



DOSSIÊ: NOVO ENSINO MÉDIO: PERCORRENDO ITINERÁRIOS SOB TENSÃO

Itinerários formativos e a segmentação horizontal na contrarreforma do Ensino Médio: dispositivos para a manutenção das desigualdades estruturais

Training itineraries and horizontal segmentation in the counter-reform of high school education: devices for maintaining structural inequalities

**Gisele Adriana Maciel
Pereira¹**

orcid.org/0000-0001-5947-2801
gisele.pereira@udesc.br

Eduardo Fofonca²

orcid.org/0000-0001-5184-8675
eduardo.fofonca@utp.br

Josélia Schwanka

Salomé²

orcid.org/0000-0002-1142-2474
joselia.salome@utp.br

Recebido em: 05 out. 2023.

Aprovado em: 13 set. 2024.

Publicado em: 25 nov. 2024.

Resumo: O presente estudo objetiva perscrutar em que medida a flexibilização curricular estabelecida pela contrarreforma do Ensino Médio, a partir da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) e dos itinerários formativos, espelham tanto as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, quanto as propostas provenientes do Todos pela Educação, baseado na governança pelos números. Recorrer-se à análise de conteúdo a partir de pesquisa bibliográfica e documental para desvelar os jogos de poder envolvidos na defesa da segmentação horizontal enquanto dispositivo para a manutenção das estruturas de classe.

Palavras-chave: Ensino Médio; itinerários formativos; Pisa; Todos pela Educação.

Abstract: The present study aims to examine to what extent the curricular flexibility established by the counter-reform of Secondary Education, based on Law 13.415 (Brazil, 2017) and the training itineraries, mirrors both the recommendations of the Organization for Economic Cooperation and Development, through the International Program of Student Assessment, regarding the proposals coming from Todos pela Educação, based on governance by numbers. Content analysis will be used based on bibliographical and documentary research to reveal the power games involved in defending horizontal segmentation as a device for maintaining class structures.

Keywords: high school; educational tracks; Pisa; Todos pela Educação.

Introdução

A configuração do sistema de ensino brasileiro, particularmente nos últimos anos, pode ser caracterizada pela ênfase dada à noção de itinerários formativos, um modelo particular de segmentação horizontal, contemplado nas proposições da atual Lei n. 13.415 (Brasil, 2017). O propósito do presente estudo consiste em problematizar em que medida as proposições de flexibilização contidas nos documentos normativos para o Ensino Médio espelham as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), mediante o Programme for International Student Assessment – em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) –, no que concerne aos processos de segmentação horizontal, visto que seus resultados têm



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.

² Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, PR, Brasil.

sido amplamente utilizados como justificativa para a reforma educacional em diversos países e, de maneira particular, têm sido arditosamente tensionados em âmbito nacional pelo movimento Todos Pela Educação (TPE) e seu arsenal de instrumentos de *soft accountability*, políticas de poder brando e seus correlatos. Estas, ao fim e ao cabo, respondem a interesses particulares e particularistas, em nome do "bem comum".

Nesse sentido, o percurso metodológico se pauta na análise de conteúdo à luz da categoria da segmentação horizontal para compreensão do estabelecimento da proposição dos itinerários formativos pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017); pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) (Brasil, 2018); pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018a); pelos *Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos* (Brasil, 2018c); e pelo *Guia de implementação do Novo Ensino Médio* (Brasil, 2018b), em consonância com o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), como justificativa para melhoria dos resultados em comparação com a média do desempenho obtido pelos países desenvolvidos nas avaliações internacionais, com destaque para o Pisa de 2018. Para tanto, recorrer-se-á à pesquisa bibliográfica e documental, em particular nos relatórios produzidos pela OCDE e em âmbito nacional pelo TPE, a saber: *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (TPE, 2019, 2020b), *Observatório do Plano Nacional de Educação* (TPE, 2018) e *Educação Já!* (TPE, 2020a).

