

**A relação entre Enem, Ensino Superior e capital cultural:
de conceitos abstratos à realidade concreta**

**The relationship between ENEM, Higher Education, and cultural capital:
from abstract concepts to concrete reality**

**La relación entre el ENEM, la Educación Superior y el capital cultural:
de los conceptos abstractos a la realidad concreta**

Lessandro Antonio de Freitas *

 <https://orcid.org/0000-0002-1894-6916>

Maria Inês Martins **

 <https://orcid.org/0000-0002-6412-9749>

Resumo: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) configura-se como uma das principais avaliações no campo educacional brasileiro. Desde 2009, o Enem encontra-se no centro das discussões educacionais, haja vista que o resultado da prova passou a ser a principal forma de ingresso no Ensino Superior, tornando o desempenho no Exame um balizador da qualidade do ensino. Assim, o objetivo desta pesquisa foi comparar os resultados do Enem de dois modelos de escolas: Colégios Militares do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e Escolas Cívico-Militares, em busca de desvelar o balizador que justifique o sucesso ou o fracasso no desempenho acadêmico das instituições escolares. Para isso, o estudo utiliza como base teórica o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu. Para dez escolas, foram consideradas as médias nas quatro áreas do Enem – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias –, sendo os dados extraídos das planilhas de microdados do Enem, disponibilizadas e acessadas por meio do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os resultados reforçam a tese de Bourdieu (1998) sobre o impacto do capital cultural em seus três estados – incorporado, objetivado e institucionalizado – como fenômeno que se inicia no abstrato, ou seja, no plano das ideias, e perpassa a prática escolar. Demarca-se que o distanciamento em relação à absorção de conceitos e condutas valorizados, o domínio da norma culta, a falta de acesso a bens culturais e a ausência de familiares com Ensino Superior ou de capital econômico nas famílias influenciam a trajetória acadêmica dos alunos.

Palavras-chave: Enem. Capital cultural. Bourdieu.

* Professor da Universidade de Itaúna (UIT). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). *E-mail:* <lessandro.freitas@yahoo.com.br>.

** Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). *E-mail:* <ines@pucminas.br>.

Abstract: The Brazilian National High School Exam (ENEM) is one of the main assessments in the Brazilian educational field. Since 2009, ENEM has been at the center of educational debate, as examination results have become the primary means of admission to Higher Education, making performance on the exam an indicator of the quality of education. Accordingly, this study aimed to compare the ENEM results of two types of schools: Military Schools within the Brazilian Military School System (SCMB) and Civic-Military Schools, seeking to identify the factor that accounts for the success or failure of these educational institutions in terms of academic performance. To this end, the study draws on Pierre Bourdieu's concept of cultural capital as its theoretical framework. For the ten schools analyzed, the mean scores in the four ENEM subject areas were considered: Languages, codes, and related technologies; Human Sciences and related technologies; Natural Sciences and related technologies; and Mathematics and related technologies. The data were extracted from ENEM microdata files made available and accessed through the Protected Data Access Service (SEDAP) of the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP). The findings reinforce Bourdieu's (1998) thesis regarding the impact of cultural capital in its three forms—embodied, objectified, and institutionalized—as a phenomenon that begins in the abstract, that is, in the realm of ideas, and permeates school practices. The study indicates that limited exposure to valued concepts and forms of conduct, command of the standard language, lack of access to cultural goods, and the absence of family members with Higher Education qualifications or of economic capital within the family influence students' academic trajectories.

Keywords: ENEM. Cultural capital. Bourdieu.

Resumen: El Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) constituye una de las principales evaluaciones del campo educativo brasileño. Desde 2009, el ENEM ocupa un lugar central en los debates educativos, dado que el resultado de la prueba se convirtió en la principal vía de ingreso a la Educación Superior, lo que hizo del desempeño en el examen un indicador de la calidad de la enseñanza. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue comparar los resultados del ENEM de dos tipos de escuelas: los Colegios Militares del Sistema Colegio Militar de Brasil (SCMB) y las Escuelas Cívico-Militares, con el propósito de identificar el factor que explica el éxito o el fracaso en el desempeño académico de las instituciones escolares. Para ello, el estudio adopta como fundamento teórico el concepto de capital cultural de Pierre Bourdieu. Para las diez escuelas analizadas, se consideraron los promedios obtenidos en las cuatro áreas del Enem: Lenguajes, códigos y sus tecnologías; Ciencias Humanas y sus tecnologías; Ciencias de la Naturaleza y sus tecnologías; y Matemáticas y sus tecnologías. Los datos se extrajeron de los archivos de microdatos del Enem, puestos a disposición y consultados mediante el Servicio de Acceso a Datos Protegidos (SEDAP) del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Los resultados refuerzan la tesis de Bourdieu (1998) sobre el impacto del capital cultural en sus tres estados – incorporado, objetivado e institucionalizado – como un fenómeno que se inicia en lo abstracto, es decir, en el plano de las ideas, y atraviesa la práctica escolar. Se señala que el distanciamiento respecto de la apropiación de conceptos y conductas valorados, el dominio de la norma culta, la falta de acceso a bienes culturales y la ausencia de familiares con Educación Superior o de capital económico en las familias influyen en la trayectoria académica de los estudiantes.

Palabras clave: ENEM. Capital cultural. Bourdieu.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) configura-se como uma das principais avaliações no campo educacional brasileiro. O Exame, de caráter voluntário, foi criado em 1998, visando avaliar o nível de aprendizado dos alunos egressos do Ensino Médio por meio de uma avaliação anual composta por uma produção de texto e 63 questões, consubstanciadas em uma matriz de referência (MR) de caráter geral para o Ensino Médio.

A implantação, a partir de 2005, do Programa Universidade para Todos (Prouni), que vinculou o uso do Enem ao ingresso na Educação Superior privada por meio da concessão de bolsas de estudo, aumentou consideravelmente o número de alunos que realizam a avaliação. Contudo, foi em 2009, com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que o Enem

sofreu sua maior reestruturação, vigente até os dias atuais, e passou a ocupar o centro das discussões educacionais, haja vista que o desempenho na prova passou a ser a principal forma de ingresso também no Ensino Superior público.

