

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CRONOLOGIA INSENSATA**HIGH SCHOOL EDUCATION REFORM AND TEACHER TRAINING: AN UNWISE CHRONOLOGY****REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN DOCENTE: UNA CRONOLOGÍA SIN SENTIDO**

Nelio Marco Vincenzo Bizzo¹, Paulo Sergio Garcia²

Resumo

O chamado "Novo Ensino Médio" é resultado de um artefato legal, aqui discutido a partir de um resgate parcial da cronologia de eventos que tiveram início com a promulgação da Base Comum Curricular em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Desde aquela época existe estreita relação entre o currículo do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. O objetivo deste texto é demonstrar que as mudanças a serem implantadas a partir da Medida Provisória 746/2016 não se limitam à educação básica, mas dizem respeito principalmente à educação superior, em especial nos cursos de formação de professores. Utilizamos elementos metodológicos de análise documental, com base em textos promocionais de órgãos do poder executivo, bem como leis, resoluções, pareceres e diretrizes, incluindo posicionamento do Fórum Nacional de Educação (FNE). Concluímos expondo três questões pouco evidentes, que não podem deixar de ser solucionadas no debate sobre a manutenção ou revogação dessa reforma educacional, em especial o direito ao magistério dos professores de Biologia no novo cenário.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Enem; Reformas Educacionais; Ensino de Ciências; Formação de Professores.

Abstract

The so-called "New High School Education" is the result of a legal artifact, discussed here based on a partial recovery of the chronology of events that began with the promulgation of the Common Curricular Base in 1998 by the National Council of Education (CNE). Since then, there has been a close relationship between the high school curriculum, the National High School Examination (Enem), and the National Curriculum Guidelines for Teacher Training. The objective of this text is to demonstrate that the changes to be implemented from Provisional Measure 746/2016 are not limited to basic education but mainly concern higher education, especially teacher training courses. We use methodological elements of document analysis, based on promotional texts from executive power bodies, as well as laws, resolutions, opinions, and guidelines, including the position of the National Education Forum (FNE). We conclude by exposing three less obvious issues that cannot fail to be resolved in the debate on the maintenance or repeal of this educational reform, particularly the right to teaching for Biology teachers in the new scenario.

Keywords: New High School; Enem; Educational Reforms; Science teaching; Teacher training,

¹ Doutor em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Livre Professor Titular de Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. E-mail: bizzo@usp.br

² Doutor em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP, Brasil. Professor - Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). São Caetano do Sul, SP - Brasil. E-mail: paulo.garcia@prof.uscs.edu.br

Resumen

La llamada ‘Nueva Educación Secundaria’ es resultado de un artefacto jurídico, discutido aquí a partir de una recuperación parcial de la cronología de hechos iniciados con la promulgación de la Base Curricular Común en 1998 por parte del Consejo Nacional de Educación (CNE). Desde entonces, existe una estrecha relación entre el currículo de la enseñanza media, el Examen Nacional de Enseñanza Secundaria (Enem) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docente. El objetivo de este texto es demostrar que los cambios que se implementarán a partir de la Medida Provisional 746/2016 no se limitan a la educación básica sino que afectan principalmente a la educación superior, especialmente a los cursos de formación docente. Utilizamos elementos metodológicos de análisis documental, basados en textos promocionales de los órganos del poder ejecutivo, así como leyes, resoluciones, dictámenes y lineamientos, incluida la posición del Foro Nacional de Educación (FDE). Concluimos exponiendo tres cuestiones menos evidentes que no pueden dejar de resolverse en el debate sobre el mantenimiento o derogación de esta reforma educativa, en particular el derecho a la docencia de los profesores de Biología en el nuevo escenario.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria; Enem; Reformas Educativas; Enseñanza de las ciencias; Formación de profesores.

1 Introdução: a dupla invisibilizada

*Reformadores são aqueles que educam as pessoas
para apreciar o que elas precisam.
Elbert Green Hubbard.*

Desde a posse do novo governo Lula, o debate educacional tem sido centralizado pelas mudanças curriculares que estão sendo introduzidas na educação básica no ano de 2023. Neste texto, pretendemos demonstrar que as mudanças mais profundas a serem implantadas com o “Novo Ensino Médio”, decorrentes da intempestiva alteração da Lei de Diretrizes e Bases em setembro de 2016, não estão limitadas à educação básica, mas sobretudo à educação superior, em especial na formação de professores. Trazemos à tona três questões pouco evidentes, que não podem deixar de ser solucionadas no debate sobre a manutenção ou revogação dessa reforma educacional, em especial o arcabouço legal ligado ao direito ao magistério dos professores de Biologia no novo cenário.

A possibilidade de um curso de ensino médio ter ênfase em educação profissional é tema discutido, pelo menos, desde 1971, com a Lei 5.692/71. Existe vasta literatura a respeito, mostrando os problemas de implementação de mudanças curriculares sem o correspondente aporte de recursos e providências de infraestrutura, entre outras questões. Da mesma forma, a redução da carga horária das disciplinas compulsórias e a possibilidade de inserção de uma parte diversificada do currículo no ensino médio também é antiga, vez que desde 1998 isso é incentivado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio aprovadas naquele ano pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). O Art. 11., inciso III, da Resolução CNE/CEB 03/98, dizia que a parte diversificada poderia compreender até 600 horas, ou 75% do total mínimo de 2.400 horas dos três anos do ensino médio, afirmando que a Base Nacional Curricular deveria ter “pelo menos” 1.800 horas (BRASIL, 1998). As

novas disposições curriculares agora afirmam que a carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) poderá compor até 1.800 horas complementadas pela parte diversificada - Art. 35-A, § 5º da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

O que chamamos de “Reforma do Ensino Médio” desde 2016, normalmente referida à lei 13.478/2017, deriva da Medida Provisória 746/2016³, que entrou em vigor imediato em setembro de 2016. Esse tipo de instrumento legal, como define a Constituição Federal (Art. 62), substituiu o antigo “Decreto-Lei”, impondo-se como lei em vigor a partir da data de sua publicação pelo poder executivo. O simples fato de estarmos, em 2023, discutindo se essa medida “provisória” deve ser aplicada ou não já denuncia a falta de um dos pré-requisitos constitucionais essenciais para sua edição: urgência⁴.