Em razão disso, faz-se imperativo voltar a atenção para o que tem sido posto nos meandros das bem-intencionadas agendas em prol da melhoria da qualidade da educação e da elevação de desempenho, tomando como prioritária a análise do reverso da trama, em que estão subsumidos interesses espúrios em nome da sociedade civil.

1 A (contra)reforma do Ensino Médio

No contexto histórico de configuração do Ensino Médio, em meio aos avanços e retrocessos, percebe-se um movimento mais recente de recrudescimento das políticas de ajuste fiscal

e contenção dos gastos públicos, cujos efeitos afetam diretamente a Educação Básica. No cenário brasileiro, ainda que não exclusivamente, verifica-se a existência de uma vertente neoconservadora, a qual se funda na necessidade premente de formação para o mercado de trabalho, embutida de acentuado caráter moralizante.

Assim, a defesa da tradição, da ordem e do desenvolvimento associam-se aos pressupostos neoliberais de livre mercado, formando um bloco hegemônico. Vale esclarecer que a noção de "contrarreforma" tem como referencial a concepção gramsciana definida pela "combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo" (Gramsci, 2002, p. 143).

Nesse corolário, a aprovação da Resolução n. 3/2018, modificando as DCNEM (Brasil, 2018), e da BNCC (Brasil, 2018a) espelha essa dinâmica, visando à formação de um trabalhador competente. Isso mobiliza pressupostos da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Schultz na década de 1960, permeada de um aspecto acentuado de ordenamento moral, que subjuga o trabalhador à extrema exploração e à ausência de direitos sociais.

Ainda nesse contexto, no corpo da carta redigida e assinada em 15 de setembro de 2016 e endereçada ao presidente da República (à época, Michel Temer) pelo então ministro da Educação José Mendonça Filho, para justificar o envio ao congresso da Medida Provisória n. 746/2016 (Brasil, 2016), Projeto de Conversão n. 34/2016, gênese da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) – que promoveu a contrarreforma do Ensino Médio –, encontram-se outros elementos que sugerem a influência de outros organismos multilaterais, tais como a OCDE e, em âmbito nacional, o movimento Todos pela Educação no que concerne a uma política de poder brando (*soft power*), mediante a governança pelos números. Em outras palavras, as avaliações nacionais e internacionais são tomadas como subterfúgio para a aprovação da contrarreforma:

O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação,

evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo (no PISA), que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (Brasil, 2017).

A questão, nesse sentido, está no Pisa, cuja avaliação cíclica trienal dos jovens estudantes de 15 a 16 anos, independentemente da série em que se encontrem, está ancorada no conceito de letramento nas áreas de Matemática, Ciências e leitura. Segundo Pereira (2011), a primeira aplicação ocorreu em 2000 e, a partir de então, vem se repetindo num intervalo de três anos. Em cada uma das aplicações, elege-se uma área principal de avaliação. Assim sendo, em 2018, iniciou-se o segundo ciclo de avaliações, quando a leitura voltou a ser o domínio principal: leitura (2000, 2009 e 2018), Matemática (2003, 2012 e 2021) e Ciências (2006, 2015 e 2024). Contudo, os resultados não se centram apenas nas provas que examinam as competências e habilidades dos jovens e o quão preparados estão para “o mundo de amanhã”, pois há também a aplicação de questionários de contextos dirigidos aos(as) estudantes, diretores e pais, trazendo evidências sobre as características dos(as) alunos(as) e das escolas que transcendem o espaço escolar, as quais abarcam fatores socioeconômicos e culturais dos(as) alunos(as) e a sua subjetividade no tratamento do conhecimento e das pretensões futuras. De modo particular, o PNE (2014-2024), em sua meta 7, evidencia a relação com o Pisa, ao

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Ensino Médio 4,3 em 2015; 4,7 em 2017; 5,0 em 2019; 5,2 em 2021 (Brasil, 2014).

