

Política educacional para o ensino médio: reforma, enem e currículo no contexto neoliberal

Educational policy for high school: reform, Enem, and curriculum in the neoliberal context

Política educativa para la educación secundaria: reforma, Enem y currículo en el contexto neoliberal

Ana Lara Casagrande¹  

Helen Carina Barbosa²  

Gabrielle Darc Banczek Fonseca³  

Resumo

Com foco no processo de ensino-aprendizagem das juventudes brasileiras contemporaneamente, neste trabalho, são analisadas as médias das notas da área de Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e da redação, a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017 a 2023, veiculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo foi conjecturar efeitos da reforma do Ensino Médio (2017) e dos ajustes promovidos pela Política Nacional de Ensino Médio (2024), no contexto de racionalidade neoliberal, influente na política educacional. Os resultados indicam que a média geral em Ciências Humanas apresenta uma queda de 2018 para 2019. Em contraste, a redação apresenta um aumento da média nesse período, estabilizada em 2020 e crescente até 2022, sem variação significativa no ano de 2023. Não se estabelece, assim, uma relação causal entre desempenho no Enem e reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: ensino médio; enem; mudanças curriculares; desigualdade; neoliberalismo.

Abstract

Focusing on the teaching-learning process of contemporary Brazilian youth, this study analyzes the average scores in the area of Human Sciences and their technologies (History, Geography, Sociology, and Philosophy) and the essay scores from the microdata of the National High School Exam (Enem) from 2017 to 2023, provided by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). The objective was to speculate on the effects of the High School Reform (2017) and the adjustments promoted by the National High School Education Policy (2024), in the context of neoliberal rationality, which influences educational policy. The results indicate that the overall average in Human Sciences indicates a decline from 2018 to 2019. In contrast, the essay shows an increase in the average score during this period, stabilizing in 2020 and growing until 2022, with no significant variation in 2023. Thus, no causal relationship is established between Enem performance and the High School Reform.

Keywords: high school; enem; curriculum changes; inequality; neoliberalism.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT – Brasil.

² Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT – Brasil.

³ Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT – Brasil.

Resumen

Con enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las juventudes brasileñas contemporáneas, en este trabajo se analizan las medias de las notas del área de Ciencias Humanas y sus tecnologías (Historia, Geografía, Sociología y Filosofía) y de la redacción de los microdatos del Examen Nacional de Educación Media (Enem), de 2017 a 2023, proporcionados por el Instituto Nacional de Estudios y Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). El objetivo fue conjeturar los efectos de la reforma de la Educación Secundaria (2017) y de los ajustes de la Política Nacional de Educación Secundaria (2024), en el contexto de la racionalidad neoliberal, influyente en la política educativa. Los resultados indican que el promedio general en Ciencias Humanas indica una caída de 2018 a 2019. En contraste, en la redacción hay un aumento en el promedio durante este período, estabilizándose en 2020 y creciendo hasta 2022, sin variación significativa en 2023. Así, no se establece una relación entre el rendimiento en el Enem y la reforma de la Educación Media.

Palabras clave: educación secundaria; enem; cambios curriculares; desigualdade; neoliberalismo.

Introdução

O Ensino Médio é uma etapa bastante assediada em termos de ajustes na política educacional. Seu histórico é de 17 reformas ao longo da História educacional brasileira. As reformas indicam ajustes e uma identidade desajustada da etapa e ela como ponto focal de problemas que se arrastam ao longo da Educação brasileira.

Carneiro (2012, p. 7) traz uma afirmação que se mantém atual em relação à etapa final da Educação Básica: “Os caminhos do Ensino Médio brasileiro têm oscilado ao longo da nossa história educacional. As reformas se sucedem e, com elas, o Ensino Médio ensaia passos, quase sempre trôpegos, na direção de um destino incerto”. Afinal, o que se espera do Ensino Médio? O que se espera da escola para a formação das juventudes brasileiras?

Estamos falando de 6,7 milhões de estudantes do Ensino Médio que estudavam em escolas públicas, segundo o Censo Escolar (2023a), e mais 986 mil estudantes nas escolas privadas. A resposta para a última questão passa pela racionalidade neoliberal e seus interesses, às vezes escusos, às vezes absolutamente declarados, sobre o projeto para as pessoas de 15 a 17 anos, público da etapa final da Educação Básica. A política educacional pode incorporar tal ideário e fazer valer a manutenção do *status quo*.

Neste texto, abordam-se os aspectos que chamam a atenção na mais recente reforma do Ensino Médio (com foco na questão da flexibilização e divisão da parte flexível do currículo em itinerários formativos) e os desdobramentos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), considerando as notas em redação e questões relacionadas à área de Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Massi (2017) discute o que chama de efeitos retroativos que exames de seleção, como o Enem, causam nas práticas pedagógicas, pois influenciam ações dos agentes escolares, levando a decisões importantes. Especificamente, o Enem tornou-se um exame gigante por estar atrelado a outras políticas, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), ao Programa Universidade para Todos (Prouni), Ciências Sem Fronteiras e ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

O currículo do Ensino Médio foi dividido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos itinerários formativos (parte diversificada do currículo), após o Projeto de

Lei (PL) nº 6.840 do ano de 2013 ser transformado na Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, quando Michel Temer assume a Presidência da República, que por seu turno se converte na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Mas a alteração no Enem foi suspensa com a discussão sobre a continuidade da constituição do Novo Ensino Médio nos termos aprovados por Temer.