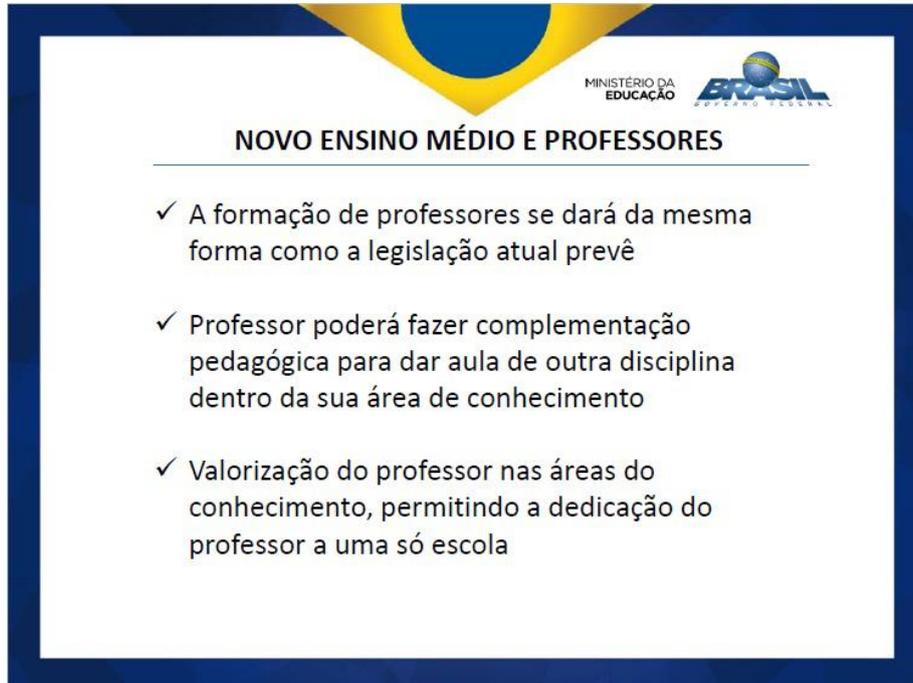
A atual polêmica em torno da manutenção, revogação ou “aprimoramento” da “Reforma do Ensino Médio”, deve ser contextualizada para que possa ser discutida em profundidade. Tanto a exigência de sua revogação total quanto a defesa de sua manutenção integral dependem da invisibilização de parte essencial de seu texto e também do longo processo que lhe deu origem. Vista como um ato burocrático intempestivo, torna-se plausível tanto a defesa de sua simples revogação (o que desconsidera seu patamar legal, pois agora trata-se de uma lei aprovada pelo Congresso Nacional, acima referida), bem como suportá-la, mesmo na condição de indesejável, consentindo com sua manutenção. Ambas as posições têm consequências profundas para a qualidade da educação no país.

Esse processo de invisibilização é aplicado de imediato ao texto da própria MP, pois as alterações legais mais substanciais, e de aplicação mais rápida, foram feitas inadvertidamente nas normas legais da formação de professores. É interessante considerar que essa invisibilização fez parte de decisão deliberada, vez que a apresentação da peça legal no Senado Federal foi feita pelo Ministro da Educação da época, com a afirmação textual: “A formação de professores se dará da mesma forma como a legislação atual prevê” (Fig. 1).

³ As Medidas Provisórias são passíveis de perder sua qualificação legal se não forem ratificadas pelo congresso no prazo de 120 dias (CF art 62, §3º).

⁴ Logo após a publicação da MP 746/2016 o PSOL apresentou, no dia 28 de setembro de 2016, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 5599), a qual, contudo, não teve acolhida no Supremo Tribunal Federal. O argumento central do pedido fundava-se no fato de que havia um Projeto de Lei em discussão (PL 6840/2013), exatamente sobre formação de professores e mudanças curriculares.

Figura 1: Apresentação do Ministro da Educação no Senado Federal, em novembro de 2016, afirmando que não haveria modificação na legislação sobre formação de professores.



Fonte: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>

Contrariamente ao que dizia o ministro, a peça assinada por ele em setembro de 2016 e encaminhada ao Congresso, de vigência imediata como vimos, modificava a formação de professores de maneira substancial, alterando radicalmente a legislação atual. Havia mudanças importantes no Artigo 61 e 62 da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), justamente os ditames das diretrizes e normas gerais da educação nacional. Todos os cursos de formação de professores passariam a ter como referência a “Base Nacional Comum Curricular” - BNCC (Art. 62, §8º), que estava ainda em processo embrionário de definição. A educação superior em geral, e as universidades em particular, nunca tiveram seus cursos regidos por normas da educação básica, como foi inclusive registrado expressamente em declaração de voto na reunião plenária de aprovação das diretrizes para formação de professores em 2002, no Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002, p. 60).

Esse mesmo artigo da lei ganhou, inclusive, um complemento, na forma de Art. 62B, que permite, para professores da educação básica, formas diferenciadas - mas não especificadas - de acesso a cursos superiores, mas limita os candidatos aos profissionais de “redes públicas”. Isso indica que o legislador prevê a necessidade de requalificação futura dos professores de escolas públicas, gerando uma nova demanda para as Instituições de Ensino Superior (IES), e chega a priorizar os que optarem por cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Portuguesa - Lei 9394/1996, Art. 62B, § 3º (BRASIL, 1996). Não pode deixar de ser observada a previsão de manutenção de licenciaturas com as referências anteriores

à reforma, ou seja, sem alinhar os cursos superiores de formação de professores com as áreas de conhecimento definidas pela nova lei. Fosse de outra forma, deveriam estar mencionadas as licenciaturas apenas nas três áreas de conhecimento abrangidas. Por fim, resta esclarecer a justificativa para a exclusão das humanidades nessa priorização.⁵

Essas mudanças nas licenciaturas, que tiveram inicialmente um prazo de 12 meses para se ajustar aos novos ditames legais, tornam evidente que a MP 746 deveria ter sido apresentada como Reforma da Formação de Professores, que demandaria complementações pedagógicas para atuação nas áreas de conhecimento, pois assim estaria organizado o currículo do ensino médio. Os professores legalmente habilitados a ministrar aulas de Física, por exemplo, seriam convidados a “dar” aulas, da unidade curricular denominada “Luz e Tecnologia”, mas, para tanto, deveriam complementar sua formação retornando a algum centro de formação. Como noticiou a grande imprensa, essa “disciplina” denominada “Luz e Tecnologia” está efetivamente sendo ministrada em uma escola pública da cidade de São Paulo, como parte do itinerário formativo “Sustentabilidade”, e ministrada por uma professora com formação em Língua Portuguesa (PALHARES, 2023).