Isso vai na contramão do caráter progressista das reformas do Ensino Médio propostas nos governos Lula e Dilma, ainda que tais propostas carreguem inúmeras questões a serem problematizadas, tendo a proposta da Medida Provisória

n. 746/2016 (Brasil, 2016) sido um efeito “bumerangue”, que reverte a tentativa de articulação entre formação científica e profissional e foca a formação de certas competências e habilidades. Estas, na Resolução n. 3/2018 (Brasil, 2018), com a intenção de atualizar as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, são compreendidas como correlatas aos direitos e objetivos de aprendizagem exarados na BNCC (Brasil, 2018a), em cumprimento ao estabelecido no PNE (Brasil, 2014) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

Cabe, ainda, destacar que o Ensino Médio no contexto brasileiro, conforme seu histórico, é permeado por avanços e retrocessos, expressando as lutas travadas na direção de um perfil de sujeito a ser formado que, se por um lado expressa os interesses dos grupos dominantes, por outro lado é pauta prioritária junto aos(as) educadores(as), sindicatos e parte da sociedade civil. Nesse embate, o movimento que ganha força é, justamente, aquele que tem atuado como coadjuvante, mas que na verdade tem se constituído como protagonista na definição dos roteiros e na proposição de agendas de atuação em um cenário que eles próprios constroem mediante a leitura, a interpretação e o tratamento de dados que servirão de esteio para o delineamento de determinadas ações. Sob a falácia da democratização do ensino, da atenção ao cumprimento do direito humano fundamental de educação para todos e com a “qualidade” limitada à consecução de melhores resultados, estão subsumidos os seus próprios interesses. Esse protagonista, denominado movimento Todos pela Educação, assim como a OCDE, é considerado influente produtor de conhecimento mediante a governança pelos números. Tal relação será apresentada a seguir.

2 Instrumentos da governança pelos números

O Todos pela Educação tem se tornado um dos principais atores políticos no campo educacional brasileiro. Por causa disso, ele faz parte da intenção precípua desta discussão. O propósito aqui também é situar sua estreita relação com

o que a OCDE tem desenvolvido em âmbito transnacional, ancorada nos pressupostos da *soft accountability* – prestação de contas branda, governança ou poder brando – ou, ainda, mediante a governança pelos números, tal como tem sido denominado na literatura nas décadas finais do século XX e do decorrer do século XXI.

Grek (2016), ao discorrer sobre os atores do conhecimento e cenários de governança, assinala que estudos sobre o papel dos números no governo das sociedades são abundantes, e, por conseguinte, o tema tem atraído a atenção de outros campos de estudo, a exemplo da Sociologia, da História, da Ciência Política, da Geografia, da Antropologia, da Filosofia, dos estudos em Ciência e Tecnologia, entre outros. Em contrapartida, os atos de mensurar e comparar criam uma perspectiva de mundo que persistentemente elabora, ilumina ou define certos objetos e, ao mesmo tempo, obscurece e esconde outros.

Na ótica de Barroso (2018), a regulação transnacional não se faz diretamente por imposição, mas de maneira difusa, por meio de normas, discursos e instrumentos produzidos e difundidos nos fóruns de decisão e consultas internacionais no âmbito da educação, que, ao serem apropriados, convertem-se em obrigação ou legitimação no processo de adoção e proposição ao nível do funcionamento dos sistemas educativos.

As agências transnacionais não atuam por meio de um poder soberano (por falta de fundamento e legitimidade democrática), mas sim por programas técnicos que sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, práticas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de “pronto-a-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacional) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções. [...] Verificam-se, hoje em dia, uma naturalização desses processos (já não são vistos como estranhos nem desajustados às especificidades nacionais) e um aumento significativo das instâncias produtoras de conhecimento especializado e de uma grande intensidade e facilidade de difusão (sobretudo por meio das redes informáticas) de estudos, práticas, projetos, políticas (Barroso, p. 2018, p. 1084).

Enquanto agência transnacional, a OCDE, me-

diante o Pisa, não apenas produz as evidências, mas também dispensa a elas um tratamento especializado e, em seguida, apresenta-as aos formuladores de políticas em forma de soluções políticas.