A aprovação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, revogou parcialmente o Novo Ensino Médio. Ficou estabelecida a ampliação da carga horária para formação geral, que passou de 1.800 horas para o mínimo de 2.400 horas, enquanto a carga horária dos itinerários formativos foi reduzida de 1.200 horas para o mínimo de 600 horas. Os sistemas de ensino devem oferecer obrigatoriamente a parte diversificada do currículo “[...] organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional” (Brasil, 2024a, art. 36 § 2º). As mudanças no Enem, contudo, não têm previsão de ocorrer, com a suspensão da cobrança de conteúdos pertinentes aos itinerários.

Qual o problema instaurado? O Enem tem um formato dissonante do currículo em andamento nas escolas de Ensino Médio, podendo privilegiar estudantes de escolas privadas, com acesso a horas extras e/ou estruturas complementares que priorizam o acesso à Educação Superior. O exame se mantém em seu formato original, embora o currículo englobe, obrigatoriamente, uma parte diversificada.

Identificando a importância da avaliação externa e as polêmicas envolvendo a flexibilização curricular após a reforma do Ensino Médio (2017), neste texto, metodologicamente, é feita uma análise a partir da compilação das médias dos candidatos do Enem desde 2017 (ano da reforma instituída por Michel Temer) até o ano de 2023, para verificar a situação do desempenho dos estudantes, conforme a avaliação externa/avaliação de seleção para ingresso na Educação Superior.

A metodologia é a análise documental, baseada em fonte primária. Os microdados foram retirados dos dados veiculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴. Para acessá-los, foi preciso realizar uma busca no *portal gov.br* e refinar os resultados para os anos de 2017 a 2023. A página disponibiliza pastas para cada ano denominadas por *Sinopse ENEM*. Após a seleção dos anos e notas-média em planilhas, deu-se sequência na análise percentual e, em seguida, foram elaborados os gráficos com os achados, que são apresentados neste texto, acompanhados da análise.

Dessa maneira, este texto se organiza em quatro seções além da introdução: “Reconfigurações mais atuais no currículo do Ensino Médio”, em que se abordam as alterações direcionadas, principalmente, à estrutura curricular do Ensino Médio; “Flexibilização como ideário neoliberal”, na qual se destacam ideias neoliberais difundidas para a política educacional; “Mudanças curriculares e os efeitos no Exame Nacional do Ensino Médio”, em que são analisados os microdados das médias dos estudantes em

⁴ Acredita-se que os dados disponibilizados pelo INEP devem ser melhor trabalhados no campo educacional, não raro, os microdados subsidiam trabalhos de economistas e administradores, mas têm uma potência para pensar as políticas educacionais.

Ciências Humanas e suas tecnologias e em redação (2017-2023); e, por fim, as considerações finais, que indicam o ponto de atenção das mudanças na etapa final da Educação Básica e seus efeitos para as juventudes, sobretudo as das escolas públicas.

Reconfigurações mais atuais no currículo do Ensino Médio

Os ajustes mais recentes no Ensino Médio ocorreram com a promulgação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que se configurou como a “Política Nacional de Ensino Médio”. O governo do terceiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva optou por um caminho de não revogar a reforma que foi aprovada no governo de Michel Temer, iniciada pela MP nº 746/16, aprovada no Senado Federal em 13 de fevereiro de 2017 e convertida na Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017.

Desse modo, no terceiro mandato de Lula se propôs a realização de webinários e audiências públicas com as entidades que compõem a coordenação da consulta pública (Conselho Nacional de Educação – CNE; Fórum Nacional da Educação – FNE; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação – Foncede; e Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed). Além de seminários da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Encontro Nacional de Estudantes em Brasília e Consulta on-line pela plataforma Participa + Brasil.

Esse percurso se deu assentado nas Portarias nº 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023b), que instituiu a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, e nº 397, de 7 de março de 2023 (Brasil, 2023c), a qual alterou o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trouxe alterações nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), e nº 11.494, de 20 de junho 2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb), além de mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (sobre o ensino de Língua Espanhola).

Em seu contexto, a reforma foi iniciada por meio de uma Medida Provisória, na gestão de Michel Temer, após o controverso processo de impeachment de Dilma Rousseff. Ela promoveu alterações nas orientações curriculares para os sistemas de ensino do país, determinando mudanças substanciais no Ensino Médio, principalmente no âmbito curricular, instituindo a Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada do currículo, composta pelos itinerários formativos.

Esses itinerários, estabelece a legislação, organizar-se-ão a partir da oferta de diferentes arranjos curriculares (em consonância com os itinerários 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), conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Afirma-se no documento “Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio” que “essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 467). O atendimento a esses interesses dar-se-ia por meio, justamente, da parte diversificada do currículo.

É pertinente problematizar essa espécie de promessa, já que o próprio documento oficial fala da relevância para o contexto local e possibilidades dos sistemas de ensino. Teixeira (2018) provoca reflexões sobre a situação de um(a) estudante com perfil da área de Humanas ou Ciências da Natureza, que tem próximo a sua residência uma escola que oferece apenas o itinerário de Matemática e suas tecnologias ou Formação Técnica e Profissional. Indaga o autor: “O que ele ou ela faz? Ele ou ela se deslocará para outro bairro atrás de seu projeto de vida? Trata-se, pois, de um destino e não de uma opção” (Teixeira, 2018, p. 29).