É interessante observar como houve modificação do perfil dos profissionais do magistério, com a alteração do Art. 61 pela mesma MP 746, alargando a definição da função docente. As grandes modificações do Art. 62 foram na mesma direção. Depreende-se que a MP 746/2016 pretendia que professores formados de acordo com as normas de sua época deveriam, forçosamente, se credenciar novamente, com complementações pedagógicas, a fim de ministrar as novas unidades curriculares a serem criadas, como “Luz e Tecnologia”. Isso evidencia a ligação insofismável entre as mudanças no ensino médio e a geração de novas demandas formativas para as Instituições de Ensino Superior (BIZZO; KAWASAKI, 2022), de há muito conhecidas, oferecidas sobretudo por IES privadas, desde 1997, tendo então por base a Resolução CNE/CP 02/97.

Além de tornar invisível parte substancial do texto legal a ser revogado (ou mantido como está), assistimos a um processo paralelo de invisibilização do longo processo que originou o “Novo Ensino Médio”. O argumento pretensamente irrefutável para dar início à mudança seria a “falência do atual ensino médio”, retratada na estagnação do desempenho acadêmico dos alunos. Uma das pranchas do então ministro Mendonça Filho, naquela exposição no Senado Federal, trazia uma afirmação enfática: “O **desempenho** em Português e Matemática é **menor** hoje do que em 1997” (Fig. 2, ênfases no original).

⁵ A formulação do Art. 62B é problemática, pois o parágrafo primeiro afirma que terão direito a esse acesso diferenciado “professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação”. Ora, concursos públicos para o magistério exigem a qualificação definida no mesmo artigo 62 da LDBEN, de modo que não há professores concursados atuando no ensino médio que não possuam diploma de “graduação plena”. O artigo é, portanto, inaplicável.

Figura 2: Apresentação do Ministro da Educação no Senado Federal, em novembro de 2016, fala da “Falência do Ensino Médio”, que nada teria acrescentado desde 1997 (ênfases no original)



Fonte: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>

Paralelamente, a BNCC vinha sendo discutida como uma inovação inaudita, mesmo se uma Base Nacional Comum houvesse sido promulgada em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação, após apreciar o Aviso 307, de 07/07/1997, que apresentou “propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio” (PARECER CEB/CNE 15/98). Foi essa organização do ensino médio que criou as três “áreas do conhecimento” que serviram de base para a arquitetura das 63 questões do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem (BRASIL, 2002). Essas diretrizes criaram “um currículo voltado para as competências básicas”, que eram definidas como sendo cinco⁶, ligadas a 21 habilidades, cada qual com três questões no novo exame, e não mais para o “saber disciplinar”, visto como restrito ao “ensino enciclopedista e academicista (sic) dos currículos de ensino médio tradicionais, refêns do exame vestibular”. (PARECER CEB/CNE 15/98, p.35).

Assim, foi instituída a Base Nacional Comum do Ensino Médio (PARECER CEB/CNE 15/98, Res. CEB/CNE 03/98), na qual foram criadas as três áreas de conhecimento “Linguagens

⁶ As cinco competências originais do Enem, resumidamente, eram: (I) dominar linguagens, desde a norma culta do português até linguagens matemáticas, artísticas e científicas, (II) construir e aplicar conceitos para compreender fenômenos, (III) selecionar elementos para enfrentar situações problema, (IV) relacionar informações para construir argumentação e (V) recorrer aos conhecimentos escolares para elaborar propostas. (Brasil, Exame Nacional do ensino Médio, documento básico, 2002, p.11, [disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf acesso em: março de 2023]

e Códigos”, “Ciências da Natureza e Matemática” e “Ciências Humanas”, cada qual tendo como complemento “suas tecnologias”. A inclusão da Matemática na área de Ciências Naturais era assim justificada:

A presença da matemática nessa área se justifica pelo que de ciência tem a matemática, pela sua afinidade com as ciências da natureza, na medida em que é um dos principais recursos de constituição e expressão dos conhecimentos destas últimas, e finalmente pela importância de integrar a matemática com os conhecimentos que lhe são mais afins. Esta última justificativa é, sem dúvida, mais pedagógica que epistemológica e pretende retirar a matemática do isolamento didático em que tradicionalmente se confina no contexto escolar. (PARECER CEB/CNE 15/98, p. 59).

Essa foi a base do Enem, mesmo se, em pouco tempo, a suposta unidade das Ciências Naturais e da Matemática tenha sido rompida, passando a constituir grupos de questões separadas, devolvendo a Matemática para seu suposto “isolamento didático” curricular em que permaneceu, inclusive na MP 746/2016. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Curricular Nacional⁷ de 1998 mencionavam apenas competências e habilidades, sem elencar conteúdos conceituais, os quais passaram a integrar a matriz de referência do exame com a reforma do Enem de 2009 (MACEDO, 2021).

Não deve passar despercebida a ligação que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 estabelece entre os exames de ingresso no ensino superior e o suposto “sequestro” dos “currículos de ensino médio tradicionais”. É evidente que a criação de uma BCN (ou BNC) seria inócua se não fosse combatido o suposto agente responsável por converter os currículos do ensino médio em “reféns”. Isso explica a instituição simultânea de uma nova Base Nacional Curricular e a criação de um novo exame de larga escala, apresentado como alternativa ao “sequestrador” de currículos, o exame vestibular⁸.