[...] a OCDE transmite todas as mensagens ideológicas ‘corretas’ para os sistemas educacionais do século 21. Ou seja, ela conecta a aprendizagem diretamente aos resultados do mercado de trabalho e ao capital humano (Grek, 2006, p.117).

Sobre o Pisa enquanto instrumento de regulação transnacional, Carvalho (2013) discorre acerca do uso desse programa nos espaços nacionais por diferentes atores no âmbito da investigação, da política, da administração, da comunicação social, entre outros. Ele põe em evidência sua versatilidade, relacionando-o às possíveis funcionalidades, seja na elaboração, seja na justificativa de pautas para a agenda política, seja

[...] como fonte para realização de estudos sobre as ‘realidades nacionais’; ou para construir (ou desenvolver) instrumentos de regulação autóctones (designadamente no âmbito das políticas de prestação de contas e/ou de garantia de qualidade) (Carvalho, 2013, p. 70).

Tal relação pode ser estabelecida com o TPE, entendido como uma agência nacional de governança e regulação branda – *soft power* e *explanatory power*, nos termos de Sellar e Lingard (2013). Segundo os organizadores, o TPE (2014, p. 3)

[...] é um movimento da sociedade civil brasileira que tem como missão contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e todos os jovens à Educação Básica de qualidade até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil.

Sobre sua constituição, Leher (2018) expõe o cenário no qual o TPE é concebido. Os acontecimentos retratados em sua elocução remetem à ideia defendida no presente artigo, qual seja, o efeito bumerangue nas políticas educacionais, mediante a contrarreforma do Ensino Médio. Em síntese, o cenário por ele apresentado remonta à Teoria do Capital Humano, à “ditadura empresarial-militar” e à Lei n. 5.692 (Brasil, 1971), que sob novas roupagens vão se consubstanciando

em pano de fundo no processo contrarreforma do Novo Ensino Médio. Para o autor, os setores dominantes, desde a origem das discussões sobre a escola pública, têm se posicionado como agentes em disputa no âmbito da formação e das políticas educacionais – política ora entendida a partir de Bourdieu (2012), como um campo de disputa por poder.

Para tanto, deve ser dada a recomposição do bloco de poder que entrou em crise no final da ditadura cívico-militar e que persistiu sendo liderado pelo setor financeiro, constituindo-se na fração da burguesia mais poderosa no capitalismo e no "principal sustentáculo do Estado-Maior da alta burguesia" na atualidade (Evangelista; Leher, 2012, p. 6). Não obstante,

Esses novos sujeitos estariam edulcorados, revestidos de um papel celofane sedutor que era a sociedade civil. E esses setores da sociedade civil, que deveriam se dispor a ajudar a escola pública, fundamentalmente, eram setores dominantes (Leher, 2018, p. 59).

Ademais,

Foi nesse contexto de definições que surgiu o organismo Todos pela Educação (TPE) portando propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica no Brasil. O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de líderes empresariais, verdadeiros intelectuais orgânicos, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a 'incapacidade' técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de "Compromisso Todos pela Educação" (Martins, 2009, p. 22).

Portanto, para o autor, o TPE atua de acordo com as "referências do neoliberalismo da Terceira Via", uma nova forma assumida pela proposta neoliberal para o século XXI, que preconiza "a possibilidade da existência de um 'capitalismo de

face humanizada', justamente quando as formas de exploração se radicalizam chegando a níveis dramáticos para existência humana" (Martins, 2009, p. 27). Destarte,

O significado político do Todos Pela Educação [...] se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. Sua inserção na sociedade civil, embora definida como "uma aliança" de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial. Nesse movimento, a responsabilidade social se afirma como referência ideológica que assegura a unidade política da "direita para o social" em seu trabalho de legitimação da sociedade capitalista e de um projeto restrito de educação para as massas. Sua penetração nas instâncias do Executivo e do Legislativo, e a transformação de sua proposição em lei, embora definida sob o argumento da "parceria", é, de fato, uma tática empregada nas relações de hegemonia (Martins, 2009, p. 26-27).