A reestruturação do Enem, em 2009, transformou-o em um processo seletivo próximo ao modelo de seleção anteriormente praticado, sobretudo pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. O Exame passou a estruturar-se em quatro matrizes, correspondentes às áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias), contemplando todas as disciplinas escolares previstas para o Ensino Médio. Com isso, o Exame passou a contemplar, além da produção de texto, quatro provas, com 45 questões por área do conhecimento, aplicadas em dois dias.

Nesse contexto, as escolas, particularmente as do setor privado da Educação Básica, passaram a se organizar visando alcançar o maior número de aprovados nas vagas mais disputadas do Ensino Superior, o que, consequentemente, está relacionado a um bom desempenho no Enem. De fato, as escolas passaram a ser ranqueadas com base no rendimento acadêmico de seus alunos no Exame, tornando-o um indicador do desempenho acadêmico estudantil.

No que tange às escolas públicas, a realidade pode ser distinta, pois a discussão sobre as avaliações externas na Educação Básica pública pode tomar alguns caminhos, a saber: (a) os exames de larga escala são criticados pelo fato de quantificarem o processo de ensino e aprendizado; (b) as provas desconsideram aspectos sociais, tão presentes nas escolas públicas de Educação Básica; e (c) o bom desempenho na avaliação está intimamente relacionado ao mérito.

Corroborando essas ideias, Santos (2011) afirma que, apesar do forte impacto e reconhecimento do Enem, ele é criticado por seu caráter superficial, uma vez que a trajetória escolar passou a ser determinada por uma prova. O autor argumenta que a prova foi perdendo sua essência, pois as escolas passaram a se preparar exclusivamente para essa avaliação, transformando o processo de ensino e aprendizagem em um verdadeiro treinamento para o Enem. Além disso, o Exame estimulou uma competição descabida entre as escolas.

De modo complementar, Barros (2014) afirma que o Enem se configura como um mecanismo classificatório, tal como qualquer outro exame, refletindo diretamente as desigualdades entre escolas públicas e privadas. Além disso, avaliações similares ao Enem não conseguem oferecer uma avaliação adequada, pois, ao se estabelecerem como parâmetro educacional, orientadas por uma lógica competitiva e individualista, fazem do êxito acadêmico uma responsabilidade exclusiva do discente e mascaram todo um conjunto de fatores determinantes para a aprovação dos alunos.

Essas questões, de fato, mapeiam a relação da escola pública com o Exame e revelam sua complexidade. Independentemente da corrente de pensamento e da problemática envolvendo a prova, o Enem consolidou-se como um dos balizadores da percepção sobre a qualidade do ensino. Contudo, o que realmente pode estar relacionado ao sucesso acadêmico de uma escola no Enem? Há argumentos que ultrapassam a ideia de que a vulnerabilidade social e a precariedade na educação pública explicariam o fracasso da rede pública de ensino no Exame? Quais fatores podem explicar o sucesso acadêmico de algumas escolas públicas na prova do Enem?

Nesse contexto, temos por objetivo comparar os resultados do Enem de dois modelos¹ de escolas públicas: Colégios Militares do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e Escolas Cívico-

¹ A justificativa para a escolha desses dois modelos de escola deve-se à dificuldade de acesso aos dados, considerando a necessidade de autorização do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) e, por vezes, as dificuldades de extração

Militares, em busca de compreender o balizador que justifique o sucesso ou o fracasso no desempenho acadêmico dessas instituições escolares. Para isso, utilizamos como base teórica o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu, pressupondo que este se configure como um possível indicador para compreender a ambiguidade entre sucesso e fracasso escolar em avaliações de larga escala.

Bourdieu: a percepção do processo escolar

Pierre Bourdieu destaca-se como uma figura importante no campo da Sociologia da Educação, cunhando termos relevantes, como capital cultural, *habitus* e campo, entre outros. Tais termos se articulam diretamente com o campo educacional, haja vista que o autor trabalha, por meio de suas teorias, aspectos relacionados às desigualdades sociais, o que também se aplica às escolas públicas de Educação Básica do Brasil.

Pierre Bourdieu notabiliza-se como referência (Knoblauch; Medeiros, 2022; Nogueira; Nogueira, 2002; Valle, 2007, 2022) para discutir aspectos educacionais, tais como desempenho em avaliações de larga escala, desigualdade social, sucesso escolar, fatores econômicos e trajetórias estudantis. A seguir, apresentamos algumas percepções sobre a teoria do autor.

Para Bourdieu e Passeron (1992), o sistema escolar notabiliza-se como um arcabouço de situações institucionais e legais que formam uma rede, garantindo a transmissão da cultura herdada entre as diferentes gerações. Assim, a escola transmite conhecimentos não neutros e, por vezes, reproduz a cultura dominante. O percurso escolar, segundo os autores, configura-se como extremamente complexo. Por exemplo, a relação de aprendizado é observada em duas situações: no preparo adquirido pelos alunos em seus convívios sociais e na capacidade de seleção das escolas (Bourdieu; Passeron, 1992). Os autores aprofundam essa questão da seguinte maneira:

Vê-se imediatamente que as transformações do sistema das relações que unem o Sistema escolar e a estrutura das relações de classe, transformações que se exprimem por exemplo na evolução da taxa de escolarização das diferentes classes sociais, levam a uma transformação (de acordo com os próprios princípios que a comandam) do sistema das relações entre os níveis de recepção e as categorias de 'receptores, isto é, do sistema de ensino considerado como sistema de' comunicação: com efeito, a aptidão à recepção característica dos receptores de uma categoria dada é função simultaneamente do capital linguístico de que dispõe essa categoria (e que se pode supor constante para o período considerado) e do grau de seleção dos sobreviventes dessa categoria, enquanto é medido objetivamente pela taxa de eliminação escolar da categoria (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 102).

Bourdieu e Passeron (1992) apresentam um exemplo prático de como a cultura vivenciada fora das escolas interfere até mesmo na atitude dos alunos diante do desafio do aprendizado. Em um teste, apresenta-se uma palavra fictícia – “gerofagia” – para a qual os estudantes deveriam apresentar uma definição. Estudantes oriundos de classes sociais privilegiadas foram os mais envolvidos na tarefa linguística; em contraste, alunos pertencentes a classes sociais desfavorecidas demonstraram menos confiança para arriscar uma definição.