Assim, o resultado efetivo dessa nova Base Curricular Nacional, estruturada por competências e habilidades, e de organização do ensino médio por áreas do conhecimento, com três questões mensurando cada uma das habilidades, foi apresentado naquela sessão do Senado Federal, ao invés de panaceia para os males educacionais, como *vera causa* da ruína desse nível de ensino, diante de resultados inaceitáveis (Fig. 2). Ironicamente, as constatações sobre o sofrível desempenho acadêmico dos estudantes foram apontadas por defensores da mudança educacional pautada por evidências, utilizando uma prancha com o título “A Falência Atual do

⁷ Deve-se ressaltar que o Parecer CEB/CNE 15/98 traz tanto a designação “Base Curricular Nacional” (BCN) como “Base Nacional Curricular” (BNC), o que poderia indicar objetos diversos, o que não é o caso.

⁸ Não há espaço para aprofundar esse aspecto neste texto, mas as autoridades educacionais da época se esforçaram ao máximo em desmentir em declarações públicas que o Enem fosse uma alternativa ao exame vestibular, o que de fato estava expresso nos documentos de referência e, ao fim e ao cabo, ocorreu. Essa passagem do texto das DCNEM evidencia a estratégia de transferência para o nível federal do poder exercido pelos exames vestibulares nos currículos, sobretudo dos sistemas estaduais de ensino.

Ensino Médio no Brasil” e concluindo com a identificação de um novo agente “sequestrador” de currículos: “O EM virou preparação para o ENEM” (Fig. 2). De fato, diversos autores constataram que o Enem exerce grande influência sobre os currículos e sobre as práticas de ensino dos professores de Ensino Médio (CARVALHO; REZENDE, 2013; STADLER; HUSSEIN, 2017, entre outros).

Portanto, a discussão da chamada “Reforma do Ensino Médio” não pode ser feita com essa dupla invisibilização, deixando de lado o texto legal em si, em especial a radical mudança na formação de professores, e o longo processo que levou o ensino médio ao estado em que se encontra, tornando obrigatórios legalmente muitos dos parâmetros normativos que haviam sido estabelecidos na forma de diretrizes curriculares em 1998. A diferença mais notável dessas normas é seu patamar legal, pois aquilo que era uma resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação se converteu em Medida Provisória, com força de lei federal, em vigor em todo território nacional, desde setembro de 2016, ratificada em fevereiro de 2017.⁹

2 Ensino médio, Enem e Prouni

Desde a formulação original, o Enem era apresentado como sendo isento de “vícios” “academicistas” e “enciclopedistas”, centrado em competências e habilidades mais elevadas do que a memorização de enunciados, nomes e datas. O exame teria supostas sofisticadas psicométricas que permitiriam “ aferir” as “estruturas mentais” de cada jovem estudante. A apresentação do exame pelo MEC evidenciava essa perspectiva:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição de nossas estruturas mentais, não consegue sozinha fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais convivemos diariamente e que invadem todas as estruturas da escola. (BRASIL, 2002, p.10).

⁹ Os pareceres aprovados pelo CNE devem ser homologados por ato próprio do Ministro da Educação para que adquiram qualificação legal ao se converterem em Resolução. Portanto, a rigor, uma Resolução do CNE (órgão assessor) tem hierarquia normativa inferior a Portarias Ministeriais, atos do agente assessorado.

Em comunicados, pronunciamentos, entrevistas e em panfletos divulgados pelo INEP, era utilizada terminologia de cunho psicológico, como se o exame fosse capaz de mensurar alguma capacidade de raciocínio inata, uma “estrutura mental” de natureza neurológica, que não seria influenciada pelo estudo ou por algum tipo de preparação acadêmica específica. A afirmação de que o exame não focalizava conteúdos conceituais, mas apenas competências e habilidades foi questionada à época por especialistas da área como o saudoso Heraldo Marelim Vianna, então Pesquisador Sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, após ter estruturado o Setor de Medidas daquela instituição e ter sido seu diretor entre 1965 e 1990. Ele se pronunciou nesses termos:

A situação se nos afigura bastante conflituosa, quando se observa que o próprio órgão responsável pela avaliação proclama, alto e em bom som, que o ENEM “não mede conteúdos, mas apenas competências e habilidades”. Confessamos a nossa perplexidade e a forma dogmática da assertiva (...). Os princípios que baseiam o ENEM ficam comprometidos quando se examina o próprio instrumento utilizado, que parte de situações que demandam, liminarmente, conhecimentos de conteúdos, às vezes bastante complexos, e entendimento da sua verbalização, muitas vezes excessiva. (VIANNA, 2003, p.57).

Esta posição, grosso modo, coincide com consulta informal realizada junto a uma ferramenta de inteligência artificial que reúne dados até setembro de 2021, ao ser perguntada se o Enem pretendia, de fato, aferir estruturas mentais.

A criação de um banco de itens de múltipla escolha capazes de “aferir estruturas de pensamento”, e não conteúdos conceituais, era apresentada como estratégia democratizante. Afirmava-se que isso estaria evitando favorecimento de estudantes com base em fatores socioeconômicos, pretensão muito nobre, porém algo ingênua, pois isso não havia sido alcançado desde suas primeiras edições, muito ao contrário, pois estava “tornando ainda mais elitista o processo de seleção para a Universidade” (VIANNA, 2003, p.56). Mesmo depois da reformulação de 2009, o órgão divulgou em seu website que “[os] resultados [do Enem] têm sido utilizados também para a democratização do acesso ao ensino superior” (INEP, 2011 apud MELLO NETO *et al.*, 2014, p.109).

O depoimento de Reynaldo Fernandes, presidente do INEP entre 2005 e 2009, sobre a reorganização do Enem de 2009, já apontava os vestibulares como os grandes direcionadores do currículo do ensino médio, citando explicitamente o exame da FUVEST, que seleciona alunos para a Universidade de São Paulo. Disse ele, sobre o fator mais importante na estruturação do ensino médio:

[...] É a prova que as universidades aplicam para o ingresso no ensino superior que vai afetar o ensino médio. Já era assim em São Paulo, a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) afetava também. Isso está dado. Então a questão é: seria importante trazer isso para o MEC ou não? Depende de uma visão de mundo. Você pode falar: ‘Olha, é melhor deixar as universidades e elas vão fazer melhor’. Pode ser que façam. ‘Trazer para o MEC, o MEC é o Estado e o Estado sempre erra’. Você pode ter essa visão. Acho que pode ser bom trazer para o MEC e fazer essa discussão de forma ampla. Por isso que o Enem tem de ser discutido com as universidades e com os secretários de educação, não pode ser uma decisão a ser tomada apenas pelo INEP [...] (FERNANDES; WELLER; HORTA NETO, 2021, p.202).

