

O ENEM como política de avaliação e as contradições ao processo de democratização educacional

Fabiane Maia Garcia
Rafaela Silva Marinho Caldas
Gracimeire Castro Torres

Resumo


O artigo discute o Exame Nacional do Ensino Médio– ENEM como parte da política de avaliação no contexto da reforma do Estado, ocorrida a partir da década de 1990 e as contradições ao processo de democratização educacional na atualidade. Tem como ponto de partida os fundamentos que originaram a política de avaliação do Ensino Médio no Brasil que perpassa pelo estabelecimento do novo modelo hegemônico de economia capitalista neoliberal com reflexos para a educação. Aborda o caráter de seletividade, mesmo se apresentando como uma política democrática. É uma pesquisa de natureza qualitativa, com fonte bibliográfica e documental baseada na LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e Portarias que instituíram o ENEM. Os resultados apontam que o ENEM sendo uma política de avaliação instituída no contexto do Estado capitalista é um instrumento para o alcance de interesses neoliberais e por ser parte do processo de descentralização, desresponsabilização e privatização, promove a competição entre as instituições, além de intensificar o dualismo histórico existente no Ensino Médio. Aponta ainda que a reforma do Ensino Médio impulsionou modificações que se refletem no objetivo do ENEM, invertendo seu papel de indutor de mudança no currículo para ser elaborado, estruturado de acordo com a BNCC, que subsidia as competências e habilidades a serem avaliadas. Isso tende a tornar ainda mais excludentes as oportunidades de incluir os mais pobres oriundos da escola pública no acesso ao Ensino Superior, essencialmente, em universidades públicas.

Palavras-chave: Ensino Médio; ENEM; Política Pública.

Fabiane Maia Garcia

Universidade Federal do Amazonas, UFAM


E-mail: fgarcia@ufam.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0121-0416>

Rafaela Silva Marinho Caldas

Secretaria Municipal de Educação SEMED,
Manaus/AM


E-mail: rafaelasilvamarinho16@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6310-198X>

Gracimeire Castro Torres

Universidade Federal do Amazonas, UFAM

E-mail: meiregtorres@seduc.net

 <https://orcid.org/0000-0003-0121-0416>

Recebido em: 23/10/2019

Aprovado em: 15/09/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e68157>

Abstract**ENEM as a policy of evaluation and the contradictions to the process of educational democratization**

The article discusses the Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM as part of the evaluation policy in the context of state reform, which occurred in the 1990s, and the contradictions to the process of educational democratization nowadays. Its starting point is the foundation that originated the policy of evaluation of high school in Brazil that permeates the establishment of the new hegemonic model of a neoliberal capitalist economy with repercussions for education. It addresses the character of selectivity, even though it is presented as a democratic policy. It is qualitative research, with a bibliographic and documentary source based on LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) and Ordinances that instituted the ENEM. The results indicate that the ENEM being a policy of evaluation instituted in the context of the capitalist State is an instrument for the reach of neoliberal interests and because it is part of the process of decentralization, de-responsibility, and privatization, promotes competition between institutions, in addition to intensifying the historical dualism existing in high school. It also points out that the reform of high school has stimulated changes that are reflected in the objective of the ENEM, inverting its role as an inducer of change in the curriculum to be elaborated, structured according to the BNCC, which subsidizes the competencies and skills to be evaluated. This tends to make even more exclusionary the opportunities to include the poorest from public school in access to higher education, essentially, in public universities.

Keywords High School; ENEM; Public policy

Resumen**El ENEM como política de evaluación y las contradicciones del proceso de democratización educativa**

El artículo analiza el Examen Nacional de Bachillerato - ENEM como política de evaluación en el contexto de la reforma del Estado, que se desarrolló a partir de la década de los años noventa y las contradicciones del proceso de democratización educativa actual. Su punto de partida son los fundamentos que dieron origen a la política de evaluación de la escuela secundaria en Brasil, que impregna el establecimiento del nuevo modelo hegemónico de economía capitalista neoliberal con consecuencias para la educación. Aborda el carácter de la selectividad, incluso si se presenta como una política democrática. Se trata de una investigación cualitativa, con fuente bibliográfica y documental basada en LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996) y Ordenanzas que establecieron el ENEM. Los resultados muestran que el Enem, como política de evaluación instituida en el contexto del Estado capitalista, es un instrumento para el logro de los intereses neoliberales y, al ser parte del proceso de descentralización, deslinde y privatización, promueve la competencia entre instituciones, además de intensificar el dualismo histórico existente en el bachillerato. También señala que la reforma de la Educación Secundaria impulsó cambios que se reflejan en el objetivo del ENEM, invirtiendo su rol de inducir cambios en el currículo a preparar, estructurado de acuerdo con el BNCC, que subsidia las competencias y habilidades a evaluar. Esto tiende a hacer que las oportunidades para incluir a los más pobres de las escuelas públicas en el acceso a la Educación Superior, esencialmente, en las universidades públicas, sean aún más excluyentes.

Palabras clave: Bachillerato; ENEM; Política Pública.

Introdução

O presente artigo discute sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como parte da política de avaliação no contexto da reforma do Estado, ocorrida a partir da década de 1990 e as contradições ao processo de democratização educacional. O ENEM faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e está voltado para a última etapa do mesmo: o Ensino Médio. Nos últimos anos, o ENEM tem se destacado como parte das políticas públicas educacionais de avaliação no Brasil. É abordado enquanto política de avaliação que nasce no contexto de Reforma do Estado, a partir dos anos de 1990, e busca atender aos interesses neoliberais. Tal reforma estimulou a isenção do papel do Estado como protetor, executor e financiador das políticas sociais de atribuição do Estado social.