Esse contexto está articulado ao que Bourdieu (2007) denomina “capital cultural”, especialmente o capital herdado da família, às vezes de forma involuntária, como o vocabulário dos

na Sala Segura do Sedap. Como esses dados já haviam sido utilizados na pesquisa de Doutorado do primeiro autor deste artigo (Freitas, 2025), decidimos utilizá-los também neste estudo.

pais e o tipo de música ambiente. A instituição escolar, assim, atenderá e potencializará, de forma mais eficaz, os alunos que possuem esse capital herdado.

Assim, Bourdieu (2007) atesta a relação paradoxal entre as classes sociais e o sistema de ensino. Segundo o autor, para crianças de classes sociais com reconhecimento social e boas condições econômicas, a escola é uma extensão de suas vivências, um universo “já conhecido”. Para crianças de classes sociais vulneráveis, o sistema de ensino configura-se como um lugar de desafios e dificuldades, por reproduzir códigos estranhos ao seu universo de entendimento.

Diante dessa relação complexa entre a escola e seus diferentes atores sociais, tendo como balizador a classe social do sujeito, Bourdieu (1998) reforça a tese de que a escola trabalha de modos distintos com as diferentes classes sociais e de que o sucesso escolar decorre de uma correlação de fatores que, somados, possibilitam aos alunos trajetórias escolares satisfatórias. Assim, o autor afirma:

Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social - também herdado - que pode ser colocado a seu serviço (Bourdieu, 1998, p. 74).

Nesse contexto, percebe-se a complexidade da relação entre ensino, classe social e escola. Alinhar esses elementos na busca pela qualidade da educação configura-se como uma tarefa difícil de executar no campo educacional. Os resultados no Enem são diretamente influenciados por essa equação social, benéfica para grupos específicos. Nesse contexto, propomos desvelar o rendimento acadêmico das escolas selecionadas para este estudo, como veremos.

Metodologia

Nesta seção, apresentamos a abordagem metodológica, os procedimentos de coleta e extração dos dados e os aspectos éticos da pesquisa.

Abordagem

Adotamos uma abordagem mista, de natureza descritiva, em que as informações não se restringem a números, incorporando documentos e dados secundários. Outra característica do estudo é o cuidado com o processo da pesquisa, e não apenas com os resultados. Assim, as análises dos dados ocorreram de forma indutiva, ou seja, nossa preocupação não foi confirmar hipóteses previamente apresentadas. Consequentemente, a atribuição de significado assume função vital, isto é, a construção da pesquisa desenvolve-se com base na análise de como os processos sinalizam as transformações sociais (Bogdan; Biklen, 1994).

Coleta de dados

Para realizar a pesquisa, foram utilizadas as notas do Enem de dez escolas, sendo três Colégios Militares pertencentes ao SCMB e sete escolas militarizadas. As notas das quatro áreas do

conhecimento foram analisadas: 1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2- Ciências Humanas e suas Tecnologias; 3- Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e 4- Matemática e suas Tecnologias.

Atualmente, esses dados estão protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Brasil, 2018). Nesse contexto, foi solicitada ao Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autorização² para a extração dos dados, mediante a apresentação do projeto de pesquisa e dos demais documentos exigidos, tendo sido a solicitação deferida. Posteriormente, foi agendada a extração dos dados na Sala Segura do Sedap, localizada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), conforme previsto no Guia do Usuário do Sedap (Brasil, 2021a). A extração ocorreu nos seguintes períodos: de 26 a 30 de maio de 2025; de 30 de junho a 4 de julho de 2025; e em 9 de julho de 2025.

Este estudo constitui uma extensão de uma tese de Doutorado. Para a seleção das instituições educativas, adotamos o seguinte critério de inclusão: uma escola de Minas Gerais, onde foi realizado o trabalho de campo, além de outras seis escolas militarizadas incluídas na pesquisa em 2020. Dessas seis escolas, três estão situadas no estado de Goiás e uma no Distrito Federal, por serem consideradas referências no tema em pauta, e duas estão localizadas no estado do Paraná, em razão do destaque desse ente federativo na adoção desse modelo educacional. Assim, este artigo integra um projeto mais amplo, desenvolvido no contexto de um Doutorado, que utiliza dados primários, obtidos por meio de entrevistas, e dados secundários, correspondentes às notas do Enem.

Ferramenta de extração de dados

Para a extração dos dados, foi utilizado o *software Statistical Analysis System* (SAS), disponibilizado nos computadores da Sala Segura do Sedap. O procedimento de extração foi originalmente desenvolvido por Freitas (2025), no âmbito da tese de Doutorado intitulada *A militarização de escolas estaduais em Minas Gerais: desafios da política pública para a Educação Básica*.

Aspectos éticos da pesquisa

As Escolas Cívico-Militares foram identificadas por letras – Escola A, Escola B, Escola C, Escola D, Escola E, Escola F e Escola G –, e os Colégios Militares, por códigos alfanuméricos – SCMB-1, SCMB-2 e SCMB-3. Preservamos o anonimato das escolas porque o presente estudo integra uma pesquisa de Doutorado desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na qual os dados protegidos foram acessados mediante a garantia de não exposição das instituições escolares (Freitas, 2025). Não pretendemos, neste estudo, ranqueá-las, mas apresentar uma análise qualitativa do problema do desempenho acadêmico das escolas em tela. O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por se tratar de uma extensão de uma pesquisa de Doutorado que envolveu a coleta de dados empíricos e de dados secundários.

² O procedimento detalhado para a solicitação de acesso aos dados protegidos encontra-se disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/usar-o-servico-de-acesso-a-dados-protegidos-do-inep>. Acesso em: 24 jul. 2026.

Resultados

Apresentamos, nas Tabelas 1 e 2, os resultados³ referentes às escolas analisadas. Reforçamos que as análises recaem sobre as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LC); Ciências Humanas e suas Tecnologias (CH); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN); e Matemática e suas Tecnologias (MT).