Como vimos, essa influência curricular já era mencionada de maneira enfática no texto das DCN de 1998, que dizia que os exames vestibulares conteriam “vícios”, tornando os currículos do ensino médio “refêns” desses exames e não das recomendações e normas dos respectivos sistemas de ensino. A mudança implementada no Enem em 2009, de fato, não diminuiu – senão aumentou – a seletividade socioeconômica no acesso aos cursos mais disputados.

A mudança ocorreu justamente no bojo das negociações com as instituições federais de ensino, em proposta apresentada à ANDIFES, que levaria à reforma do exame em 2009 (MACEDO, 2021). O MEC se comprometia a tornar o Enem mais parecido com os vestibulares, com “itens de alta complexidade” e implementaria outras modificações técnicas. Eles permitiriam, inclusive, a possibilidade de comparar os resultados de anos diferentes, objetivo declarado desde a primeira edição do exame, possibilitando monitorar de alguma forma o desempenho do conjunto de alunos em diferentes edições do exame.

Com o novo formato de exame, que incluiu matrizes de conteúdos conceituais, havia a perspectiva de mais Instituições de Ensino Superior públicas adotarem o resultado do Enem em substituição total ou parcial ao vestibular, o que elevou significativamente o percentual de estudantes de último ano do ensino médio privado se inscrevendo no exame. Pesquisa realizada com microdados de duas unidades de federação (PB e PE) revelou que em 2008 cerca de 59% dos concluintes de escolas privadas desses sistemas de ensino se inscreveram no Enem, ao passo que em 2009 esse percentual passou para quase 83%. Nos sistemas públicos não houve praticamente diferença, oscilando de 29,4% para 30,4%, levando aos autores a concluir que a nova arquitetura do Enem não contribuiu para a alegada democratização do acesso ao ensino superior (MELLO NETO *et al.*, 2014).

A mudança de 2009 só pode ser entendida se for considerada a nova função atribuída ao Enem na política de parcerias público-privadas implementada pelo MEC a partir de 2005, com a implantação do ProUni, o programa de acesso a IES privadas, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, (BRASIL, 2005). Muitas instituições privadas gozavam de isenções tributárias, por força do reconhecimento do Conselho Nacional de Assistência Social, diante da alegação de que conferiam bolsas de estudos a estudantes carentes. No entanto, os critérios de seleção de

carentes e os parâmetros utilizados para estipular mensalidades e descontos para bolsistas permaneciam nebulosos.

Com o ProUni, qualquer IES privada, com ou sem fins lucrativos, poderia se candidatar a receber estudantes com bolsas de estudo do governo federal para pagamento das mensalidades, diante de alguns compromissos, como o de oferecer uma bolsa integral para cada grupo de alunos pagantes de certo perfil (Lei 11.096/2005, Art. 5º). As IES privadas que optam por oferecer bolsas passam a ficar isentas de pagamento de imposto de renda, contribuição social sobre lucro líquido, etc (Lei 11.096/2005, Art. 8º), e têm acesso prioritário ao programa de financiamento estudantil (FIES) para os alunos não bolsistas (Lei 11.096/2005, Art. 14). Da parte dos estudantes, a lei trazia restrições referidas ao nível socioeconômico, dentre outras, cuja aferição é obrigação exclusiva das próprias IES privadas (Art. 3º, § 4º). No entanto, a MP 1075/2021, convertida na Lei 14.350/2022, ainda amplia o acesso ao ProUni para estudantes que tenham realizado o ensino médio em escolas privadas sem a condição de ter sido bolsista (Lei 14350/2022, Art 2º., I, e), o que o texto original não permitia.

Assim, em vez de delegar às IES privadas a atribuição de selecionar os candidatos a benefícios, como redução de mensalidades e concessão de bolsas de estudo, a lei de 2005 estabelecia que apenas a nota do Enem seria levada em consideração (Lei 11.096/2005, Art. 3º). Se, por um lado, essa nova forma de benefício disciplinava minimamente a qualificação de IES privadas como prestadoras efetivas de serviço social, por outro, o Enem passava a ser a porta de acesso a benefícios substanciais. Com isso, seria previsível que sofresse pressão para rebaixar sua exigência acadêmica, de modo a permitir um número maior de estudantes em condição de pleitear bolsas pelo ProUni, ocupando plenamente a oferta de vagas feita pelas IES privadas.

De fato, essa baixa exigência acadêmica do exame era parte da queixa dos dirigentes das instituições federais, que pleiteavam uma prova mais robusta, capaz de selecionar estudantes com o preparo acadêmico necessário para o curso superior escolhido.

Fica evidente que a configuração original do ProUni, como lei aprovada pelo Congresso e sancionada pelo poder executivo, constituiu um marco legal de grande incentivo para as IES privadas. Isso pode ser evidenciado não apenas pelo amplo apoio até mesmo de congressistas da oposição, como pelas emendas que o projeto original sofreu desde sua aprovação original. O ProUni foi definido, à época, como prova da “retomada de uma tradição de políticas de renúncia fiscal que mais beneficiam o setor privado do que induzem políticas públicas democratizantes.” (CATANI, *et al.*, 2006). Atualmente, a revisão das renúncias fiscais é outro tema que galvaniza a discussão das políticas públicas, no contexto do novo arcabouço fiscal.¹⁰

¹⁰ O Projeto de Lei Complementar n. 93/2023, pelo Poder Executivo, que "Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, nos termos do disposto no art. 6º da Emenda à Constituição nº 126, de 21 de dezembro de 2022" [disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2260149&filename=Tramitacao-PLP%2093/2023 <acesso em: abril/2023>]

O favorecimento do setor privado na educação pode ser evidenciado pelas matrículas em IES privadas desde a instituição do ProUni. De acordo com o Censo do Inep, houve enorme crescimento, pois de pouco menos de 1,4 milhão de ingressantes em 2004, as IES privadas tiveram quase 3,5 milhões em 2021, ao passo que as IES públicas somadas não tiveram aumento comparável, alcançando 500.000 ingressantes nesse mesmo período (MEC/Inep, 2022).