Como política nacional, há consequências para os jovens trabalhadores, por exemplo, cuja impossibilidade de estar em dois períodos do dia na escola é uma realidade. Essa situação leva à problematização sobre constituir-se uma política educacional excludente. Com base nessas críticas, houve movimentos e pedidos de revogação da reforma do Ensino Médio, o que não ocorreu, mas uma reestruturação foi realizada.

Por meio da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, regulamentou-se a reformulação do Ensino Médio. Como mudanças centrais, enfatiza-se o aumento da carga horária total, que deve ter no mínimo 3.000 horas, sendo 2.400 horas para a Formação Geral Básica (FGB) e 600 horas para os itinerários formativos, os quais devem estar relacionados às áreas do conhecimento⁵. Além disso, prevê-se que até 1.200 horas sejam destinadas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos) (Brasil, 2024a).

O aumento da carga horária da FGB é um ponto fundamental estabelecido pelo ministro Camilo Santana, conforme afirma: “Essa era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, permitindo o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Isso garantirá uma formação mais completa para os alunos do ensino médio brasileiro” (Brasil, 2024b).

Nota-se que a carga horária que estava destinada ao trabalho com a BNCC reconhecidamente compromete o trabalho com componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas tecnologias.

Ficou estabelecido, ainda, que os sistemas de ensino garantam que todas as escolas de ensino médio ofereçam o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento, organizadas em, no mínimo, dois itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional (Brasil, 2024a, Art. 1º altera Art. 36 §2º-A). A parte diversificada do currículo está associada à noção de flexibilização curricular. Nesse sentido, Garcia, Caldas e Torres (2021, p. 8) afirmam que

⁵ Linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; Ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

“os argumentos em favor da nova composição curricular para o Ensino Médio (BNCC e itinerários formativos) giram em torno da necessária flexibilização do currículo”.

Mesmo com a garantia do aumento da carga horária da FGB para 2.400 horas, ainda são notórias problemáticas, algumas são destacadas por Godinho e Martins (2025, p. 15): “O reducionismo científico da formação, a expansão lógica de mercado na Educação Básica, a precarização das condições de trabalho docente e a manutenção de uma estrutura educacional que tende a reproduzir desigualdades sociais”.

A análise de Trevisol e Martins (2025, p. 32) a respeito da reforma da reforma mostra que, na tentativa de reestruturação, não foram enfrentados problemas estruturais do Ensino Médio, “a agenda de debates não garantiu a participação efetiva dos principais sujeitos que constroem a realidade escolar e desconsiderou as problemáticas que envolvem a pluralidade brasileira”. A ideia de flexibilizar o currículo, que supostamente responderia às diferentes necessidades dos estudantes, traduziu-se em superficialidade, o que gerou uma noção distorcida de protagonismo juvenil.

Além disso, a expansão dos itinerários formativos, que, em teoria, ampliaria as possibilidades de construção de saberes, acabou reforçando desigualdades, uma vez que a qualidade e a profundidade dessas ofertas variaram muito entre as escolas, “iam desde aprender a fazer brigadeiros até a itinerários complexos que envolviam ciência e tecnologia de alto impacto” (Trevisol; Martins, 2025, p. 33).

Resgata-se, então, que o fundamento central das mudanças direcionadas ao Ensino Médio foi a ideia de flexibilização. A força da flexibilização aparece quando a BNCC-EM indica: “A flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 471). Nesse rumo, os itinerários formativos são a estratégia para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. No entanto, é imperioso pensar nos efeitos dessa forma de organização curricular para a formação dos estudantes. Uma maneira de fazer isso é recorrer aos dados do Enem, o que se propõe neste texto.

Entendendo a política educacional como fundamental na consecução do projeto para as juventudes brasileiras, a próxima seção está dedicada a uma compreensão mais aprofundada desse princípio da flexibilização como herança do ideário neoliberal.

Flexibilização como ideário neoliberal

O avanço do setor privado na Educação no Brasil, em todos os níveis, está inserido como projeto na perspectiva de redefinição do papel do Estado, que, por sua vez, se insere em um contexto de diagnóstico, de diferentes correntes teóricas (neoliberalismo, terceiro setor, terceira via) e de falácia do Estado com relação à questão social, que propõem o estabelecimento de parcerias do Estado com diversos atores (setor privado, sociedade civil) para dar conta dessa questão. Somado a isso, há a necessidade de atender a demandas que são próprias desse mesmo setor privado.

O ajuste que mais chama a atenção da causa liberal para o neoliberalismo é a passagem da defesa do Estado mínimo para o Estado máximo para o capital, de modo que “[...] ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência de interesses privados” (Dardot; Laval, 2016, p. 69).

Nesse jogo de interesses se encontram as crises próprias da acumulação do capital, que Harvey (2004, p. 77) denomina “contradições internas, tendentes a gerar crises”. O argumento do autor se relaciona a uma tendência, a que chama de crônica, do capitalismo em “produzir crises de sobreacumulação [...] tipicamente registradas como excedentes de capital (em termos de mercadoria, moeda e capacidade produtiva) e excedentes de força de trabalho” e deriva “teoricamente de uma reformulação da teoria da tendência da queda da taxa de lucro, de Marx” (Harvey, 2004, p. 78).

