa (incluídos os anteriores ao período pandêmico), a taxa de abstenção de candidatos não brancos foi superior à de candidatos brancos. Essa situação evidencia a vulnerabilidade social da população negra e o aspecto educacional como um reflexo de uma série de fatores interligados, que incluem um longo histórico de exclusão e desigualdade de recursos

O que sugere que os efeitos da crise sanitária não foram pontuais, e sim uma intensificação de desigualdades históricas que se manifestam na dificuldade do acesso à educação e na permanência escolar da população não-branca. As dificuldades de acesso ao ensino remoto foram fatores que contribuíram, juntamente com a escassez de recursos tecnológicos e a falta de apoio educacional, para o aumento da abstenção entre candidatos não brancos durante o período pandêmico.

Os resultados obtidos destacam a urgência de uma ampliação nas políticas públicas voltadas para a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), especialmente aquelas que visam atender populações historicamente marginalizadas no Brasil. Essa necessidade se estende para além das iniciativas tradicionais de ações afirmativas. Os dados corroboram achados de outras pesquisas, sugerindo que, apesar dos avanços no processo de expansão educacional, questões estruturais persistem, evidenciando que as barreiras históricas à inclusão e ao acesso à educação ainda não foram completamente superadas.

Por fim, a importância do monitoramento e da análise contínua dos dados de participação e desempenho no Enem torna-se evidente, especialmente em relação aos grupos raciais. Essa abordagem é fundamental para identificar e enfrentar as disparidades que impactam o sistema educacional brasileiro. Reavaliar e diversificar as estratégias de políticas públicas é fundamental para garantir que todos os grupos étnico-raciais tenham igualdade de oportunidades no contexto educacional, e contribui para a promoção de um compromisso contínuo com a equidade, a justiça social e a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e acessível a todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, R. L. F. DE. (2020). 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. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15649/209209213640>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- AMARAL, D. P. DO; MENEZES, J. S. DA S. (2020). Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro em tempos de pandemia. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n.1, p. 1-5. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/Educacao-Publica-no-Estado-do-Rio-de-Janeiro-Daniela-Janaina.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- AMES, V. D. B.; ALMEIDA, M. L. DE. (2021). Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, v. 23, p. 244–275. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/RyzKkWdwLxzxKf94kfb3rfC/>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- BARRETO, P. *et al.* (2017). 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. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/320>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- BARROS, F. C.; DE PAULA VIEIRA, D. (2021). A. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826–849. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E. A.; BENITES, A. DOS S. (2013). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199003>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- BRASIL. (2012). Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/L12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12711.htm). Acesso em: 07 nov. 2024.
- CARNEIRO, V. L. (2012). 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. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/84/84>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. (2019). 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- CIRENO, Flavio; GUIMARÃES, Henrique. (2009). **Raça educação e alcance escolar no Brasil 1995-2007**. In: XXVII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

- VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-062/620.pdf>. Acesso em: 07 de nov. 2024.
- CURY, C. R. J. (2020). Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**, v. 13, n. 1, p. 8–16. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/23749/16761>. Acesso em: 07 de nov. 2024.
- DA SILVA, R. H. D. (2007). 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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806105.pdf>. Acesso em: 07 de nov. 2024.
- DE QUEIROZ, M.; DE SOUSA, F. G. A.; DE PAULA, G. Q. (2021). Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1–9. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 07 de nov. 2024.
- FARBELOW, M. V. (2015). Educação e raça: acesso e trajetória escolar de negros e não-negros na Educação Básica. **ResearchGate**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Farbelow/publication/281824536\\_Educacao\\_e\\_raca\\_acesso\\_e\\_trajetoria\\_escolar\\_de\\_negros\\_e\\_nao-negros\\_na\\_Educacao\\_Basica/links/55f9a31d08aeafc8ac26d7f9/Educacao-e-raca-acesso-e-trajetoria-escolar-de-negros-e-nao-negros-na-Educacao-Basica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Farbelow/publication/281824536_Educacao_e_raca_acesso_e_trajetoria_escolar_de_negros_e_nao-negros_na_Educacao_Basica/links/55f9a31d08aeafc8ac26d7f9/Educacao-e-raca-acesso-e-trajetoria-escolar-de-negros-e-nao-negros-na-Educacao-Basica.pdf). Acesso em: 07 de nov. 2024.
- HASENBALG, C. A.; DO VALLE SILVA, N. (2003). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks.
- HASENBALG, C. A.; SILVA, N. DO V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 5–12. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1092>. Acesso em: 07 de nov. 2024.
- IBGE, G. DE I. S. (2022). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (2ª edição)**. Rio de Janeiro: IBGE, p. 1-16. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf). Acesso em: 07 de nov. 2024.
- KOHATSU, L. N.; SAITO, G. K.; ANDRADE, P. F. DE. (2021). Imigração, mídia e xenofobia: A ameaça imaginária em questão. **Teoria crítica, violência e resistência**, p. 125–146. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/07-22542/>. Acesso em:
- OLIVEIRA, F. R.; RAPOSO, I. P. DE A.; SILVA, J. L. B. A. DA. (2023). O comportamento familiar pode afetar o desempenho escolar e aspirações futuras dos estudantes de raças distintas? **Economia e Sociedade**, v. 32, p. 669–689. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/QSsjkYs4w6jTVVnkgMZmwPR/>. Acesso em: 07 de nov. 2024.
- OLIVEIRA, T. S. DE. (2016). O Enem: Breves Considerações sobre a Importância Avaliativa e Reforma Educacional. **Educação por Escrito**, v. 7, n. 2, p. 278–288. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/23995>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

PARSONS, T. (1970). Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. **Sociological Inquiry**, v. 40, n. 2, p. 13–72. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1475-682X.1970.tb01002.x>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

PICANÇO, F. S.; DA COSTA, A. L. (2023). Revisitando ações afirmativas. **Revista Vértices**, v. 25, n. 1, p. e25118089–e25118089. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/18089>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

PICANÇO, F.; MORAIS, J. (2016). Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 391–406. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jwGNkTsfRW3Z6T8gskW3JLN/>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

RIBEIRO, C. A. C. (2006). Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, v. 49, p. 833–873. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/5PnmRBJ4MxnkTzss59gPgqz>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

RIO DE JANEIRO. (2020). Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (Covid-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 23 de março de 2020. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>. Acesso em: 07 nov 2024.

RUSSO, K.; DINIZ, E. A. (2020). Trajetórias indígenas na universidade: O direito ao ensino superior no Rio de Janeiro. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 73. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4708/2438/22337>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

RUSSO, K.; PALADINO, M. (2016). 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

SANTOS JÚNIOR, I. B. DOS. (2020). 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. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/30/percepcao-de-alunos-e-professores-da-seeducj-sobre-o-ensino-ion-linei-de-carater-emergencial-durante-a-pandemia>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. (2019). O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184–208. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

SILVA, R. H. D. DA; HORTA, J. S. B. (2010). 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. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2012/07/104.pdf>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 147–165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JDpHpqdd5J57TxPhXW8mLcg/>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

SODRÉ, M. **O Fascismo da Cor: uma radiografia do racismo nacional**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

TATAGIBA, J. DE S.; TATAGIBA, L. DE S. (2021). 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. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1317>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

TREZZI, C. (2021). A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, n. 37, p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

VILANOVA, R.; FENERICH, C.; RUSSO, K. (2011). 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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34920906004.pdf>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

#### **Ana Beatriz Severo Xavier**

Doutoranda em Sociologia Política (PPGSP/UENF) e pesquisadora assistente no Núcleo Norte Fluminense do INCT Observatório das Metrópoles.