O Estado passa a ser, então, aquele que avalia e regula, mas que por outro lado, se exime do papel de executor. Cabe pontuar que no contexto das políticas de avaliações externas, como é o caso do ENEM, observa-se que, por ser uma política idealizada para fins de adequação ao modelo neoliberal emergente, visa à padronização dos sistemas de ensino, por meio da avaliação amparada em resultados e outrossim, facilita o controle de desenvolvimento dos sistemas pelo Estado. Esse fato promove consequências para os principais envolvidos no processo educacional, e influencia as escolas públicas de Ensino Médio a atuarem embasadas em princípios mercadológicos que seguem a orientação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É nesse sentido que o ENEM é instituído sob a justificativa de avaliar para melhorar a qualidade do ensino e democratizar o acesso às instituições públicas de ensino superior, quando na realidade percebe-se que, em seus objetivos, existem contradições que interferem diretamente na garantia ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada.

Com base nas ideias de diferentes autores que estudam as políticas educacionais e aspectos que estão diretamente relacionados ao ENEM, optou-se por dividir este trabalho em três partes. Na primeira, aborda-se a política educacional e o Ensino Médio no Brasil, a partir da Reforma do Estado em 1990, visto que é dentro desse contexto que estão implícitos os ideais neoliberais e capitalistas que têm influenciado a educação pública. Na segunda parte, tratar-se-á do ENEM enquanto política de avaliação e, partindo das portarias que o instituem, analisam-se as concepções e contradições subjacentes em seu teor, sobretudo nos documentos mais recentes, que buscam alinhar o exame à reforma do Ensino Médio e à BNCC. Os principais objetivos idealizados nos documentos, remetem à discussão sobre as implicações desencadeadas pela implementação da política ao processo de democratização da educação, principalmente no que concerne ao acesso dos mais pobres ao Ensino Superior. Por fim, as considerações finais, com o apontamento das principais contradições abordadas a respeito da política de avaliação do ENEM, com destaque central para o contexto dos dias atuais, em que se inserem as modificações promovidas pela reforma do Ensino Médio, com forte tendência a tornar mais excludentes as oportunidades de incluir os

mais pobres, oriundos da escola pública no acesso ao Ensino Superior, essencialmente, em universidades públicas. Fato este que fortalece a busca desses indivíduos pelas alternativas de financiamento promovidas pelo Governo Federal, que são formas de agregar os interesses do mercado às demandas sociais, próprias de sociedades capitalistas de cariz democrático.

A política educacional e o ensino médio no Brasil a partir da década de 1990

A política de avaliação da Educação Básica, onde se inclui o ENEM, está inserida no contexto de ordem mundial de direcionamentos à adesão ao projeto de reestruturação do Estado Capitalista como um dos meios para a superação da crise econômica dos anos de 1980.

Os direcionamentos e recomendações partiram da reunião denominada Consenso de Washington (1989), que resultou na convergência de ideias dos organismos internacionais e dos intelectuais dos institutos de economia para as reformas consideradas necessárias para a América Latina (SAVIANI, 2018). Era o estabelecimento do novo modelo econômico com rigorosas medidas de equilíbrio fiscal, incentivo à privatização dos serviços públicos, orquestrada pelas leis do mercado (SAVIANI, 2018). Esse modelo recomendava a interferência mínima do Estado na implementação dos direitos sociais para maximização do capital (PERONI, 2003). Estavam sendo delineadas as bases para a nova fase hegemônica do capitalismo, o ideário neoliberal.

Nessa fase do capitalismo, determinada pelas leis do mercado, as políticas sociais são mantidas a serviço do capital, como forma de garantir sua estrutura. Isso porque na sociedade de capitalismo democrático, o desenvolvimento se dá com a presença do capital privado na oferta dos direitos sociais, quando a promoção das políticas sociais é operacionalizada, conjugada e agregada aos interesses do capitalismo, pois este concilia as pressões antagônicas que advêm do mercado e das demandas emancipatórias de contextos democráticos que lutam por direitos em seu favor, como se fosse para o suposto proveito de todos, mantendo assim o equilíbrio da sociedade (STREECK, 2013).

No Brasil, a reforma do Estado iniciou-se com a elaboração do Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995, no mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Nesse contexto, sai de cena o Estado social como principal responsável e promotor de políticas sociais e entra o Estado com o papel mais de regulador, controlador e avaliador do desenvolvimento, pautado na descentralização da gestão pública e princípios democráticos, com base na eficiência pela via da introdução de mecanismos privados (ADRIÃO, 2012) para a sustentação e desenvolvimento do capitalismo.

Desse modo, neste estudo, a abordagem é estabelecida a partir da década de 1990, pois nesse período, iniciou-se no Brasil, o processo de reforma estatal, como dito, sendo parte do projeto de mundialização do novo modelo hegemônico de economia capitalista neoliberal, que se consolidava e influenciava a reforma no sistema de ensino, para servir de base ao projeto econômico em ascensão.

A política de avaliação da Educação Básica, adotada em meados dos anos de 1990, fez parte do conjunto de reformas efetuadas na educação, e o ENEM insere-se no âmbito da política como instrumento de avaliação do ensino médio. Com isso, faz-se necessário alguns apontamentos sobre o contexto da reforma do ensino, ocorrida na década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que instituiu uma política educacional marcadamente conduzida por organismos internacionais.

A partir da Constituinte de 1988, inaugurou-se o processo de redemocratização do país motivado pela participação dos movimentos de vários segmentos da sociedade, contrários ao regime militar, que clamavam por direitos sociais, expressivamente também é interessante citar o movimento dos educadores, mobilizados pela defesa da educação pública e gratuita, que na tentativa de “procurar intervir na formulação da política educacional”, protocolaram na Câmara dos Deputados, um projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº1.158-A/88), que por sua vez, foi “derrotado pela interferência do governo Fernando Henrique Cardoso, no Senado” (SAVIANI, 2018, p.294). De igual modo,

[...] após a aprovação da LDB, os profissionais da educação reunidos no I e II CONEDs (Congressos Nacionais de Educação), realizados respectivamente em agosto e novembro de 1997, ambos em Belo Horizonte, elaboraram o projeto de PNE (Plano Nacional de Educação) conhecido como “projeto da sociedade brasileira”, que também se antecipou ao governo dando entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998 sendo seguido, dois dias depois, do projeto do MEC que, embora apensado ao anterior, teve a prioridade invertida porque o governo tinha maioria no congresso e reverteu a iniciativa dos educadores (SAVIANI, 2018, p. 294).