De qualquer forma, não resta dúvida de que qualquer Reforma do Ensino Médio deve obrigatoriamente estar ligada à fórmula pela qual o Enem é estruturado, pois ele assumiu, com o ProUni, papel central na educação superior privada com e sem fins lucrativos, setor com absoluto protagonismo na educação superior no país, do ponto de vista econômico. Com títulos negociados em Bolsas de Valores, algumas IES privadas são atraentes inclusive para fundos soberanos de países ricos (BIZZO; KAWASAKI, 2022).

A centralidade do Enem para qualquer reforma do ensino médio se instalou em 2005, mas ganhou ainda mais força a partir de 2012, com a regulamentação da Lei 12.711/2012, pelo Decreto 7.824/2012, que autorizou as universidades federais a utilizarem a nota do Enem como critério de seleção para ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas no ensino superior e ainda mais com a Lei 14.350/2020, que alarga o alcance do Prouni para alunos provenientes de escolas privadas de ensino médio.

Assim, conclusivamente, com as reformas no acesso e financiamento da educação superior utilizando o Enem como critério de seleção, desde 2005, não é mais possível implementar mudanças efetivas no ensino médio sem considerar suas consequências nesse exame. Ele adquiriu novas funções, para além dos três objetivos originais: (a) como um processo para autoavaliação individual, (b) como modalidade alternativa para avaliação da educação básica e, (c) como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 2002, p. 7-8). Como vemos, este último objetivo acabou prevalecendo para a grande maioria, pois desde 2006 essa já era sua principal função, com 70% dos estudantes nele se inscrevendo com essa finalidade. Afinal, dizia o antigo presidente do Inep, Reynaldo Fernandes, em entrevista: “Esses exames de final de ensino médio têm duas funções: servir no processo de seleção das faculdades/universidades e orientar o currículo do ensino médio” (FERNANDES; WELLER; HORTA NETO, 2021, p 197-8). Ele passou a ser imprescindível para a distribuição de benefícios do Erário, seja pelo ProUni, seja pelo FIES, que interessam à grande maioria dos estudantes que se inscrevem no exame.

3 Currículo do Ensino Médio e Enem: tema da educação básica ou superior?

As áreas do conhecimento nas quais o Enem esteve estruturado nunca precisaram de uma formalização normativa, pois “as inovações foram sendo feitas sem leis específicas”, nas palavras ainda de Reynaldo Fernandes, referindo-se precisamente a esse período de grandes mudanças no Enem (FERNANDES; WELLER; HORTA NETO, 2021, p 196). As áreas de conhecimento que organizaram o exame criado em 1998 foram modificadas, com o reagrupamento das questões do exame, mas sem justificativas epistemológicas ou didáticas. E assim, repentinamente ganharam patamar legal em setembro de 2016, com a MP 746/2016; no entanto, haviam perdido “suas tecnologias”. Uma emenda no congresso as reintroduziu, mas apenas em três áreas, deixando as ciências humanas e sociais aplicadas sem as tecnologias que haviam ganhado na BCN de 1998, incorporadas ao Art. 35A da LDBEN/96 e tratadas como itinerários formativos no Art. 36, com a possibilidade de acréscimo de um quinto item, “formação técnica e profissional”. Elas já eram discutidas como base para a estruturação de documentos curriculares, mas sem o constrangimento do arcabouço normativo obrigatório da LDBEN/96, que definiu as quatro áreas da BNCC, que veio a ser aprovada, quase três anos depois, pelo Conselho Nacional de Educação.

A Reforma do Ensino Médio formalizou ainda que os exames de ingresso ao ensino superior deverão considerar as habilidades de competências definidas na BNCC, adotando, por meio de emenda ao texto original da MP 746/2016, uma redação menos impositiva em relação ao texto original. Contudo, agora essas disposições têm patamar normativo legal com a redação final menos restritiva que ganharam na Lei 13.478/2017, pois o processo seletivo para ingresso em qualquer instituição de ensino superior no país deveria considerar “exclusivamente” as competências, habilidades e expectativas de aprendizagens que viriam a ser definidas na BNCC. O advérbio “exclusivamente” e as expectativas de aprendizagem foram retiradas no texto final, eliminando o caráter excludente de outros eventuais conteúdos das provas, as quais, agora, devem apenas levar em consideração, ou seja, não ignorar, as competências e habilidades definidas na BNCC (Art. 44, §3º., Lei 9394/96, com a redação da Lei 13.478/2017).

Como vimos, raramente se menciona o fato de a MP 746/2016 não ter alterado apenas os artigos da LDBEN/96 relativos ao ensino médio. Afinal de contas, a rigor, a prática escolar já considerava as áreas do conhecimento que organizavam o Enem, pelo menos desde 2009. Além disso, a tentativa de tirar o Enem do centro de gravidade da organização curricular do ensino médio era inócua, pois a propalada BNCC não estava minimamente definida. Ainda pior, quando o foi, ao final de 2018, não contou com o voto de aprovação do próprio relator original do projeto, que se absteve na votação na CEB/CNE (TOKARNIA, 2018). Todavia, a lei agora afirma que a base curricular que define o currículo do ensino médio também serve de referência para os currículos dos cursos de formação de professores (Art. 62, §8º., Lei 9394/96, com a redação da Lei 13.478/2017).

Três questões se impõem de plano. A primeira indaga se as normas que regem determinado nível da educação podem ser automaticamente estendidas a outro nível. A segunda diz respeito à organização do Enem, que não comparece no texto legal, mas reconhecidamente exerce forte influência no currículo do ensino médio. A terceira se refere ao direito ao exercício profissional dos professores diante das mudanças curriculares, em especial dos professores de Biologia.