Tabela 1 – Médias das notas no Enem das Escolas Cívico-Militares

Escola/ Média do Inep	Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH
A	2021	462,60	457,55	472,75	436,53
B	2021	465,88	489,93	470,30	445,22
C	2021	455,27	483,62	463,17	483,20
D	2021	426,93	467,86	451,78	474,77
E	2021	437,75	456,93	440,33	507,82
F	2021	439,26	450,92	447,94	470,40
G	2021	482,33	547,60	479,42	455,35
Média do Inep	2021	491,05	501,83	533,72	519,61
A	2022	472,91	467,98	481,82	493,26
B	2022	481,65	450,28	480,80	463,65
C	2022	482,48	506,24	496,67	490,49
D	2022	456,65	476,57	468,23	489,09
E	2022	460,03	479,52	456,57	446,75
F	2022	462,54	488,05	490,14	486,01
G	2022	495,03	502,13	488,03	550,40
Média do Inep	2022	495,93	514,44	542,50	526,95
A	2023	439,70	447,00	470,70	522,49
B	2023	479,10	576,35	517,50	507,30
C	2023	479,10	576,35	517,50	507,30
D	2023	470,13	496,07	487,67	499,58
E	2023	478,41	482,88	479,58	475,74
F	2023	444,93	487,04	469,67	450,01
G	2023	487,45	516,32	514,28	507,49
Média do Inep	2023	497,40	516,20	534,90	522,00

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados da Sala Segura do Sedap e nas médias nacionais do Enem divulgadas pelo Inep (Brasil, 2022a, 2022b, 2024).

A Tabela 1 apresenta as médias das notas extraídas pelos pesquisadores na Sala Segura do Sedap, que diz respeito ao somatório de todas as notas dividido pelas quatro áreas de conhecimento. Comparando-as com as médias nacionais do Inep (Brasil, 2022a, 2022b, 2024), identificamos que, em 2021, nenhuma das escolas militarizadas obteve média superior à nacional em Ciências da Natureza e suas Tecnologias. No que tange à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, somente a Escola G, com 547,60 pontos, alcançou nota superior à média do Inep, de 501,83 pontos. Nas outras duas áreas do conhecimento – Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias –, nenhuma das sete escolas atingiu a média nacional.

³ Os dados utilizados no presente trabalho decorrem de pesquisa realizada com as bases de dados protegidos referentes às planilhas de microdados do Enem de 2021, 2022 e 2023, das quais foram extraídas especificamente as médias das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Os resultados, as análises e as interpretações apresentados são de responsabilidade exclusiva dos pesquisadores, não representam a visão oficial do Inep nem constituem estatística oficial.

Em 2022, nenhuma das escolas atingiu a média do Inep em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e em Matemática e suas Tecnologias, que foram, respectivamente, de 514,44 e 542,50 pontos. Apenas a Escola G aproximou-se da média nacional em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com 495,03 pontos, ante a média do Inep de 495,93, e superou-a em Ciências Humanas e suas Tecnologias, com 550,40 pontos, ante a média do Inep de 526,95.

Em 2023, a dinâmica é quase a mesma, e apenas a Escola G, com 516,32 em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apresenta nota próxima à média do Inep (516,2). Nas demais áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias –, as escolas apresentaram desempenho inferior à média nacional do Inep.

Por conseguinte, o desempenho das sete escolas em análise é muito negativo, pois elas não conseguem acompanhar a média nacional de notas nas quatro grandes áreas do conhecimento avaliadas pelo Enem. Apenas a Escola G conseguiu, de forma tímida, aproximar-se da média nacional do Inep. Entretanto, é fundamental destacar que, no ano de 2021, a escola acompanha o ponto de corte nacional apenas em uma área do conhecimento, sendo os resultados nas demais áreas incompatíveis com as médias nacionais.

No ano de 2022, a Escola G equiparou seu desempenho à média do Inep em duas áreas do conhecimento; mesmo assim, a melhora foi pouco expressiva, considerando as quatro áreas avaliadas. Em 2023, a Escola G novamente obteve êxito em apenas uma área do conhecimento, quando comparada à média do Inep. Assim, o único caso de destaque ficou distante do escore do Inep, sem conseguir acompanhar plenamente as médias nacionais, apresentando apenas pontos raros de aproximação com as notas do Instituto. Vale ressaltarmos, ainda, que as demais Escolas Cívico-Militares, em nenhum dos campos do conhecimento avaliados durante os anos de 2021, 2022 e 2023, conseguiram atingir a média nacional estabelecida pelo Inep.

Tabela 2 – Médias das notas no Enem dos Colégios Militares

Escola/ Média do Inep	Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH
SCMB-1	2021	613,38	613,15	586,49	715,58
SCMB-2	2021	581,75	594,64	564,01	660,54
SCMB-3	2021	577,68	598,89	571,40	654,90
Média do Inep	2021	491,05	501,83	533,72	519,61
SCMB-1	2022	610,77	644,48	618,24	727,68
SCMB-2	2022	579,72	614,20	586,05	695,09
SCMB-3	2022	568,50	605,39	584,47	656,61
Média do Inep	2022	495,93	514,44	542,50	526,95
SCMB-1	2023	616,76	626,44	608,20	748,77
SCMB-2	2023	573,15	603,15	586,60	685,91
SCMB-3	2023	586,01	598,44	578,13	683,98
Média do Inep	2023	497,40	516,20	534,90	522,00

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados da Sala Segura do Sedap e nas médias nacionais do Enem divulgadas pelo Inep (Brasil, 2022a, 2022b, 2024).

Os resultados dos Colégios Militares pertencentes ao SCMB foram superiores aos das Escolas Cívico-Militares. Em 2021, todos os colégios apresentaram, nas quatro áreas do conhecimento, notas muito superiores às médias nacionais do Inep. Por exemplo, o SCMB-1 obteve, em Ciências Humanas e suas Tecnologias, média de 715,58 pontos, enquanto a média do Inep foi de 519,61 pontos, o que evidencia uma diferença consideravelmente relevante.

Em 2022, o cenário permaneceu o mesmo: as médias dos Colégios Militares ultrapassaram consideravelmente as médias do Inep. Podemos observar esse resultado no desempenho do SCMB-2 em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, área na qual o colégio atingiu 614,20 pontos, enquanto a média do Inep foi de 514,44.

Em 2023, essa lógica manteve-se: todos os Colégios Militares se sobressaíram em relação às médias nacionais do Inep, com resultados superiores nas quatro áreas do conhecimento. Por exemplo, o SCMB-3 atingiu média de 683,98 pontos em Ciências Humanas e suas Tecnologias, valor muito superior à média do Inep, de 522,00 pontos.