Apesar da intervenção do movimento dos educadores em favor da democratização da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, no processo de correlação de forças, a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, pensada para atender o interesse social da maioria, mas moldada segundo as necessidades do capitalismo, que se configurava de cunho neoliberal (PERONI, 2003). No contexto de redefinição do papel do Estado no processo de constituição da política educacional, passa a fazer parte do cenário o capital privado, com a influência dos organismos internacionais. Sobre essa questão, Canan (2016, p.22) explicita que:

[...] as Políticas Educacionais vêm sendo definidas por um contexto socioeconômico que ocupa dimensões mundiais tendo na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia em 1990, um marco que representou o divisor de águas, no planejamento e execução das políticas da área de educação, no Brasil e no mundo.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, vale ressaltar, teve como patrocinadores, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. Dessa Conferência saíram as orientações para a política educacional, originadora do Plano

Decenal de Educação e a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996). Este acontecimento se apresentou oportuno para a investida do projeto neoliberal, que materializou, na educação, uma política que priorizava a diminuição da responsabilidade social do Estado para com a educação, trazendo para sua esfera o papel de controlador e regulador, e transferindo para os que deveriam ser os principais partícipes na proposição das políticas educacionais (a escola e educadores), a responsabilização pelo êxito ou não do ensino.

Por meio das avaliações e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Estado passa a ter o controle ideológico da educação, sob orientação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e do Banco Mundial, o principal financiador e promotor da política educacional no Brasil e demais países da América Latina (PERONI, 2003). Em tal conjuntura, a investida do capital privado na educação se apresenta também por trás da realização das avaliações, PCN e projetos pedagógicos de modo geral. Dessa forma:

A dimensão, certamente mais profunda e de consequências mais graves, no plano do desmonte da esfera pública é a privatização do pensamento pedagógico. Esta privatização é efetivada [...] através do Ministério da Educação, ao adotar as teses do neoliberalismo ou pensamento do Banco Mundial e do mundo dos negócios, como o pensamento educacional do Estado. Trata-se aqui de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio, através dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos (FRIGOTTO, 2002, p. 62).

A educação, que passa a ter em sua referência a formação de competências para atender às necessidades dos empresários e do mercado, fomenta a desigualdade e competitividade, formando o “cidadão mínimo” (FRIGOTTO, 2002) e afastando o seu sentido humano e social. Na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Dakar (2000) e na de Incheon (2015) persistem, em seus objetivos, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade e ainda nos tempos de hoje, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), persegue a meta de universalizar a educação de Ensino Médio e Fundamental. A educação pública e gratuita, “[...] jamais pode ser entendida como um privilégio, ela é condição para a humanização, para o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir” como oportunidade igual para todos (ALMEIDA, 2016, p.15). Parafraseando Krawczyk (2018), a base essencial da escola pública está fundada no Estado que promova a solidariedade social e a redução das desigualdades.

Na nova ordem econômica, as políticas educacionais são espelhadas, criando contornos e delineando instrumentos para garantir o controle do Estado sob a implementação do conjunto das políticas sem que este possa ser responsável pelos possíveis fracassos. Desse modo, sistematiza a política de avaliação em larga escala como instrumento de controle ideológico para assim descentralizar a responsabilização da educação do seu poder, ao assegurar o repasse para a sociedade, nesse caso, para os estabelecimentos escolares, ao assumir uma gestão por resultados, com o objetivo de promover a suposta qualidade da educação (PERONI, 2003; OLIVEIRA, 2017).

É dentro desse contexto que se inserem as mudanças no Ensino Médio na década de 1990, acompanhando a configuração da política educacional brasileira. Cabe lembrar que, historicamente, as propostas para esta etapa da Educação Básica, são marcadas por disputas acerca de seus sentidos e finalidades. Nas palavras de Leão (2018, p. 5), essas disputas se dão em torno da tensão entre universalização *versus* seletividade, desse modo, de um lado “[...] uma perspectiva democratizante, que defende o direito a uma formação geral para todos os jovens brasileiros” e, de outro, “[...] uma posição seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares”.

O histórico das diferentes propostas para o Ensino Médio é marcado pela consolidação dessa dualidade (SILVA et al, 2018; LOPES; BORTOLLO; ALMEIDA, 2016). Com a promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) observam-se alguns avanços comparados às legislações anteriores no que tange ao Ensino Médio, a exemplo de buscar uma formação mais abrangente¹, além de identificá-lo como última etapa da Educação Básica, tornando-a obrigatória (SILVA et al, 2018). Contudo, cabe lembrar que esse reconhecimento não foi de imediato e que, apesar da expansão do Ensino Médio ser intensificada a partir da década de 1990, a sua obrigatoriedade é fixada apenas em 2009 “[...] por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)” (KRAWCZYK, 2011, p.755).

No contexto dos anos de 1990, outras legislações vieram a complementar a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) em relação ao Ensino Médio, como o Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que promoveu a desarticulação entre os ensinos médio e o técnico-profissional, a Resolução Nº. 03/1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) com base em competências e habilidades, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que definem competências e habilidades para cada disciplina (BRASIL, 1999). Esse arcabouço legal tinha como objetivo, configurar o Ensino Médio com base nas orientações políticas dominantes na década de 1990, presentes também nos dias atuais, que buscam privilegiar os interesses dos grupos privados.

Ao encontro do processo de reformulação do Ensino Médio, nesse período, e como forma também de atender ao preconizado pela LDBEN/1996, referente à consolidação de um Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 1996, Art. 9º) é que se insere a criação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por meio da Portaria Nº. 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998b). Inicialmente, o ENEM funcionaria com função diagnóstica do desempenho estudantil, no sentido de proporcionar uma autoavaliação aos estudantes (PINTO, 2018), todavia, como veremos no próximo tópico, são-lhes atribuídas diversas outras finalidades, com destaque ao ingresso no Ensino Superior.