Contrariamente, para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está (permanentemente) em crise, mas o Estado, e a privatização é uma estratégia de “retirada do Estado das políticas sociais universais” (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 764).

Os teóricos neoliberais não são os únicos adeptos da concepção de que as crises cíclicas do capital são, na verdade, uma crise do Estado. Os propositores da Terceira Via também partem da premissa de que a crise se manifesta no Estado e não no sistema do capital. Os métodos propostos pela Terceira Via para a solução da crise são diferentes dos propostos pela teoria neoliberal, mas também há orientações de estabelecimento de parcerias com o setor privado.

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 764-765) afirmam que, ao propô-las, a Terceira Via “reduz o papel do Estado na execução das políticas sociais, repassando principalmente para o público não-estatal ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, que é considerado mais eficiente e produtivo”.

O Neoliberalismo e a Terceira Via são correntes teóricas distintas, mas ambas “engendraram novas reconfigurações entre público e privado, tecendo outras relações no campo das políticas sociais, de forma geral, e da política educacional, particularmente” (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 774). Não é por acaso que, há décadas, especialistas em Educação observam a proliferação de soluções “mágicas” vendidas como panaceias para “salvar” as escolas brasileiras. Tais soluções abrangem, por exemplo, sistemas educacionais privados destinados exclusivamente ao atendimento de redes públicas de ensino, conforme relatado por Adrião *et al.* (2016).

Bobbio (2021, p. 33) abordará a questão dos interesses privados dentro do aparato público, o que pode gerar conflito entre o interesse da coletividade e interesses privados, representando “a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos”. A flexibilização parece atender aos interesses nesse âmbito, como uma extensão do que vem do setor privado para a política pública.

Trata-se de uma flexibilização que vem no bojo da reestruturação da produção e formação do trabalhador flexível, aquele que Araújo, Pereira e Ribeiro (2020) explicam referir-se ao proletariado que teme perder o emprego, assume esforços extras de produção e se submete a condições de trabalhador flexível, apesar das consequências para sua vida pessoal e laboral.

Para Araújo, Pereira e Ribeiro (2020, p. 8), a preocupação com a formação dos indivíduos tem se concentrado no desenvolvimento de habilidades para ingressar no mercado de trabalho, obter um emprego e “criar uma massa de trabalhadores que deverão disputar as mesmas vagas e se sujeitar a condições de subalternidade apresentadas. A formação intelectual e o próprio sujeito não ocupam lugar central em face da dinâmica autoexpansiva do capital”.

Os autores identificam na reforma do Ensino Médio, mencionando especificamente a Lei nº 13.415/2017, uma forma de negação da formação *omnilateral*, precarização da educação via rebaixamento do conteúdo a ser ensinado e criação de mecanismos de promoção da constante adaptação e autonomia para resolução de problemas, o que caracteriza a formação flexível. Segundo Araújo, Pereira e Ribeiro (2020, p. 12), essa formação “tende a aprofundar a transitoriedade laboral por meio do aumento das taxas do *turn-over*, processo agravado com o aumento significativo dos índices de desemprego no país”.

Para Kuenzer (2017, p. 348), o princípio da flexibilização curricular, levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual da aprendizagem flexível, que pode confundir-se com as categorias do materialismo histórico. Nesse cenário, o estudante, “de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento”, enquanto o docente assume o papel de mediação, organizando situações significativas de aprendizagem em que teoria e prática estejam articuladas.

Freitas (2018) aponta que a Educação, para o neoliberalismo, é vista a partir da sociedade baseada no livre mercado com seus corolários. A ideia sustentada é a de que a generalização de tal concepção para as atividades do Estado produzirá uma sociedade mais aprimorada: “Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação” (Freitas, 2018, p. 31).

Ademais, para o neoliberalismo, a sociedade e seus funcionamentos se dão pela própria organização empresarial, suplantando as instituições e transformando-as em instituições de prestação de serviços com foco clientelista. Uma compreensão de sociedade que perverte o objetivo social das instituições escolares e desfigura o entendimento de Educação e suas políticas educacionais, de acordo com Freitas (2018).

Assim, no caso da política educacional brasileira, a influência estaria relacionada ao empresariamento, à fragmentação e à individualização, bem como ao regime de acumulação flexível, resultando no novo discurso pedagógico defensor da flexibilização dos processos educativos (Kuenzer, 2017; Freitas, 2018). Uma flexibilização que pode

favorecer os já privilegiados, aquelas pessoas que têm oportunidades de futuro garantidas apesar da escola e da organização curricular nela vigente.

Chama-se de ideário neoliberal por entender os princípios de tal sistema econômico como “água que corre entre pedras”, como escreve o poeta Manoel de Barros em seu poema que está no livro *Matéria de Poesia* (2001), isto é, que penetra em todos os âmbitos da sociedade. Nesse sentido, com sua racionalidade,

[...] a política neoliberal deve *mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter” (Dardot; Laval, 2016, p. 91, grifos dos autores).

Dardot e Laval (2016, p. 328) denominam de “racionalidade neoliberal” o processo que “produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo responsabilidade por eventuais fracassos”. Um sujeito flexível para uma sociedade instável e submetida a princípios neoliberais que se disseminam por todos os âmbitos, como água que se esvai ocupando espaços entre pedras.