Capital cultural: a questão central para discutir o fracasso escolar em avaliações de larga escala?

O elo entre as sete escolas militarizadas é a vulnerabilidade social, pois o critério para a implementação das Escolas Cívico-Militares está diretamente ligado às fragilidades sociais, isto é, esse modelo escolar, por um lado, destina-se a alunos em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2021b). Os Colégios Militares do SCMB, por outro lado, são instituições destinadas aos filhos ou dependentes de militares, reconhecidos como alunos amparados. Existe, ainda, a possibilidade de alunos de origem civil estudarem nessas escolas por meio de concurso (Brasil, 2021c). Outra característica marcante desses Colégios Militares são os elevados valores das rendas mensais médias familiares, principalmente quando consideramos o rendimento máximo, conforme é possível observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Menores e maiores rendas mensais médias familiares dos alunos dos Colégios Militares do SCMB

Rendimento	2016	2017	2018	2019
Mínimo	6.981,63	6.971,31	6.632,54	6.769,00
Máximo	9.076,03	9.185,23	9.510,48	11.768,00

Fonte: Adaptada de Barbosa e Nunes (2021, p. 313).

Assim, fica evidente um distanciamento social entre os dois modelos de escola – Escolas Cívico-Militares e Colégios Militares do SCMB –, condição que torna a engrenagem social um dos fatores que colaboram para o fracasso escolar no Enem. Como podemos observar, as Escolas Cívico-Militares, que apresentam como característica a vulnerabilidade social (Brasil, 2021b), não conseguem atingir a média nacional do Enem nos anos de 2021, 2022 e 2023. Os Colégios Militares do SCMB, por sua vez, ultrapassam esse escore de forma destacável.

Para Bourdieu (1998), o que distingue os dois modelos de escola, no que tange ao sucesso ou ao fracasso no Enem, é aquilo que ele nomeou de “capital cultural”. O autor o define como um conjunto de códigos sociais que o indivíduo acumula no decorrer de suas vivências sociais, de modo a edificar, por exemplo, o gosto pelo estudo. Nesse contexto, alunos com melhores condições econômicas, como os do SCMB, estão mais aptos a possuir códigos sociais fundamentais na escola – nesse caso específico, na realização do Enem –, porque o capital cultural está diretamente ligado a questões econômicas. Ademais, o capital cultural desenvolve-se em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 1998). Logo, a junção desses códigos sociais favorece, nas escolas, os alunos que conseguem ter acesso ao capital cultural e dominá-lo em seus três estados.

Para Bourdieu (1998), o capital cultural no estado incorporado diz respeito às formas de interpretar e entender certas situações, às habilidades, aos gostos, à postura, à leitura e à compreensão dos fenômenos, entre outras, que são absorvidas pelo sujeito de modo espontâneo e natural a partir de suas vivências sociais, não sendo algo adquirido, como a compra de um título. Logo, é um código social inerente ao sujeito. “Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho

do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que tornou-se ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (Bourdieu, 1998, p. 74-75).

A aquisição do capital cultural no estado incorporado requer tempo, investimento e vivências que potencializem os sujeitos no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Essas condições estão cada vez mais distantes de indivíduos oriundos de contextos sociais vulneráveis, tais como os alunos das Escolas Cívico-Militares. Esses atributos de aquisição do capital cultural no estado incorporado aproximam-se muito mais dos alunos do SCMB, haja vista, principalmente, a condição econômica como balizador para a obtenção desse tipo de capital.

Bourdieu (1998) prossegue em suas análises, apontando para outro tipo de capital, aquele no estado objetivado. Esse capital refere-se ao acesso a diferentes acervos culturais, como teatros, museus e bibliotecas, entre outros. O capital cultural no estado objetivado é transmissível em sua materialidade, mas a capacidade de compreender, por exemplo, uma pintura está intimamente ligada às estruturas de pensamento construídas pelo sujeito. “Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital simbólico” (Bourdieu, 1998, p. 76).

Como o capital cultural objetivado é um dos fatores que contribuem para o sucesso escolar, sua aquisição e utilização dependem dos capitais econômico e incorporado, o que explica por que alunos em situação de vulnerabilidade apresentam dificuldades para superar o desafio imposto pelas avaliações de larga escala. Alunos oriundos de classes com melhores condições sociais estão mais predispostos ao sucesso nessas avaliações, fato reforçado pelas análises dos microdados do Enem, nas quais estudantes de contextos sociais vulneráveis – Escolas Cívico-Militares – não alcançaram a média nacional do Exame, enquanto aqueles de contextos sociais e econômicos favoráveis – Colégios Militares – superaram a média do Inep.

Para finalizar a discussão sobre os três estados do capital cultural, Bourdieu (1998) desenvolve a ideia do capital cultural no estado institucionalizado, que está intimamente ligado à aquisição de um título, como um diploma de nível superior, permitindo a comparação dos sujeitos no mercado de trabalho e, ainda, distinguindo-os, pois alguns diplomas carregam um valor social mais elevado.

Nesse contexto, a junção dos três estados do capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) dita a dinâmica escolar, sendo muito perceptível no momento de avaliações como as do Enem. Entretanto, o Enem apresenta um problema adicional no que tange ao desempenho escolar: esse Exame não se restringe a classificar as escolas, apontar para uma possível taxa de aprendizado ou avaliar o conhecimento discente ao fim do ciclo da Educação Básica. Não conseguir boas notas no Enem significa perder o acesso à Educação Superior de qualidade, o que pode ser um divisor social – ao menos intelectual – para alunos oriundos de classes sociais vulneráveis.

Essa situação é atestada ao observarmos as notas de corte do Sisu, principal mecanismo de acesso ao Ensino Superior público. Em 2023, a menor nota de corte do Sisu, entre 842 cursos, que representam 20% do total, foi estimada em 569,62 pontos (Brasil, 2024). Nesse contexto, os alunos das Escolas Cívico-Militares, considerando a média das notas, não conseguiram acesso ao Ensino Superior.