Algumas das políticas para o Ensino Médio, durante o período posterior (2003 - 2015)², representaram limitados avanços no que concerne à contemplação de algumas das reivindicações históricas dos educadores progressistas, por uma nova concepção de formação para os jovens dessa etapa de ensino, na perspectiva de uma formação integral (CALDAS, 2020). Contudo, a reforma do Ensino Médio em curso, Lei Nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), inviabiliza, por exemplo, o preconizado pelas DCNEM/2012 (BRASIL, 2012)³ ao redefinirem a formação almejada para os jovens, com base na articulação entre trabalho, ciência e cultura e, com isso, a possibilidade de uma formação integral.

Definida como uma contrarreforma⁴ e inserida no contexto mais amplo de retrocessos no campo das políticas sociais iniciados com o golpe jurídico-midiático-parlamentar, ocorrido no ano de 2016, a Lei Nº. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), traz alterações aos dispositivos da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) que tratam principalmente da carga horária e da organização curricular do Ensino Médio. Para este estudo, faz-se importante abordarmos de forma breve, as mudanças curriculares introduzidas pela reforma, visto que estas trazem implicações ao ENEM.

Com a Lei Nº. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), a organização curricular do Ensino Médio passa a ser composta por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e cinco itinerários formativos (I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional). Esses, por sua vez, devem ser organizados em diferentes arranjos curriculares, porém, observando a relevância para o contexto local e as condições dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, Art. 36).

Os argumentos em favor da nova composição curricular para o Ensino Médio (BNCC e itinerários formativos) giram em torno da necessária flexibilização do currículo, para que os estudantes tenham a possibilidade de escolher por quais caminhos formativos querem seguir, todavia, é pertinente pontuar que não é de responsabilidade dos sistemas de ensino, oferecer todos os itinerários formativos, pois isso dependerá das condições desses sistemas (HERNANDES, 2020).

Para Krawczyk e Ferretti (2017), a elaboração do currículo flexibilizado em itinerários formativos, parte da perspectiva de que o currículo “rígido” não é atraente para os estudantes, por não lhes permitir escolher o que estudar. Com base nisso, os defensores dessa proposta para o Ensino Médio alegam a necessidade de os estudantes escolherem qual percurso formativo mais se aproxima das suas aspirações.

Contudo, o principal argumento utilizado para justificar a reestruturação curricular do Ensino Médio em opções formativas, é contraditório. Fala-se em escolha, como se dependesse única e exclusivamente da vontade dos jovens estudantes, quando na verdade, são as condições materiais que definirão os seus percursos (CALDAS, 2020). Trata-se de uma proposta fragmentária e dualista, que “[...] longe de assegurar a flexibilidade pretendida, confirma o *apartheid* social dos jovens pobres” (LINO, 2017, p. 83, grifos do autor).

A BNCC para o Ensino Médio dá corpo à Lei Nº. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) ao traçar o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo desta etapa de ensino. Tais competências se conectam às suas respectivas áreas de conhecimento e devem orientar também a construção dos itinerários formativos. Observa-se, portanto, que esta proposta para o Ensino Médio retoma o currículo organizado por competências da mesma forma que a reforma curricular na década de 1990.

A partir da definição de competência presente na BNCC, sendo essa considerada como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p.8), Silva (2018) faz uma análise comparativa, estabelecendo a relação dessa proposta com as DCNEM/1998 e os PCNEM/1999. Nesse sentido, observa-se que

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p. 11).

Para além desta noção de competências que visa à formação dos jovens por uma perspectiva utilitária baseada na lógica instrumental, “voltada à formação de capital humano, mediante o desenvolvimento de competências” (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 10), a proposta da BNCC para o Ensino Médio traz sérias consequências à garantia do direito à educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Cabe ainda enfatizar que a BNCC não pretende restringir-se somente às transformações no currículo do Ensino Médio, almeja-se, também, que ela seja indutora de reformas nas políticas de avaliação, a exemplo do ENEM, como abordaremos a seguir.

Exame nacional do ensino médio: concepções e contradições

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como mencionado, nasce no contexto da reforma do ensino na década de 1990. Dessa maneira, faz-se necessário o entendimento da fonte inspiradora e de origem do exame, que se materializou como parte do conjunto de medidas estratégicas para uma educação de qualidade, nos moldes do neoliberalismo, por meio da orientação da OCDE. Para tanto, é pertinente um destaque para o sentido da palavra exame, controverso ao sentido de avaliação. De acordo com Barriga (1994), o exame foi criado pela burocracia da China, como instrumento voltado para a finalidade de escolher membros de castas inferiores.

Segundo seus achados, não havia, até antes da Idade Média, sistema de exames relacionado à prática educativa. A atribuição de nota ao trabalho escolar é uma herança do século XIX à pedagogia que, segundo o autor, trouxe a diversidade de problemas que hoje enfrentamos na prática escolar. Conforme os primórdios na China, o termo exame consiste em um conjunto de procedimentos técnicos e burocráticos com determinada finalidade (BARRIGA, 1994).

De acordo com Esteban (2009, p. 130),

A prática da avaliação da aprendizagem, consolidada sob a lógica do exame, se desenvolve através de instrumentos e procedimentos que pretendem medir o conhecimento produzindo informações que permitem a classificação dos estudantes, quase que ausentes do processo. Por seus vínculos com a dinâmica social de produção de hierarquias, que também através das práticas relacionadas à vida escolar promove a inclusão de poucos e a exclusão – ou inclusão degradada – de muitos, a avaliação apresenta-se como um processo que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e cooperação e estimula a competição. Esses atributos, no entanto, embora sejam dominantes no processo não eliminam as dimensões reflexiva e dialógica que também constituem a avaliação e devem ser fortalecidas.