Dito de outro modo, a ação governamental se consubstancia, de maneira ímpar até então, no "'chamamento' aos setores organizados da sociedade para o debate em torno das políticas públicas para a educação brasileira" (Pinheiro, 2018, p. 61). Nesse corolário, ainda que haja participação da sociedade civil como um todo, é o empresariado, arditamente, que transformará a possibilidade de participação na elaboração de pressupostos gerenciais para a condução do sistema educacional, mediante a criação de um organismo específico, no qual

[...] a redefinição do que é dado a pensar na escola pelo onipresente sistema de avaliação, a imposição de metas que nada tem a ver com a universalização do direito à educação, são hoje uma realidade concreta (Evangelista; Leher, 2012, p. 14).

Tais prerrogativas estão, de fato, calcadas na visão meritocrática de formar para o protagonismo, o que se consolida por meio de responsabilização dos sujeitos por suas ações, sua formação e seu crescimento, estimulando a individualização e a fragmentação dos trabalhadores em sua organização e sua luta contra a exploração. Na ótica

de um modelo gerencialista e de prestação de contas, mediante uma governança pelos números, Pinheiro (2018, p. 302) explica:

Na abertura do espaço democrático, desenvolvido na conjuntura da última década, o TPE veio para as disputas educacionais, com proposições sobre o direito à educação básica pública, trabalhando as avaliações institucionais, como referência de qualidade, para a introdução de uma 'cultura de metas', estabelecendo critérios para o monitoramento e cobrança sobre entes governamentais. Trouxe também, a instrumentalização com dados, informações e produção de conhecimento (atualizados e disponíveis), para que a sociedade civil tivesse referências para cobrar, colaborar e tornar-se corresponsável. Assim, amplia sobremaneira a noção de espaço público, para além da noção de governo, seguindo a lógica de que existe alternância nas sociedades democráticas, mas que a educação, como política de Estado, deve fazer parte de um projeto com continuidade. Assim, o movimento passa a propor uma nova forma de gestão das políticas públicas, ampliada, compartilhada, colaborativa e integrada a partir do estabelecimento de parcerias.

Nesse sentido, a expressão mais acabada desse modelo neogerencialista de governança pelos números, ou governança por evidências, nas palavras de Lindgard e Grek (2008), materializa-se nas políticas de avaliação em larga escala, que têm atingido "desdobramentos nefastos" sobre os sujeitos da escola e a sua função social, "em particular nas esferas dos processos de ensino e aprendizado do conhecimento científico histórico-crítico, da arte e da cultura, fundamentos da imaginação inventiva das crianças e jovens" (Evangelista; Leher, 2012, p. 11).

Para Leher (2018), o movimento do TPE criou um aparato tão sofisticado que, ao mesmo tempo que critica o Estado, faz-se Estado, influenciando as leis e medidas educacionais. Em sua exposição, o mencionado autor esclarece que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), principal medida educacional do governo Lula a partir de 2006, era homônimo ao movimento, visto que a princípio se denominava "Compromisso Todos pela Educação". Isso gerou um constrangimento tão grande, que o movimento tirou o nome Compromisso e ficou só "Todos pela Educação" (Leher, 2018, p. 59).