Na sequência, são descritos e analisados microdados do Enem quanto à área de Ciências Humanas e suas tecnologias e redação, de 2017 a 2023. O ano inicial do corte diz respeito ao estabelecimento da constituição do Novo Ensino Médio até o limite do acesso aos microdados. Enfatiza-se que os Estados tiveram cinco anos para implementação do novo currículo (2022), conforme Lei 13.415/2017. Isto é, não se pensa em uma relação imediata de efeito da reforma, mas se trata de compreender o comportamento dos candidatos na avaliação externa desde a instituição da reforma até o período de 2023.

Mudanças curriculares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

A finalidade principal do Edital de 2024 do Enem consiste na avaliação individual de desempenho do participante ao final do Ensino Médio. Todavia, seus resultados também devem possibilitar a utilização do Exame como mecanismo de acesso à Educação Superior e a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da Educação Superior ou como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho. Entre seus objetivos destacam-se: “A criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio (2.2.2); O desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (2.2.6)” (Brasil, 2024c, p. 28).

Efetivamente, os dados relacionados ao Ensino Médio, considera Pereira (2018), requerem um olhar cuidadoso para a etapa, diante de fatores como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) estagnado desde 2011, o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática menor do que em 1997, mais de um milhão de jovens

de 18 a 24 anos (82%) sem estudar ou trabalhar e, enfatiza-se, “o ensino médio virou *preparação para o Enem*” (Pereira, 2018, p. 17).

A questão principal que se propõe pensar aqui é como o Enem realmente se tornou um grande vestibular nacional, mas ao mesmo tempo segue como um exame de larga escala para que se possa ter um retrato do Ensino Médio brasileiro, servindo de referência nacional para o aperfeiçoamento dos seus currículos. Se é apropriado ou não, o fato é que é a única avaliação externa relacionada aos três anos finais que compõem a Educação Básica.

É válido ressaltar, que existem críticas direcionadas às avaliações externas como parte de políticas educacionais que visam à adequação da educação ao modelo neoliberal, cuja finalidade é padronizar os sistemas de ensino, focar apenas em resultados e inculcar princípios mercadológicos na formação. Para Oliveira e Süsskind (2018, p. 57), não são propostas pedagógicas preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes países, mas de bases curriculares nacionais que atendem “aos interesses utilitaristas do capital, saindo ‘bem a gosto de liberais e conservadores’”.

Esse efeito é visto também com a difusão dos cursinhos preparatórios voltados para o Enem, em especial, para a redação, para que se alcance a nota máxima ou notas consideradas altas (acima de 800), tão propagandeados tanto em escolas particulares como públicas. Atendendo aos interesses do capitalismo, Garcia, Caldas e Torres (2021, p. 4) consideram que a política de avaliação da Educação Básica, na qual se inclui especificamente 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”.

Garcia, Caldas e Torres (2021) tratam o Enem na perspectiva de política de avaliação que nasce no âmbito da Reforma do Estado brasileiro e é inspirado no modelo estadunidense de avaliação *Scholastic Aptitude Test - SAT*. Levando-se em conta o que o Enem se tornou e considerando-o como a única via de obtenção de dados abrangentes do Ensino Médio, ele consistiu na fonte de dados deste trabalho, articulado à pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação.

Quanto às áreas, foram selecionadas *Ciências Humanas e suas tecnologias e redação*, no período de 2017 (ano de implantação da reforma do Ensino Médio) até 2023 (ano em que se têm divulgados os microdados completos do Enem). O intuito, então, foi indicar percepções sobre os resultados a partir da implementação do Novo Ensino Médio.

A área de *Ciências Humanas e suas tecnologias* congrega os componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Foi selecionada para ser analisada devido à redução da carga horária e às críticas à reconfiguração curricular, sob a preocupação do efeito dessa alteração na política curricular para a formação das juventudes.

Barros (2021) aborda a perda de espaço da Filosofia no currículo e critica a impossibilidade de formação única para as juventudes do Ensino Médio, com ênfase naquelas matriculadas na rede pública de ensino. O autor menciona, ainda, a Instrução

Normativa Conjunta nº 011/2020 – DEDUC/DPGE/SEED, que diminui a carga horária da disciplina em cinquenta por cento em toda a rede pública do Estado do Paraná.

A polêmica da retirada da Filosofia da MP nº 746/2016 como componente curricular obrigatório é avaliada por Barros (2021), que explica que foram apresentadas 18 emendas por Senadores e Deputados Federais em defesa da permanência da disciplina no Ensino Médio. Somente após as mobilizações de parlamentares e populares, em 14 de dezembro de 2016, foi apresentado o texto aprovado pela Câmara dos Deputados, incluindo o § 2º ao art. 35, a redação que englobava na BNCC do Ensino Médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.