No contexto da política educacional de recorte neoliberal, “a pedagogia do exame” torna-se um instrumento que legaliza a restrição à educação (BARRIGA, 1994). “Nesse sentido, a avaliação que vem se realizando não é mais do que um conjunto de procedimentos de exame” (ESTEBAN, 2009, p. 126), controversamente ao sentido de avaliação como instrumento de inclusão e como “[...] processos de reflexão coletiva sobre a dinâmica aprendizagem-ensino; reflexão conduzida e assumida pelos próprios sujeitos, que vivem e produzem cotidianamente a escola” (ESTEBAN, 2009, p. 132).

A concepção de avaliação legitimada, portanto, a partir da década de 1990, na política educacional brasileira, deriva das orientações da OCDE, sendo essa a principal indutora de proposta educacional, baseada em uma acepção instrumental que perpassa pelo discurso do crescimento econômico, competitividade e educação, entendendo que essa combinação é fundamental para reprodução do capital (PEREIRA, 2018).

O estudo de Pereira (2018) expõe que a Organização defende a política de competências e habilidades com currículos padronizados e, para isso, orienta a avaliação em larga escala, como forma de garantir a padronização dos sistemas de ensino, favorecendo a possibilidade de controle sob eles. Apoiado nessa concepção, foi criado o Plano de Metas - Decreto Nº. 6.094/2007 (BRASIL, 2007), dando origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), principal indicador da qualidade da educação nacional que, por sua vez, são índices objetivos que não refletem a realidade dos processos de formação no ensino, apenas “responsabiliza escolas, professores e estudantes pelas condições precárias de aprendizagem e, por outro lado, desresponsabiliza o Estado pela manutenção e desenvolvimento do ensino” (PEREIRA, 2018, p. 118).

Os estudos de Bonamino e Sousa (2012) alertam para o risco do estreitamento do currículo provocado pela avaliação, centrada na responsabilização, visto que pode implicar a preocupação exacerbada

em preparar os estudantes somente para testes, comprometendo o cumprimento curricular. Sem contar com a desvalorização do Projeto Político Pedagógico, principal instrumento que norteia a instituição escolar, no planejamento de suas ações e que dá autonomia na elaboração do processo de ensino. Essa perspectiva de avaliação, baseada na responsabilização, pode dar às escolas ares de cursos preparatórios.

O ENEM, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. De acordo com o documentário “ENEM 20 anos: um exame do tamanho do Brasil”⁵, a criação do ENEM foi inspirada no modelo de avaliação, denominada *Scholastic Aptitude Test*– SAT, utilizada nos Estados Unidos. Esse modelo foi introduzido no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que residia nos Estados Unidos antes de assumir o Ministério da Educação.

Convergindo à afirmação acima, Krawczyk (2018, p. 58) ressalta que “[...] o cenário educacional estadunidense tem sido uma fonte importante de inspiração do pensamento dominante brasileiro na educação e de legitimação das novas políticas educacionais durante as últimas três décadas”. As recomendações do Banco Mundial, na década de 1990, já traziam essa referência de educação para o Brasil (KRAWCZYK, 2018), como também, “a participação do empresariado na educação pública, alterações nas condições de trabalho dos docentes e nos sistemas de avaliação e responsabilização (*accountability*)”⁶, entre outras” (KRAWCZYK, 2018, p 59).

Os mecanismos de racionalização, introduzidos no âmbito do trabalho escolar com o processo de descentralização tanto administrativa, como financeira e pedagógica, trouxeram autonomia à escola no que concerne à instituição de colegiados e elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, mas, por outro lado, passaram a fazer parte do contexto educacional, instrumentos de controle e regulação, como as avaliações externas, com o papel de mensurar a eficiência do ensino nos resultados dos índices comprovados (OLIVEIRA, 2017). Com base nesse paradigma, o ENEM foi introduzido no Brasil, regulamentado pela Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998b), inicialmente “como procedimento de avaliação do desempenho do aluno” (art. 1º), elegendo como objetivos a possibilidade de

I – Conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III – Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998b, art. 1º)

Nesta primeira apresentação, observa-se que o ENEM tinha uma função diagnóstica, mas esse pressuposto diagnóstico se deteve apenas em sua primeira versão, uma vez que, conforme analisa Pinto (2018), desde o início, o ENEM foi pensado para atender outras finalidades. Ao analisar documentos provenientes do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o ENEM, no período de 1998 a 2017, e dividi-los em dois momentos, Pinto (2018) identifica que, no primeiro (1998-2008), houve várias iniciativas do MEC para a consolidação do ENEM no país.

Já o segundo momento é marcado pela promulgação da Portaria Nº. 109/2009 (BRASIL, 2009), que traz significativas alterações na estrutura e objetivos do exame, denominado como Novo ENEM. Com essa reformulação, os objetivos do ENEM passaram a ser o de democratizar as oportunidades às vagas em Instituições Federais de Ensino Superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

No ano seguinte, outras mudanças são alinhadas ao exame, como a vinculação do ENEM ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁷ (Portaria Nº. 02, de janeiro de 2010), ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), bem como à promoção de certificação a jovens com mais de 18 anos (Portaria MEC Nº. 807/2010). Porém, a partir de 2017, o ENEM perde seu caráter de certificador, ficando mais uma vez sob responsabilidade do ENCCEJA.

Um dos objetivos do Novo ENEM diz respeito à democratização do acesso à Educação Superior, mas o que na prática isso significa? Para Leal, Santos e Motta (2015, p.225), o termo acesso, no contexto das portarias do ENEM, engloba a “[...] formação discursiva que remete a sentidos possíveis”. Destacam “[...] o sentido de acesso (regulado) em vez de acesso (passagem, livre), pois, trata-se de um Exame que avalia alunos que concorrerão a vagas no ensino superior, embora inscrito numa política dita democrática”. Explicam que, de acordo com Barbosa (2003), o discurso das portarias que instituem o ENEM, “[...] funciona como o discurso do Estado, que institui, imaginariamente, o acesso para todos, inscrevendo-se no discurso da democratização do acesso ao ensino superior”.