Segundo Saviani (2007), o Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação estabeleceu 28 diretrizes a serem seguidas, dispostas no Capítulo I do Decreto n. 6.049/2007 (Brasil, 2007a). O Capítulo II, por seu turno, discorre sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Já a definição dos termos de adesão voluntária ao compromisso pelos entes federativos se localiza no Capítulo III, e no Capítulo IV são estabelecidas as disposições gerais (Seção I) e o Plano de Ações Articuladas (Seção II), requisitos para assistência técnica e financeira da União aos entes subnacionais partícipes do compromisso (Saviani, 2007). A íntima relação entre o PDE, o IDEB e o Plano de Ações Articuladas (PAR) é apresentada por Leher (2018, p. 60-61), quando problematiza que:

Para que as escolas recebam algum centavo adicional, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), elas devem estar inseridas no Programa de Ações Articuladas (PAR). Todas as escolas públicas brasileiras estão vinculadas ao PAR. Quando a escola ou o município faz adesão ao Programa de Ações Articuladas tem um campo que diz: 'me comprometo a implementar as metas do "Todos pela Educação"'. Está escrito isso! O que significa que, para receber o dinheiro, a escola e o sistema público têm que fazer sua adesão ao 'Todos pela Educação'. E o controle se dá dentro da sala de aula por meio das metas. Se a escola não bater a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os professores e trabalhadores da Educação serão penalizados com perdas salariais e também com perdas simbólicas – porque é possível colocar uma placa na frente da escola dizendo: 'Esta é uma escola de baixo Ideb, porque os seus trabalhadores são incompetentes'. Então, é desta forma coercitiva que o capital está operando hoje na Educação Básica. [...] E o que significa isso? Que o próprio Estado assume como seu o projeto da classe dominante.

Ao discorrer sobre o PNE, o PDE, o Compromisso Todos pela Educação e o IDEB, argumenta a autora que o fio condutor está na consecução até 2022 da média 6,0 no IDEB, que foi definida com base na suposta qualidade dos sistemas educacionais dos países da OCDE, a partir de uma técnica de compatibilização entre as proficiências nacionais e as apontadas pelo PISA (Pereira, 2016, p. 86). Embora o desempenho dos(as) alunos(as) brasileiros(as) no Pisa tenha sido utilizado para a escolha das metas criadas no âmbito do IDEB e do Movimento Todos pela Educação (Soares;

Xavier, 2013), e apesar de não ter havido nenhuma alteração nos testes brasileiros depois da experiência com o Pisa, pode-se dizer que a aprovação da mais nova BNCC (Brasil, 2018a) e da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) se ocupou dessa tarefa, traduzida na disposição dos objetivos e direitos de aprendizagem a partir do sistema de codificação, semelhante à metodologia empregada na avaliação dos descritores do Pisa.

Diante do exposto, cumpre enfatizar o papel exercido pelo TPE e a agenda que esse movimento tem persistentemente construído nos últimos tempos, mediante suas prescrições via *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (TPE, 2019, 2020b), alimentado pelo *Observatório do Plano Nacional de Educação* (TPE, 2018) e o *Educação Já!* (TPE, 2020a).

O *Observatório do Plano Nacional de Educação*, considerado "plataforma-irmã" do *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (TPE, 2019, p. 8), foi lançado em 2013 sob a coordenação do Movimento TPE, com o propósito de monitorar e acompanhar as metas e estratégias do PNE durante a vigência (2014-2024). Em seu *site* oficial, mais especificamente no seu texto de apresentação, suas ambições e ideologia são claras e evidenciam, intencionalmente, seu poder de regulação brando:

O Observatório do PNE é um projeto de *advocacy* (*lobby*) e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país (TPE, 2018).

O que o TPE entende por *advocacy* é considerado *lobby* no presente estudo. Enriconi (2017, p. 18) ajuda a desvelar tal eufemismo quando expõe que "Os termos *lobby* e *advocacy* são, muitas vezes, utilizados como sinônimos. No entanto, apesar de não haver unanimidade na definição desses dois termos, algumas diferenças podem ser sinalizadas". Assim, ao contrastar como elementos de diferenciação as *estratégias utilizadas para influenciar os tomadores de decisão* no que diz respeito à *natureza da política pública e dos grupos que a representam e dela tiram proveito*

sob a interface de *lobby* ou *advocacy*, têm-se as seguintes distinções: no primeiro caso, *lobby*, os elementos se apresentam pelo contato direto com o tomador de decisão, pelo interesse específico de um cliente e/ou grupo, empresas privadas, associações setoriais e profissionais (agronegócio, indústria farmacêutica, banqueiros), ao passo que no segundo, o da *advocacy*, há uma influência indireta mediante mobilização pública e interesses sociais mais amplos (direitos humanos, meio ambiente, trabalho infantil, trabalho escravo) via organizações não governamentais e movimentos da sociedade civil (Enriconi, 2017).