4. Educação Básica e Educação Superior: colaboração ou subsunção?

A criação do atual Conselho Nacional de Educação se deu por ato legal que estabeleceu duas câmaras separadas, uma para Educação Básica (CEB) e outra para a educação Superior (CES), com conselheiros com perfis distintos (Lei 9131/1995, Art. 8º, §1º e §2º), mas já previa a manifestação sobre “questões que abrangem mais de um nível de ensino” (Lei 9131/1995, Art. 7º, §1º, b). As reuniões das câmaras devem ocorrer mensalmente, para decidir privativa e autonomamente sobre os assuntos a elas atinentes. A reunião conjunta deve ocorrer a cada dois meses, quando todos os conselheiros debatem e deliberam sobre tais questões mais amplas, com repercussão em mais de um nível de ensino, o chamado Conselho Pleno, que também exerce funções recursais. Embora o regimento do CNE não especifique expressamente quais são as questões que não podem ser objeto de decisão privativa e autônoma das câmaras, a prática consensual do órgão tem sido a de reconhecer a formação de professores como sendo objeto restrito a decisões do Conselho Pleno.

Ora, a “Reforma do Ensino Médio” estabelece clara antinomia entre essa disposição da Lei 9131/1995 e a redação conferida ao Art. 62, §8º da LDBEN/96, acima comentada. A deliberação sobre diretrizes curriculares do ensino médio é atribuição privativa e autônoma da CEB (Lei 9131/1995, Art. 7º, §1º, c). No entanto, isso agora constrange as deliberações da CES no que concerne as diretrizes curriculares para os cursos de educação superior. Assim, se as diretrizes curriculares para formação de professores sempre foram tratadas pelo Conselho Pleno, ali também deveriam ser tratadas as deliberações sobre o currículo do ensino médio, e não mais na CEB.

Essa antinomia implica flagrante desacordo com princípios basilares de hermenêutica jurídica. Ela exige unidade, sistematicidade e coerência do sistema normativo. Conformar um curso universitário a um currículo que pode ser modificado a qualquer tempo por resolução de uma câmara de um órgão assessor do Ministério da Educação, que não é afeito ao ensino superior, constitui ato temerário diante da possibilidade de ato intempestivo.

De fato, a MP 746/2016 foi baixada poucos meses depois da aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015, redigido por comissão bicameral e aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, em 9 de junho de 2015. Esse conjunto normativo vinha sendo discutido há mais de uma década, sendo objeto de debates em

duas Conferências Nacionais de Educação (DOURADO, 2015). Ele resultou na Res. CNE/CP 02/2015, publicada em julho daquele ano, mas alterada logo após a ratificação da MP 746/2016, por novo ato normativo do CNE que prorrogou o prazo para a implantação das novas diretrizes, suspendendo sua vigência no prazo inicial. A decisão decorrida da aprovação do Parecer CNE/CP 10/2017, em 9 de maio de 2017, que atendia a pedido conjunto formulado pela Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Básica do MEC, constitui outra evidência da antinomia estabelecida com a nova dicção legal de 2017.

Ocorreu uma sucessão de atos semelhantes, o que trouxe grande insegurança jurídica sobre as normas aplicáveis ao arranjo curricular tanto da educação básica como da superior. As consequências levaram à desorganização de programas institucionais, como o de fornecimento de material didático, como o PNL D, na educação básica e, na superior, com as indefinições para a formação de professores. Há IES que seguem a orientação de 1998, alinhando suas licenciaturas às áreas de conhecimento que estruturaram o Enem de 1998, criando as Licenciatura em Ciências Naturais, por vezes incluindo a Matemática, bem como outras que mantiveram a formação disciplinar tradicional, mantidas as licenciaturas em Física, Química e Biologia, bem como de História Geografia, Filosofia e Sociologia.

No que tange ao Enem, as indefinições se referem às consequências do novo arranjo curricular, que estabeleceu 1.800 horas como máximo para a parte comum do currículo nacional, com pelo menos 600 horas para a parte diversificada. A avaliação dessa parte diversificada deveria ser incluída no exame, que reservaria um dia para sua aplicação, mas não há nenhum consenso de como avaliar uma pletera de disciplinas e unidades curriculares em âmbito nacional. Caso ela não venha a ser implementada, a efetivação do currículo, principalmente nas escolas privadas de ensino médio, deverá ser imediata, com a extensão da parte comum do currículo nacional para além das 1.800 horas, seja de maneira explícita ou velada. As consequências para a (des)organização curricular do ensino médio provocadas por essas indefinições são imprevisíveis.

Por fim, a questão do direito ao exercício profissional dos portadores de diplomas de licenciatura com denominações relacionadas a disciplinas, em especial das humanidades e das Ciências Naturais, deverá ser abordada com cautela. De modo semelhante ao ocorrido com a transição entre as disposições da Lei 5.692/1971, que dispunha sobre licenciaturas curta e plena, e a Lei 9394/1996, que restringiu a formação de professores a licenciaturas de graduação plena, há que se aplicar os princípios de direito intertemporal no contexto educacional (BIZZO; ANDRADE, 2018). Naquele texto, originalmente escrito antes da promulgação da MP 746/2016, já era antecipada a problemática da transição:

As mesmas diretrizes curriculares recém aprovadas [DCN de 2015], bem como outros instrumentos normativos já mencionados ou que por ventura venham a ser produzidos, permitirão a fusão de disciplinas escolares tradicionais, possivelmente alinhando as áreas avaliadas pelo ENEM com as disciplinas do ensino médio e com as áreas de formação de professores. Mesmo que não venha a ser criada a disciplina “Ciências Naturais” no ensino médio, novos cursos de licenciatura com essa designação poderão vir a ser criados sob essa justificativa, somando-se inclusive aos já existentes. Poderá, então, ser reabilitada a antiga dúvida sobre a continuidade da validade da habilitação profissional dos professores habilitados a ministrar apenas uma das disciplinas (Biologia, Física ou Química), ou se eles perderão o direito de lecionar a eventual nova disciplina genérica. (BIZZO; ANDRADE, 2018 p. 88).