Assim, compreende-se que o termo acesso, nos documentos (portarias) do ENEM é contraditório ao discurso do processo de democratização às vagas públicas de Ensino Superior, pois não é acesso para todos, é somente para os que obtiverem êxito na avaliação. Outro objetivo, como vimos, diz respeito à mobilidade acadêmica entre os estados, proporcionada pelo ENEM/SISU. Sobre essa possibilidade, o estudo de Silveira, Barbosa e Silva (2015, p. 1101-2) demonstra que, no país, a mobilidade se dá de maneira reduzida, (13,2%) com prevalência de estudantes provenientes dos estados mais ricos. Enfatiza que, ao contrário do discurso do governo, “[...] os estados mais pobres não conseguem exportar seus alunos para os seis estados mais ricos do Brasil, sendo suas vagas ocupadas pelos estudantes oriundos desses mesmos estados mais ricos”.

Referente ao objetivo de induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, os estudos apontam que a criação do ENEM, desde sua fase inicial, tinha como um dos principais focos, justamente esse ponto (PINTO, 2018). A partir do Novo ENEM “[...] em vários estados foram organizadas reuniões de planejamento nas escolas de Ensino Médio, visando à incorporação dos novos conteúdos a um currículo já sobrecarregado e fragmentado” (SILVA; MELO, 2018, p.1392). Desse modo, essa política de avaliação, sob o argumento de avaliar o Ensino Médio a fim de melhorá-lo, passa a impulsionar as mudanças em seu currículo, sem a menor preocupação com os diferentes contextos e realidades nas quais as escolas estão inseridas, acarretando inúmeras consequências para estas, características próprias das avaliações em larga escala (PEREIRA, 2018).

De acordo com Andrade e Soida (2015), existem evidências de que os resultados obtidos nas avaliações em larga escala no campo educacional, afetam diretamente o mercado, como é o caso do ENEM. Como exemplo, temos o aumento dos cursinhos pré-vestibulares privados, em função principalmente do ENEM, já que este se consolida como o maior exame de seleção para cursos em Instituições de Ensino Superior no país. A quantidade de participantes, a adesão por parte das instituições e o investimento financeiro em torno de sua realização (PINTO, 2018) contribuíram para que o ENEM se tornasse referência nos exames de seleção.

Tornar o ENEM principal mecanismo de seleção para o Ensino Superior é uma intencionalidade do MEC desde o início da sua criação. Com o Novo ENEM, esse pressuposto é reforçado, como aponta Nascimento (et al, 2020) ao analisar as recomendações do MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) com relação às recomendações para que o ENEM unificasse os processos seletivos de todas as Instituições Federais de Ensino Superior. Sendo assim, observa-se que nas orientações do MEC,

[...] não se confere ao Enem uma natureza contrária à de seleção. Apenas se oferece uma falsa proposta de democratização, muito mais com vistas a atender aos interesses dos “estudantes com mais condições de se deslocar pelo país” do que de criar oportunidades para os que não têm essas mesmas condições. Logo [...] acabou por associar democratização com a melhoria de oportunidades apenas para os que já têm condições [...] (NASCIMENTO et al, 2020 p. 8).

Como discutido anteriormente, a intenção de democratização do acesso ao Ensino Superior por meio dessa política de avaliação, é contraditória e baseada em orientações neoliberais. A lógica dos exames de seleção, como o ENEM, “[...] só têm razão de existir em um projeto de Estado no qual há necessidade de limitar o acesso aos níveis mais elevados de ensino” (NASCIMENTO et al, 2020 p. 4).

Fundamentado em princípios meritocráticos, o ENEM transfere para o indivíduo, a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas competências ou incompetências aferidas pelo exame, como bem diz Sousa (2003, p.182):

Além de atribuir ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais que lhe condicionam tal ou qual trajetória escolar e social, cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o Enem, tende, no limite, a prejudicar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem à população pobre.

Desse modo, os resultados que determinam o êxito ou não das escolas públicas no ENEM negam a historicidade dos sujeitos envolvidos no processo e transfere ao próprio indivíduo, uma responsabilidade que é do Estado, pois esses mesmos resultados desconsideram a precarização com que ocorrem, muitas vezes, os processos educacionais no setor público.

O contexto da reforma do Ensino Médio, Lei Nº. 13.415/17 (BRASIL, 2017a), também trouxe mudanças ao ENEM. A Portaria MEC Nº. 468/2017 elege como objetivo primordial do ENEM “aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, *individualmente*, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017b, art. 2º grifo nosso). Medir individualmente os conhecimentos, ou melhor, as possíveis competências ou incompetências dos jovens ao final do Ensino Médio, é elencado como primordial ao exame por esta portaria. Ressalte-se que o texto acrescenta a palavra “individualmente” como se anteriormente esse processo fosse realizado de forma coletiva.

Em outra normativa, a Portaria MEC Nº. 458/2020 que revoga a citada acima, é estabelecido que o objetivo do ENEM será o de “aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica, de acordo com a BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 2020, art. 18). Ou seja, se antes era o exame quem servia para introduzir mudanças curriculares no Ensino Médio, agora é a BNCC quem deve subsidiar as competências e habilidades a serem avaliadas no ENEM. De acordo com as DCNEM/2018 (Resolução Nº. 3, de 21 de novembro de 2018) as matrizes do ENEM devem ser elaboradas em consonância com a BNCC e dos Itinerários Formativos, sendo que:

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.

§ 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso (BRASIL, 2018b, art. 32)

O prazo para introdução de tais mudanças deve ser estabelecido pelo MEC (BRASIL, 2018b). Visando a essas mudanças, no ano de 2021, é instituído um Grupo de Trabalho no âmbito MEC, com a finalidade de discutir a atualização do ENEM (BRASIL, 2021). Conforme explica Silva (2018, apud SILVA, 2018 p. 46), uma das justificativas para a elaboração da BNCC consistia justamente em utilizá-la como parâmetro às avaliações, pois assim seria possível “garantir maior fidedignidade” destas. Contudo,

essa inversão leva a uma “lógica paradoxal à partir da qual, nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames”.