O ponto de corte do Prouni, que oferece bolsas de estudo a alunos economicamente vulneráveis em instituições privadas, foi de 509,42 pontos em 2023 (Brasil, 2024). Mesmo que a nota padrão para ingresso no Ensino Superior via Prouni fosse inferior à do Sisu, ainda assim, as

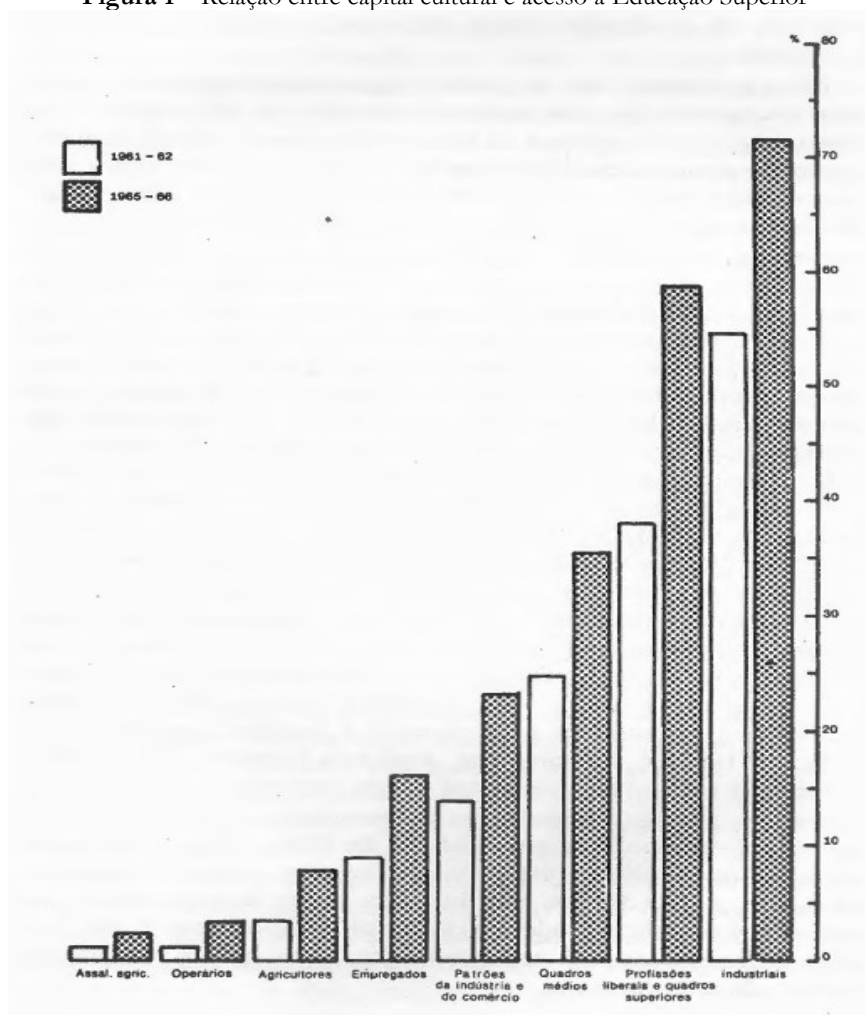
médias das Escolas Cívico-Militares foram insuficientes para que seus alunos acessassem essa modalidade de Ensino Superior.

Cabe reforçarmos que esses pontos de corte do Sisu e do Prouni correspondem aos cursos de menor prestígio social, isto é, com menores notas de corte, sobretudo às licenciaturas em Geografia, Matemática, Física, Pedagogia, Química e Ciências Biológicas (Brasil, 2024). Em outras palavras, considerando os 842 cursos com os menores pontos de corte, as Escolas Cívico-Militares analisadas nesta pesquisa não apresentaram índices que permitiriam o ingresso de seus alunos no Ensino Superior.

Contrariamente, os Colégios Militares do SCMB, foco deste estudo, apresentam uma margem de notas que permite aos seus estudantes acessar todos os cursos apresentados e muitos outros com notas de corte maiores. Como as famílias desses alunos compreendem o peso social de um diploma, o SCMB possibilita que seus alunos disputem os cursos mais valorizados do ponto de vista do capital cultural institucionalizado.

Bourdieu e Passeron (1992) demonstram que, de fato, essa é uma realidade social concreta. Os autores elaboram um modelo que expõe a fragilidade do sistema escolar, refletida na Educação Superior. No gráfico da Figura 1, é possível perceber a correlação entre capital cultural, capital econômico, emprego e acesso à Educação Superior.

Figura 1 – Relação entre capital cultural e acesso à Educação Superior



Fonte: Extraída de Bourdieu e Passeron (1992, p. 105).

O gráfico expõe as desigualdades de acesso ao Ensino Superior, mostrando o impacto do capital cultural na trajetória acadêmica dos sujeitos. Indivíduos oriundos de classes sociais elevadas, cujas famílias ocupam os melhores empregos do ponto de vista financeiro e do reconhecimento social, situam-se mais à direita do gráfico e têm maior acesso ao Ensino Superior. Embora existam políticas de expansão do acesso ao Ensino Superior, as classes dominantes continuam sendo as mais privilegiadas. Por exemplo, antes das políticas de acesso, os “industriais” apresentavam maior acesso, representado pelas barras brancas; com a implementação dessas políticas, representadas pelas barras quadriculadas, esse grupo permanece como o mais privilegiado.

Paralelamente, as categorias profissionais de menor prestígio social e com salários inferiores encontram-se à esquerda do gráfico, onde também identificamos o baixo acesso ao Ensino Superior. Ainda que existam políticas de acesso, os grupos sociais menos favorecidos economicamente apresentam acesso reduzido ao Ensino Superior.

Esses dados são da década de 1960, oriundos da Europa, especificamente da França. O contexto brasileiro deste século confirma a modelagem de Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, no estudo recente de Senkevics (2021), em que o autor apresenta a evolução do acesso ao Ensino Superior no Brasil. Senkevics (2021) constrói uma sequência interessante para o entendimento do acesso ao Ensino Superior a partir das classes sociais. O autor começa demonstrando o desafio de acesso a uma IES, pois, em 2019, apenas 21% da população na faixa etária de 25 a 34 anos possuía curso superior.