Essas “disciplinas genéricas”, como a mencionada “Luz e Tecnologia”, não têm habilitação específica e podem ser objeto de disputa entre docentes de diferentes perfis. O próprio texto da Ação Direta de Inconstitucionalidade 5599/2016¹¹ já mencionava o problema de reconhecimento por “notório saber” de profissionais da educação. No entanto, tais disciplinas estão baseadas em conhecimentos que estão incluídas no acervo de conhecimentos novos ou já bem estabelecidos, que fazem parte de diferentes especialidades, as quais podem ser aproximadas na perspectiva interdisciplinar. Prossegua a análise citada:

O licenciando que estudou as leis de Newton, as ideias de Galileu, Lavoisier ou de Darwin, se qualificou para o exercício do magistério desses conteúdos conceituais. Tradicionalmente eles figuram em determinadas disciplinas escolares, que poderão ter seu nome ou estrutura modificados no futuro, inclusive por novo texto a ser introduzido na Lei 9.394/1996. Novos cursos de formação de professores poderão se conformar a esses novos arranjos curriculares da educação básica. No entanto, o novo texto legal, ou mesmo uma nova lei, ao modificar aspectos curriculares, tornará obsoleto o conhecimento produzido pelas figuras luminárias da ciência moderna, ensinado nas escolas e exigido em concursos públicos e exames como o ENEM? Se o professor de matemática não deixará de saber ensinar como calcular o valor da hipotenusa a partir dos catetos de um triângulo retângulo, por que então o professor de Física, Química ou Biologia deixaria de estar qualificado para ensinar os conteúdos que domina em disciplina em cujo programa eles venham a figurar? (BIZZO; ANDRADE, 2018, p. 88).

A pergunta final do trecho acima tem resposta imediata, pois os saberes adquiridos em âmbito disciplinar apenas valorizam a atuação interdisciplinar. Contudo, associações científicas e conselhos profissionais devem manter atenção para as possíveis restrições que venham a ser impostas ao exercício profissional de seus membros. Com a desorganização curricular do ensino médio que assistimos desde setembro de 2016, novas demandas têm sido apresentadas

¹¹ <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=326333&ori=1>

a todo momento e exigem respostas informadas, coletivas e democráticas, levando em consideração sobretudo o interesse público.

Essas considerações finais terminam enfatizando o recorte deliberado realizado pelo texto. Não há que se discutir a revogação de uma reforma educacional tão ampla a partir de considerações sobre questões operacionais pontuais: a reforma é o resultado de uma cronologia insensata desde 1998, atendendo a objetivos que ficam claros quando se observam os resultados do Censo da educação superior desde aquela época. De protagonistas nas matrículas do ensino superior, as universidades públicas e gratuitas têm hoje sete vezes menos ingressantes do que as IES privadas. O setor privado certamente não encontra razões para deixar de buscar estender esse domínio a outros níveis da educação no Brasil.

Por fim, cabe mencionar que desde a submissão deste texto para avaliação, em abril de 2023, houve ampla movimentação de entidades educacionais, inclusive com a recomposição do Fórum Nacional de Educação. Essa entidade exarou parecer em 14 de setembro de 2023, analisando um Projeto de Lei, de iniciativa do MEC, que, entre outras definições, revoga os artigos 9, e de 11 a 20 da Lei 13.415/2017. A imprensa noticiou a iniciativa em 22 de setembro, como sendo uma “vitória de movimentos ligados à educação que questionavam a formatação do novo ensino médio” (CRISPI, 2023).

Referências

BIZZO, Nelio; ANDRADE, C. C. Reformas Educacionais e Formação de Professores de Ciências. In: Debora Foguel e Marcos C.B. Scheuenstuhl. (org.). **Desafios da Educação Técnico-científica no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018, v. 1, p. 77-95. Disponível em: https://www.abc.org.br/IMG/pdf/desafios_da_educacao_tecnico-cientifica_no_ensino_medio.pdf . Acesso em 19 de setembro de 2023.

BIZZO, Nelio; KAWASAKI, Clarice Sumi. 25 anos de SBEnBIO. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 15, p. 470-486, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB**, março de 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf . Acesso em: 19 de setembro de 2023.

BRASIL, **Parecer CNE/CP 01/2002**, fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 19 de setembro de 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 de dezembro 2022.

BRASIL. Inep. **Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico. 2002**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

BRASIL (BNCC), **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 de Jun. 2022.

CARVALHO, Roberta Comissanha; REZENDE, Flávia. Políticas curriculares e qualidade do ensino de ciências no discurso de nível médio. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 3, p. 555–571, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar** (Curitiba) n. 28, p. 124-140, 2006.

CRISPI, Priscila. MEC envia à Casa Civil PL de alteração do novo ensino médio. **Correio Braziliense**, 22 de setembro de 2023, Disponível em: https://bit.ly/mec_envia_PL_Casa_Civil_Novo_Ensino_Medio. Acesso em: 23 de set. de 2023.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, 2015.

FERNANDES, Reynaldo, WELLER, Wivian, HORTA NETO, João Luiz. A organização do novo Enem 2009. **Em Aberto**, v. 34, n. 112, p. 195-204, 2021.

MELLO NETO, Ruy de Deus; MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelo; PAIVA, Fábio da Silva; SIMÕES, José Luis. Impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior Brasileiro. **Comunicações**, Piracicaba, n. 3, Edição especial, p. 109-123, jul./dez. 2014.

STADLER, João Paulo; HUSSEIN, Fabiana Roberta Gonçalves e Silva. O perfil das questões de ciências naturais do novo ENEM: interdisciplinaridade ou contextualização? **Ciência & Educação**, v. 23, n. 2, p. 391-402, 2017.

MACEDO, Ester Pereira Neves. As diferentes fases do Enem: olhar o passado para pensar o futuro. **EM ABERTO** (Brasília), v. 34, n.112, p.109-112, set./dez. 2021.

PALHARES, Isabela. Itinerários do novo ensino médio são impostos ou sorteados aos alunos. **Folha de São Paulo**, B1, 26 de março de 2023.

TOKARNIA, Mariana. CNE aprova nova Base Comum Curricular para o Ensino Médio. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/cne-aprova-nova-base-nacional-curricular-para-o-ensino-medio/>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

VIANNA, Heraldo Marelím, Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo, n.27, p.41-76, jan-jun/2003.

Recebido em abril de 2023.
Aprovado em setembro de 2023.

Revisão gramatical realizada por: Renata Sobral
E-mail: resobral03@gmail.com