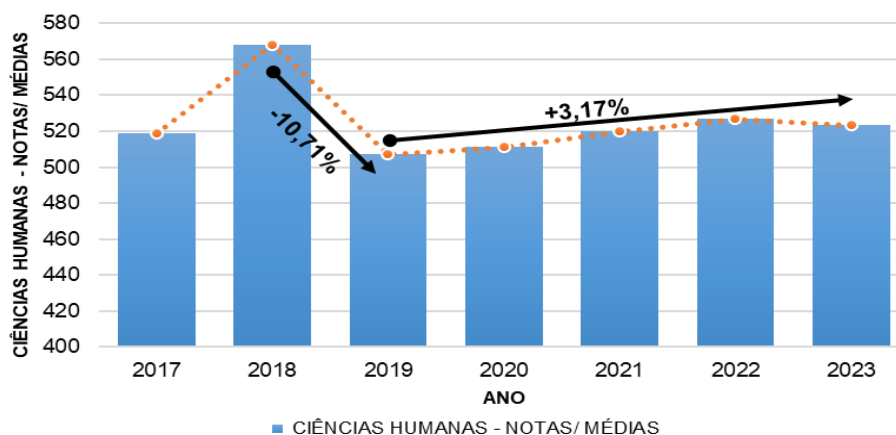
Ainda assim, Barros (2021, p. 14) aponta que a redação da BNCC do Ensino Médio abre margem para abordagens de estudo como temas gerais presentes nos itinerários formativos, já que não há garantias de que componentes “como a sociologia, arte e educação física sejam integradas à Base Nacional Comum Curricular na forma de componentes curriculares específicos”.

O autor alerta para o fato de o preconceito de grupos conservadores, que insistem em afirmar a falta de “utilidade” da Filosofia, poder gerar a retirada do componente curricular ou conferir um tratamento transversal, “o que causaria um prejuízo formativo dos egressos do Ensino Médio” (Barros, 2021, p. 15).

Novamente lembramos que não há pretensão de que os dados coletados desde 2017 sobre a área de Ciências Humanas e suas tecnologias digam se houve ou não um prejuízo especificamente oriundo da reforma do Ensino Médio iniciada via MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, com Michel Temer, pois o Enem apenas é insuficiente para determinar isso e seria uma ingenuidade pensar que uma avaliação externa dá conta, isoladamente, dessa análise. A área de Ciências Humanas, segundo o documento da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual, da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Isto é, representa uma área fundamental para o desenvolvimento da cidadania nas juventudes.

Assim, é relevante analisar os dados ao longo dos anos como modo de captar indícios a serem considerados na etapa final da Educação Básica, por meio das médias das notas na referida área. O gráfico 1 mostra que do ano de 2018 para 2019 ocorreu uma queda de 10,71% na média geral na área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Após 2019 até 2023 houve um leve crescimento da média em 3,17% (Inep, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024).

Gráfico 1. Médias das Notas em Ciências Humanas e suas Tecnologias (2017-2023).



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos microdados do Enem (2017-2023).

A média para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias no ano de 2024 foi 517, conforme divulgado na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2025). Já para a redação, a média geral foi 660, e 12 participantes de dez Estados obtiveram a nota máxima, que é mil (Inep, 2025). Os dados referentes ao ano de 2024 não foram integrados aos gráficos elaborados para a pesquisa, a fim de evitar a mescla de fontes de dados distintas. Essa decisão foi motivada pelo fato de que os microdados disponíveis continham informações apenas até o ano de 2023.

A redação do Enem tem sido referência para o processo de ensino-aprendizagem de produção textual nas escolas de Ensino Médio, visto que o exame passou a ser a principal porta de entrada para cursos da Educação Superior, principalmente para universidades públicas federais, o que Massi (2017) considera que provoca um estreitamento do currículo escolar. A redação também possui um peso grande na nota final do estudante, que não pode ser zerada para haver a possibilidade de acesso à Educação Superior. Algumas instituições privadas de Educação Superior utilizam apenas a nota da redação do Enem como critério de admissão.

Cumpre, ainda, ressaltar que, em relação às Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação, há a determinação de que elas reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam na educação do campo conveniadas com o poder público (Brasil, 2024a, art. 8º). Essa medida significa, na perspectiva deste texto, o reconhecimento das discrepâncias/desigualdades entre oportunidades para jovens que cursam o Ensino Médio em instituições públicas e privadas no país e um modo de lidar com isso no gargalo de acesso à continuidade dos estudos em nível superior.

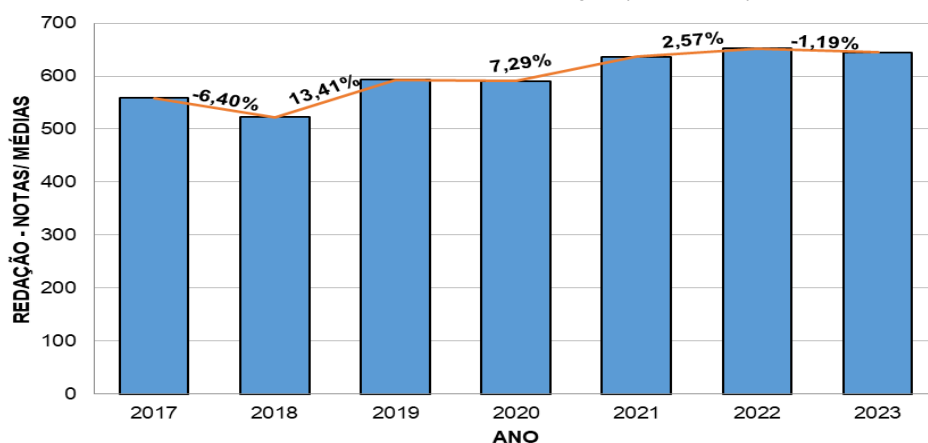
Retomando a estrutura cobrada na produção textual do Enem, são disponibilizados, comumente, textos motivadores ou textos de apoio que podem incluir

infográficos, charges, tirinhas, imagens, entre outros, acompanhados de uma frase temática relacionada ao tema. O texto da prova de redação do Enem é avaliado a partir de cinco competências: domínio da norma padrão da língua escrita, compreensão da proposta de redação e do gênero solicitado, organização dos argumentos, coesão textual e elaboração de uma proposta de intervenção para determinado problema (Massi, 2017). Elas estão detalhadas na Matriz de referência do exame.