Utilizar a BNCC como indutora das mudanças no ENEM, implica em refletir sobre pelo menos dois pontos. O primeiro refere-se à própria estrutura curricular do Ensino Médio que, a partir da Lei Nº. 13.415/17 (BRASIL, 2017a) passa a ser composta por uma base comum e itinerários, sendo obrigatórias, durante todo o Ensino Médio, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e as demais disciplinas diluídas em suas áreas, a formação dos jovens nas escolas públicas tende a ser precária, aligeirada, não lhes proporcionando sequer os conteúdos necessários para a realização do ENEM (SILVA; MELLO, 2018).

Uma segunda reflexão, relacionada à primeira, diz respeito às reais possibilidades de se estruturar o ENEM a partir da base comum e dos itinerários formativos. É preciso questionar, portanto, se o MEC/INEP estaria disposto a investir mais recursos para a elaboração de diferentes avaliações, conforme preconizado pelas DCNEM/2018?

As relações entre ENEM, BNCC e Lei Nº. 13.415/17 (BRASIL, 2017a) indicam que, no contexto de enxugamento dos direitos sociais, nos quais se destaca a educação, o ENEM tende a ser um mecanismo que reduzirá ainda mais as oportunidades dos mais pobres, oriundos da escola pública, de terem acesso ao Ensino Superior, principalmente em universidades públicas.

Considerações finais

A discussão aponta que o ENEM, enquanto política pública educacional de avaliação, contribui à materialização do projeto neoliberal que se instalou no Brasil e nos países da América Latina, principalmente, a partir da década de 1990. Esse projeto busca supervalorizar o mercado, avaliar por mérito, padronizar as realidades, incitar a eficiência dos sistemas e dos sujeitos. As contradições inerentes ao ENEM ficam evidentes no estudo, ao investigar aquilo que os documentos preconizam como objetivos do exame e como eles se apresentam na realidade.

A manifestação das contradições se inicia pela própria denominação da política de avaliação, no que concerne à palavra *exame*, que historicamente representa um conjunto de procedimentos técnicos de exames, que não se vinculam ao que realmente seria uma avaliação que promova a inclusão e se constitua como “[...] processos de reflexão coletiva sobre a dinâmica aprendizagem-ensino” com envolvimento dos sujeitos que vivem e produzem cotidianamente a escola (ESTEBAN, 2009, p. 132).

A escola pública é marcada por sujeitos diversos e por contextos plurais “[...] o que leva ao questionamento sobre a padronização estimulada pela consolidação de processos de avaliação da aprendizagem orientados por parâmetros uniformes” (ESTEBAN, 2009, p. 125). A perspectiva de avaliação

padronizada, homogeneíza os sujeitos, é excludente e de cunho meritocrático, contrariando o princípio democrático da educação, como direito de todos e para todos.

O termo *acesso*, utilizado nas portarias do ENEM, e que passa a representar um dos seus objetivos, também se apresenta como contraditório à premissa de democratização da educação. Apesar da ideia de democratização do acesso às universidades contida na portaria, em especial às públicas, a própria avaliação seleciona quem está apto a ter esse acesso, ou seja, não é para todos. No teor das portarias que instituem o ENEM, existe o discurso de que a política é criada para promover oportunidade de acesso ao ensino superior e dar maior mobilidade acadêmica aos indivíduos. Porém, como apontado por Silveira, Barbosa e Silva (2015), essa mobilidade, além de ser insuficiente, ocorre de maneira desigual e injusta.

O ENEM, que inicialmente tinha o objetivo de contribuir para a qualidade do Ensino Médio, e com isso induzir as mudanças no currículo, a partir da contrarreforma, percebe-se que ocorre a inversão desse objetivo; a BNCC passa a direcionar as competências e habilidades a serem avaliadas pelo ENEM, ou seja, passa a inspirar as mudanças necessárias no exame, pois suas matrizes devem ser elaboradas de acordo com a BNCC. Isso cria um ambiente de incerteza no trabalho das escolas públicas de Ensino Médio, ao se verem às voltas com o paradoxo que vai dos exames para o currículo e do currículo de volta aos exames. Além do clima de competição e responsabilização dos sujeitos pelos resultados aferidos pelo exame que são marcas da própria política nacional de avaliação, cujos resultados servem sobretudo para atender aos interesses do mercado.

Portanto, observa-se que existem contradições subjacentes à política de avaliação do Ensino Médio, responsável por selecionar os estudantes que ingressam nas universidades públicas. A possibilidade de refletir sobre esse paradoxo é válida, uma vez que impulsiona a luta por uma educação que realmente considere as diferentes realidades vividas pelas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil, em um momento no qual ocorre o enxugamento dos direitos sociais, com destaque para a educação, com contornos de retrocessos como na reforma do Ensino Médio, que almeja a formação dos jovens, por uma perspectiva utilitarista.

Ademais, as modificações promovidas pela reforma, tendem a tornar mais excludente as oportunidades de incluir os mais pobres oriundos da escola pública no Ensino Superior, principalmente para as universidades públicas. Tal fato fortalece a busca desses indivíduos pelas alternativas de financiamento promovidas pelo Governo Federal, que são formas de agregar os interesses do mercado às demandas sociais, próprias de sociedades capitalistas de cariz democrático.

Notas

¹Porém, é imprescindível pontuar que a lei aprovada apesar de reconhecer que a formação profissional de qualidade só é possível com base na sólida educação geral, deixou lacunas para que legislação em caráter complementar estabelecesse mais uma vez estruturas paralelas de ensino (ZIBAS, 2005).

²“Nos governos Lula e Dilma as mudanças que vinham sendo construídas eram de cunho neoliberal e integradas ao interesse do capital, pois não houve a ruptura com a lógica do mercado, contudo, nesse período tínhamos uma correlação de forças representada pelos espaços de participação” (CALDAS, 2020, p. 119).