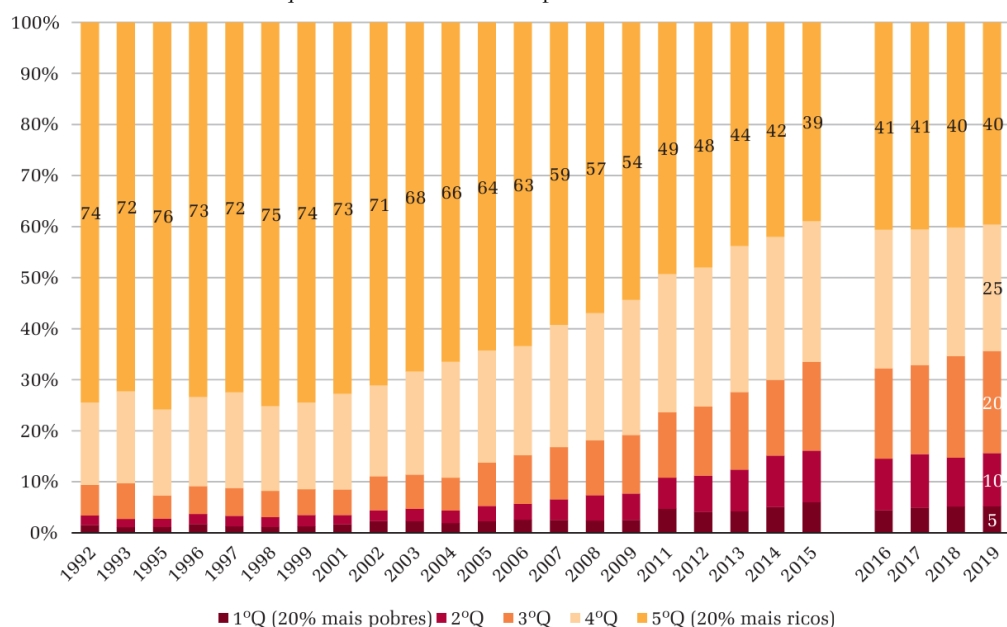
Ao realizarmos um retrospecto da história do acesso à Educação Superior brasileira, deparamo-nos com um sistema elitizado. Em 1993, “[...] à época, a cobertura educacional nos conferia uma taxa líquida de escolarização de somente 5,8% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade” (Senkevics, 2021, p. 202), o que denota um sistema de elite, haja vista que a oferta de educação em uma IES era tão baixa que estava ao alcance de pequenos grupos (Senkevics, 2021). De forma objetiva, Senkevics (2021, p. 202-203) sintetiza esse quadro anterior da seguinte forma:

Desagregada por nível socioeconômico, a desigualdade desse modelo revela sua face abissal: enquanto 21% dos jovens do quinto com maior renda domiciliar per capita acessavam o ensino superior em 1993, entre os jovens dos dois quintos mais pobres, somados, essa proporção não passava de 1%. Por consequência, três em cada quatro jovens que acessavam o nível superior naquele momento pertenciam ao segmento mais rico.

Entretanto, no contexto brasileiro, é preciso frisar que houve políticas públicas efetivas de expansão do acesso às IES. Em meados dos anos 2000, os alunos oriundos do quinto mais rico correspondiam a cerca de 75% do corpo discente das IES. A partir de então, o cenário sofreu modificações que merecem destaque, pois o grupo pertencente ao quinto mais pobre passou a ter mais acesso ao Ensino Superior (Senkevics, 2021).

Aproximadamente 15 anos depois, os alunos pertencentes ao segmento mais rico da população correspondiam a 39% dos discentes da Educação Superior, um nível de acesso elevado; todavia, houve redução, o que, paralelamente, representa a expansão de vagas aos discentes das camadas mais pobres da sociedade brasileira (Senkevics, 2021). Assim, de 1995 a 2015, os 20% dos discentes classificados como mais pobres (1º quinto) atingiram números relevantes no Ensino Superior, passando de 1,1% para 6,0% do total de acesso em 20 anos. Para outra classe vulnerável, identificada como 2º quinto, a expansão também é visível, com um crescimento de 1,6% para 10,1% no mesmo período (Senkevics, 2021). O gráfico da Figura 2, desenvolvida por Senkevics (2021), ilustra esses dados importantes.

Figura 1 – Composição socioeconômica, por quintil de renda domiciliar *per capita*, dos jovens de 18 a 24 anos que acessam o Ensino Superior – Brasil – 1992-2019



Fonte: Extraída de Senkevics (2021).

No que tange aos quintis (Q) da renda domiciliar *per capita*, cabe esclarecer que, em 2019, eles foram representados da seguinte forma: 1º Q (R\$ 300), 2º Q (R\$ 554), 3º Q (R\$ 955) e 4º Q (R\$ 1.503) (Senkevics, 2021). O autor apresenta as seguintes conclusões diante desses dados. Inicialmente, Senkevics (2021, p. 209) destaca que “[...] a desigualdade segue abissal, com sub-representação dos quintos mais pobres que, em um cenário de igualdade plena, deveriam compor 40% do corpo discente (e não 15%)”. Essa condição é similar à apresentada por Bourdieu e Passeron (1992), que reforçam a desigualdade de acesso das classes desfavorecidas, mesmo diante das políticas de acesso ao Ensino Superior.

O fato de destaque é que, mesmo diante de contestações, as elites econômicas passaram a conviver com as classes economicamente vulneráveis – ainda que em números reduzidos – nas IES, porque, no passado, o acesso a essas instituições era restrito exclusivamente aos segmentos mais ricos da população. Desse modo, os quintos mais pobres do Brasil – 1º Q (R\$ 300) e 2º Q (R\$ 554) – passaram a acessar os espaços de formação superior antes destinados aos jovens de origem privilegiada, oriundos de famílias escolarizadas (Senkevics, 2021); em outras palavras, sujeitos com capital cultural, ao menos nos estados objetivado e institucionalizado, e, sem dúvida, com capital econômico (Bourdieu, 1998).