Não se pode, então, negar a relevância que a redação do Enem passa a assumir no atual contexto brasileiro. Ademais, a produção escrita é algo importante para as juventudes brasileiras, como forma de manifestação crítica. Mesmo com o currículo do Ensino Médio composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, organizados em diferentes arranjos curriculares, a redação do Enem não sofreu alterações ao longo dos anos, com exceção da primeira prova (1998), em que não se exigiu argumentação. Atualmente, caracteriza-se como “uma proposta de escrita de um texto dissertativo-argumentativo em que se apresenta um ponto de vista sobre um tema dado, com exposição e articulação de argumentos para sustentá-lo” (Vicentini, 2015, p. 13).

Em relação à média da nota da redação ao longo dos anos, no Enem de 2018 para 2019 a média aumentou 13,41%, mantendo-se estável em 2020, sem variação significativa, e voltando a subir em 2021 em cerca de 7,29% em relação a 2019. Em 2022 teve uma leve alta em comparação a 2021, cerca de 2,57% e sem variação significativa em 2023 (Inep, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024) (Gráfico 2).

Gráfico 2. Médias das notas em redação (2017-2023).



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos microdados do Enem (2017-2023).

A nota máxima a ser atingida é 1.000 (mil) e os aspectos que a invalidam são: Não atendimento à proposta solicitada ou desenvolvimento de outra estrutura textual que não seja a do tipo dissertativo-argumentativo; Entregar a folha de redação sem texto escrito; Escrever até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo; Impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação; Desrespeito aos direitos humanos; e Parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto (Massi, 2017).

Em perspectiva crítica, Oliveira e Sússekind (2018, p. 68) consideram as avaliações em larga escala como “mecanismo complementar à tentativa de padronização e controle dos currículos e aprendizagens”. Na concepção das autoras, o que chamam de unificações curriculares desconsidera as conexões singulares e múltiplas, que dependem das experiências e conhecimentos anteriores dos sujeitos, bem como das especificidades do meio social no qual se encontram, de maneira que elas não concordam com a pressuposição de “um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de tessitura de redes de conhecimentos e de aprendizagens, como pretende a BNCC e outras prescrições curriculares de mesma inspiração” (Oliveira; Sússekind, 2018, p. 68).

Estavam previstas mudanças para o Enem com a reforma do Ensino Médio, no sentido de ajustá-lo à estrutura da BNCC e dos itinerários formativos (os quais podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas). Entretanto, elas não ocorreram e, desde 2024, ficou estabelecido que o exame manterá a sua estrutura atual, desconectada do que se realiza nos currículos do Ensino Médio em relação aos itinerários formativos. Ainda assim, é fundamental compreender que mesmo isso pode ser questionado, devido à “absoluta impossibilidade de padronizar a existência pulsante, dinâmica, plural e incontrolável das escolas” (Oliveira; Sússekind, 2018, p. 69), que se soma às desigualdades produzidas no âmago de uma sociedade profundamente desigual.

Considerações finais

O acompanhamento dos efeitos da reforma do Ensino Médio na Educação das juventudes brasileiras não deve se dar apenas por meio dos dados do Enem, sequer foi esse o objetivo deste texto. Os microdados foram explorados como possibilidades de percepção do desempenho dos participantes na área de Ciências Humanas e suas tecnologias e na redação. Sugere-se a continuidade de investigações nesse sentido, com a finalidade de se observar comportamentos com um tempo mais prolongado, tendo como referência a reforma do Ensino Médio.

Não se pode negar que o Enem continua sendo a avaliação externa que potencialmente mostra o retrato da situação do Ensino Médio no país, já que não existe outro mecanismo de acompanhamento panorâmico, por assim dizer, da situação da etapa. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o exame tomou grandes proporções no campo educacional por estar vinculado a políticas de acesso à Educação Superior. Assim, não se pode desconsiderar sua importância na etapa final da Educação Básica, especialmente tendo como marco as mudanças curriculares empreendidas em 2017 e sua reestruturação em 2024, por haver uma nova estruturação curricular em face de um modelo de seleção para continuidade dos estudos na Educação Superior que permaneceu inalterado.

Há que se destacar a determinação de que as Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação reservem, em cada concurso seletivo para

ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias conveniadas com o poder público. Parece um modo de lidar com as desigualdades evidentes entre juventudes de escolas públicas e privadas.

Essas mudanças estão no bojo de reformas educacionais preconizadas por agentes privados, que são uma referência de sucesso na perspectiva neoliberal. A administração privada é tomada como exemplo e a privatização passa a ser um instituto para a melhoria dos serviços públicos (que interessam ao mercado, isto é, com possibilidade de gerar lucro). A flexibilização também é um conceito relevante, pois visa conferir aos estudantes maior liberdade de comporem seu percurso formativo.