³ Consideradas como uma das propostas mais avançadas no sentido de almejar uma formação integral para os jovens (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

⁴ Entendida como um processo de retrocesso da política de ensino médio, no entendimento de que ela regride em relação às outras reformas e às concepções que estavam tentando ser superadas (FERREIRA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; CALDAS, 2020).

⁵Disponibilizado no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

⁶ O termo *accountability* surge nos Estados Unidos e pode ser traduzido como responsabilização (KRAWCZYK, 2018).

⁷É o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br/>.

Referências

ADRIÃO, T. **A presença do setor privado na gestão da educação pública**: refletindo sobre experiências brasileiras. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan. /jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/17363>. Acesso em: 26 out. 2019.

ADRIÃO, T. et al. **Relações público e privado na educação**: embates e desdobramentos para a democratização da educação. 1ª ed. Campinas: Editor setor de educação UFPR/ Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.gt5.ufpr.br/anais.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

ALMEIDA, M. de L. P. de. Prefácio. In: CANAN, S.R. **Influência dos organismos internacionais**: só há intervenção quando há consentimento? Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 9 – 18, 2016.

ANDRADE, E.; SOIDA, I. A qualidade do *ranking* das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável. **Estud. Econ.** São Paulo, v. 45, n. 2, p. 253-286, jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612015000200253&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2019.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 5 ago. 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. MEC. Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 de jun. de 1998b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181748>. Acesso em: 16, jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002121&Itemid=30192#:~:text=2%C2%BA%20As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,da%20Uni%C3%A3o%2C%20dos%20Estados%2C%20do. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017a, Seção I, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. MEC. Portaria MEC Nº 468, de 03 abril de 2017. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 de abril de 2017b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. MEC. Portaria MEC Nº 458, de 05 maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. MEC. Portaria MEC Nº 411, de 17 de junho de 2021. Institui Grupo de Trabalho, no âmbito do Ministério da Educação - MEC. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-411-de-17-de-junho-de-2021-326511393>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 109/2009. Altera a Portaria MEC nº 438/1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2009c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: ensino médio, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Seção I, p.21. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Portaria Ministerial Nº. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Disponível em: http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx. Acesso em: 16, jun. 2019.

BRASIL. Decreto Lei Nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL, Portaria Ministerial Nº. 462, de 27 de maio de 2009. Altera a portaria nº 438 de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=217611>. Acesso em: 16, jun. 2019.

BRASIL, Emenda Constitucional Nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL, Portaria Ministerial Nº. 807 de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2010. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=227492>. Acesso em: 16, jun. 2019.

BARRIGA, A.D. Una polémica em relación al examen. **Revista Ibero-americana de educación**, n.5, p. mai – agos. 1994. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie05a05.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CALDAS, R. S. C. **A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus: Um estudo na política pública**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CANAN, S.R. **Influência dos organismos internacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM JOMTIEN, 1990. **Unesco**, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 ago. 2019.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DAKAR. **Unesco**, Brasília, Consed. 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 20 ago. 2019.

EDUCAÇÃO 2030 DECLARAÇÃO DE INCHEON. **Unesco**, Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 ago 2019.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123-134, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000200293&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2019.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.53 – 67, 2002.

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362020000300579&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2020.

INEP. **Enem 20 anos**: um exame do tamanho do Brasil, 2018. 1 vídeo (27:48 min.). Produzido pela TV escola. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjjEABlg&list=PLjz5Kd6rxbE4BnouwgST5sqyTHBI3ypJI&index=1>. Acesso em: 12 jun. 2019.

KOEPSEL, E. C; GARCIA, S. R; CZERNISZ, E. C. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: LEI Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. Educação em Revista [online]. 2020, v. 36 [Acessado 14 setembro 2021], e222442. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

KRAWCZYK, N. Brasil – Estados Unidos. A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, p. 59 – 72, 2018.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.144 set-dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mai. 2019.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 02 jun. 2020.

LEAL, A. F; SANTOS, C. P; MOTTA, A. L. A reformulação das portarias do ENEM: uma análise discursiva das diferentes versões. **SOLETRAS REVISTA**. São Gonçalo – RJ, n. 30, jul.-dez 2015.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e177494, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2019.

LINO, L. A. As ameaças da reforma Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 02 jun. 2020.

LOPES, C. B; BORTOLOTO, C. C; ALMEIDA, S. V. O Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>. Acesso em: 06 jun. 2019.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

NASCIMENTO, J. S. et al. Reelaborações sucessivas do ENEM: função intrínseca, objetivos transitórios. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió – AL. **Anais do VII CONEDU**, Maceió– AL: Editora Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID6085_29092020202658.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A gestão por resultados no estado de Pernambuco e seus efeitos sobre os docentes. In: NUNES, C. P. (Org.). **Políticas educacionais e programas de governo aproximações e contradições**. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 63 – 86, 2017.

PEREIRA, R. da S. Avaliação de Sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./ abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, S. N. de. **Novo ENEM e currículo do Ensino Médio: Esvaziamento da formação das classes populares**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ROCHA, A. C. *Accountability* na administração pública: a atuação dos tribunais de contas. **XXXIII EnANPAD2009**, São Paulo, p. 1-16, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS716.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v.18, n.2, p. 291-304, 2018.

SILVA, C. S. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM exame nacional do ensino médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.4, n.2, pp.186-196, set. 2011 a mar. 2012.

SILVA, G. T. et al. Histórico das políticas educacionais do ensino médio: um estudo das leis de diretrizes e bases da educação. **Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v. 2, n. 1, p. 220-249, jan-abr. 2018.

SILVA, R. C.; MELO, S. D..**ENEM**: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1385-1404, out. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401385&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun, 2019.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online], v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

SILVEIRA, F. L; BARBOSA, M. C.; SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Rev. Bras. Ensino Fís.** São Paulo, v. 37, n. 1, 1101, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 jun 2019.

SOUSA, S. M. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2019.

STREECK, W. **Tempo comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. Fora de coleção. Lisboa, Portugal: Actual Editora, 2013.

ZIBAS, D. M. L. “Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990”. **Educ. Soc.**[online], Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000300016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 jun. 2020.