Diante desse contexto, Senkevics (2021) aponta para um aspecto que Bourdieu (1998) identifica como distinção do capital cultural no estado institucionalizado:

O fato de os jovens – moças e rapazes – de primeira geração estarem acessando o nível superior com pioneirismo histórico significa, sim, que privilégios de jovens no topo da estratificação social estão sendo desbancados, ao menos de um ponto de vista relativo. No entanto, de longe, não quer dizer que esses dois grupos estejam necessariamente se cruzando nos corredores das mesmas faculdades, nos mesmos cursos. A entrada de “novos incluídos” no sistema pode ser compensada por um rearranjo da desigualdade de acesso que, por sua vez, recria hierarquias de titulação e aloca jovens de diferentes origens sociais em posições desiguais dentro do sistema, reproduzindo mecanismos de distinção social sob o signo da estratificação horizontal (Senkevics, 2021, p. 211).

Corroborando essa perspectiva, Senkevics (2021) afirma que as direções tomadas no Ensino Superior brasileiro, em termos de acesso e de curso desejado, têm relação com o estrato social do sujeito. Logo, o curso superior acessado e a instituição têm ligações diretas com a classe social. Isso fica atestado ao analisarmos cursos elitizados, como Medicina, em que “[...] a probabilidade de indivíduos com origem socioeconômica alta os frequentarem é quase 15 vezes maior do que de pessoas com origem socioeconômica baixa” (Senkevics, 2021, p. 234).

Com isso, novamente nos deparamos com a relação próxima entre os dados brasileiros e o modelo elaborado por Bourdieu e Passeron (1992), em que, mesmo diante das políticas de acesso à Educação Superior, os grupos favorecidos economicamente continuam a acessar majoritariamente os cursos mais valorizados social e economicamente. No contexto histórico brasileiro, o acesso das classes socialmente vulneráveis ao Ensino Superior é notório; porém, o quadro permanece semelhante aos dados expostos por Bourdieu e Passeron (1992), afinal, os cursos de maior prestígio são uma exclusividade das classes com capital econômico elevado.

Se os cursos acessados pelas classes socialmente vulneráveis fossem de interesse do segmento com capital econômico, o quadro de acesso seria abalado, pois esses cursos seriam majoritariamente ocupados por essa classe, exatamente como ocorre nos cursos prestigiados social e financeiramente. Dessa maneira, as classes sociais desfavorecidas acessam certos cursos superiores porque estes não interessam às elites, em função do baixo prestígio em termos de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1998).

Assim, o acesso ao Ensino Superior inicia-se no Ensino Fundamental, percorrendo anos de escolaridade na Educação Básica, até desaguar no acesso às IES. Nesse contexto da Educação Básica, de modo geral, é que se começa a demarcar a relação do sujeito com a Educação Superior, a partir de elementos notáveis, como o tipo de escola, a capacidade econômica dos pais e o nível de instrução familiar. Esse contexto reforça a tese de Bourdieu (1998) sobre o impacto do capital cultural em seus três estados, como fenômeno que se inicia no abstrato, ou seja, no plano das ideias, e perpassa a prática escolar. Demarcamos que o distanciamento em relação à absorção de conceitos e condutas valorizados, o domínio da norma culta, a falta de acesso a bens culturais e a ausência de familiares com Ensino Superior ou de capital econômico nas famílias influenciam a trajetória acadêmica dos alunos.

Considerações finais

O Enem é uma ferramenta que atinge diversas dimensões da prática educativa. Para além de classificar a escola como “boa” ou “ruim” ou de demarcar o nível de aprendizagem dos alunos, a prova tem um caráter que ultrapassa essas concepções, pois é a partir do resultado desse Exame que alunos oriundos de contextos sociais vulneráveis têm a única oportunidade de acessar o Ensino Superior. Consequentemente, com o acesso ao Ensino Superior, esses alunos poderiam construir uma nova realidade social e criar expectativas diante de um cenário complexo que os acompanhou durante toda a Educação Básica.

Contudo, ao centralizarmos as expectativas de acesso ao Ensino Superior no desempenho dos alunos no Enem, corremos o risco de excluir os estudantes pobres, pois, nesta pesquisa, os alunos de escolas socialmente vulneráveis, do ponto de vista da média geral, não obtiveram escore suficiente para ingressar nos cursos superiores mais acessíveis.

A tese de Bourdieu (1998) sobre a aquisição, a aplicação e o desenvolvimento dos códigos sociais – o capital cultural – deve ser “uma nota de corte” para as avaliações externas. É fundamental que os três estados do capital cultural estejam ao alcance dos alunos, ao menos o

incorporado e o objetivado; afinal, o institucionalizado pressupõe, por exemplo, a aquisição de um diploma de nível superior, situação que dificilmente corresponde à realidade dos pais de alunos submetidos a diferentes formas de desigualdade social.

Por fim, é preciso desenvolver programas de estudo que reforcem o contato dos alunos com os conteúdos específicos do Enem e, ao mesmo tempo, possibilitem aos estudantes o acesso às diferentes formas de capital cultural, sendo a mais acessível, de imediato, o capital cultural no estado objetivado.

Referências

BARBOSA, K. M. F.; NUNES, A. Estudo comparativo da eficiência dos colégios militares e das escolas de aplicação: uma análise do *benchmark* no contexto de implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Revista Meta: Avaliação**, v. 13, n. 39, p. 300-326, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22347/2175-2753v13i39.3368>

BARROS, A. da S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400009>

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital. Tradução: Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 71-79.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 157, p. 59-64, 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)**: guia do usuário - versão 3.0. Brasília: MEC, Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados/sedap/documentos/guia_usuario_servico_acesso_dados_protegidos_sedap.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil**: 2021-2025. Brasília: Ministério da Defesa, Exército Brasileiro, 2021c.

Disponível em: https://www.cmb.cb.mil.br/images/divisao-ensino/PROJETO_PEDAGOGICO2021.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2021**: resultados edição impressa, digital e PPL. Brasília: MEC, Inep, 17 mar. 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2021/apresentacao_resultados_finais.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2022**. Brasília: MEC, Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2023**: resultados. Brasília: MEC, Inep, 16 jan. 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2023/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

FREITAS, L. A. **A militarização de escolas estaduais em Minas Gerais**: desafios da política pública para a Educação Básica. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

KNOBLAUCH, A.; MEDEIROS, C. C. C. de. A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245469, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248245469>

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-34, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002000200003>

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602011000200013>

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022007000100008>

VALLE, I. R. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244296, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248244296>

Recebido em 16/03/2026

Versão corrigida recebida em 09/07/2026

Aceito em 12/07/2026

Publicado online em 30/07/2026