A realidade da administração pública não é a mesma da privada, o que muda tudo em termos de seguir um modelo curricular, inclusive nas (possivelmente limitadas) possibilidades de escolha na parte diversificada do currículo. Essa liberdade esbarra nas possibilidades dos sistemas de ensino e em problemas históricos do Ensino Médio na rede pública, como a própria desigualdade social, econômica e educacional, com as quais ele lida cotidianamente e das quais não dá conta. Não dá porque são maiores que a escola e levam a pensar no próprio sistema econômico e como ele é forjado para favorecer privilegiados.

Eis um ponto de crítica forte à reforma do Ensino Médio e sua ideia de flexibilização curricular: ampliação de desigualdades educacionais, sobretudo para estudantes das escolas públicas. Mesmo em relação à BNCC, nota-se que críticas são estabelecidas por estudiosos do campo educacional quanto a se constituir uma tentativa de padronização interessante ao sistema neoliberal para a formação das juventudes contemporâneas.

Diante desse cenário complexo, buscou-se problematizar a reestruturação do Ensino Médio, apresentando os dados do Enem como possíveis reflexos das condições de oferta da etapa final da Educação Básica, da organização do tempo escolar, dos efeitos pós-pandemia de Covid-19, da formação docente, do financiamento educacional, entre outros fatores que geram os resultados produzidos na avaliação externa. Ressalta-se que tais dimensões ainda demandam acompanhamento sistemático por meio de outras investigações científicas.

Como limite metodológico, encontra-se a impossibilidade de relação causal entre o desempenho no Enem e a reforma do Ensino Médio no período definido. Mesmo com a ampliação temporal, tal relação não é direta. No entanto, para o campo educacional considera-se interessante acompanhar os dados da avaliação externa/exame de seleção como maneira de estabelecer percepções de desempenho frente às políticas educacionais para o Ensino Médio, que se centram essencialmente, tratando das mais recentes, no currículo.

O Ensino Médio público com sua pluralidade de jovens e contextos é mais uma vez prejudicado, pois a reforma propende a aumentar as disparidades de acesso à educação de Ensino Superior público, desse modo, caminhando na contramão do que se

defende aqui: educação de qualidade para as juventudes brasileiras, inclusive aquelas que não são privilegiadas desde o ventre, pelo berço ou pela herança.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdPyJRdkZHw4dKRFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2025.

ARAÚJO, Renan; PEREIRA, Karla Cristina Prudente; RIBEIRO, Larissa da Silva. Mundo do trabalho e as reformas na educação: a formação do trabalhador flexível e a precarização do ensino. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 20, p. 01-17, 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655788/22309>.

Acesso em: 22 jan. 2025.

BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2021.

BARROS, Rafael de. Uma análise da Lei 13.415/17: o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no currículo. *REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Santa Maria, v. 7, p. 01-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67426/45586>.

Acesso em: 02 fev. 2025.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade*: fragmentos de um dicionário político. 25 ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base – Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2023*: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023a.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. *Portaria nº 399, de 8 de março de 2023*. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, 2023b.

BRASIL. *Portaria nº 397, de 7 de março de 2023*. Altera a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2023c.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Sancionada lei que reestrutura o ensino médio: norma é fruto de amplo debate com a sociedade. Após tramitação no Congresso, a legislação foi sancionada pelo presidente Lula na quarta-feira (31/7). Gov, Brasília, 15 ago. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 51, de 10 de maio de 2024 - Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 91, 13 maio 2024c. Seção 3, p. 28. Disponível em: <https://www.in.gov.br/leiturajornal?data=13-05-2024&secao=DO3>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Fabiane Maia; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; TORRES, Gracimeire Castro. O Enem como política de avaliação e as contradições ao processo de democratização educacional. *Perspectiva*, v. 39, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68157>. Acesso em: 3 fev. 2025.

GODINHO, Ana Gabrieli; MARTINS, Suely Aparecida. Avanços ou retrocessos no Novo Ensino Médio? O percurso da Lei 13.415 de 2017 a Lei 14.945 de 2024. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 23, n. 51, p. 2-25, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/65469/39884>. Acesso em: 7 dez. 2025.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem 2024 Resultados*. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2024/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio 2017*. Brasília, 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 20 jan. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio 2018*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 20 jan. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio 2019*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio 2020*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio 2021*. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio 2022*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio 2023*. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PEREIRA, Wisley João. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIN, José Henrique (org.). *Os desafios do ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto da acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MASSI, Fernanda. A matriz de correção da redação do Enem. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 16, n. 1, p. 69-89, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2253/1658>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no

contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, p. 55-74, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37458867005/37458867005.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/557/1/Estado%20e%20terceiro%20setor.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. Tudo como dantes no Quartel de Abrantes: a reforma do Ensino Médio. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (org.). *O novo Ensino Médio: desafios e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-35.

TREVISOL, Marcio Giusti; MARTINS, Giana Carla. A reforma da reforma do ensino médio: pequenas reformulações e velhos problemas. *Textura*, v. 27, n. 70, p. 27-60, 2025. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/8276/5121>. Acesso em: 5 dez. 2025.

VICENTINI, Monica Panigassi. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2015.