3 O Todos pela Educação e a avaliação Pisa (OCDE) sob o prisma da Lei n. 13.415

Em conformidade com o *Guia de implementação do Novo Ensino Médio* (Brasil, 2018b), previsto no PNE, o Novo Ensino Médio, inscrito sob a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), acarretou mudanças na LDB, bem como definiu novas DCNEM (Brasil, 2018) e BNCC (Brasil, 2018a), considerando três grandes frentes: protagonismo e projeto de vida dos estudantes e "escolha orientada" do que querem estudar; ampliação da carga horária; e garantia de direitos de aprendizagem comum (competências e habilidades), com destaque para o estabelecimento de itinerários formativos.

Os itinerários podem estar organizados por área do conhecimento e formação técnica e profissional ou mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrados. Os estudantes podem cursar um ou mais itinerários formativos, de forma concomitante ou sequencial. As redes terão autonomia para definir os itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e os anseios de professores e estudantes. Esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado (Brasil, 2018b, p. 12).

Ademais, nos *Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos* (Brasil, 2018c) e em conformidade com o parágrafo 2º do artigo 12 das DCNEM, são estabelecidos os quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural

e Empreendedorismo) sob os quais os itinerários deverão ser organizados.

No documento intitulado *Pisa 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools* (OECD, 2020) – em livre tradução: *Resultados do Pisa 2018 (Volume V): Políticas Eficazes, Escolas de Sucesso* –, faz-se uma relação entre a forma como os estudantes são selecionados ou classificados em diferentes programas ou itinerários, tanto entre escolas como no interior destas, e seus desempenhos na avaliação. No mencionado relatório, a segmentação horizontal

[...] se refere às políticas e práticas usadas para selecionar e classificar os alunos que estão matriculados na mesma série ou nível de educação em diferentes programas curriculares, escolas ou grupos de habilidades. [...] as políticas de estratificação horizontal têm como objetivo gerenciar a heterogeneidade em seus interesses e desempenho acadêmico dos alunos, permitindo que professores e escolas trabalhem com os estudantes que possuem níveis de conhecimento ou ritmos de aprendizagem similares. No entanto, pesquisas alertam que a segmentação horizontal pode ter consequências indesejadas, especialmente para os alunos que estão em desvantagem socioeconômica, porque os processos de classificação e agrupamento tendem a ser socioeconomicamente, e não apenas academicamente, seletivos [...] (OECD, 2020, p. 70, tradução nossa).

Segundo esse relatório OECD (2020), no ensino secundário (médio), a forma mais comum de segmentação horizontal entre escolas consiste na classificação dos(as) estudantes em diferentes programas de ensino. Enquanto em alguns sistemas educativos os(as) educandos(as) podem ser classificados(as) ou optar por modalidades academicamente mais exigentes, com ênfase no desenvolvimento de habilidades gerais necessárias para o prosseguimento de estudos pós-secundários (pós-médio – superior), em outros os(as) jovens são classificados(as) ou optam por programas vocacionais ou técnicos concentrados em habilidades práticas orientadas para o mercado de trabalho, sendo esses últimos considerados menos exigentes do ponto de vista acadêmico e voltados para uma formação profissional técnica (OECD, 2020).

A variedade de programas oferecidos pelos diferentes países e economias participantes na

edição do Pisa 2018 é vasta, assim como a idade em que ocorre a primeira seleção para determinados programas. A oferta é também diversificada, indo desde a disponibilidade de um único programa até seis. O Brasil se inscreve no conjunto dos 20 países com a oferta de quatro programas.

Para compreender como o processo de segmentação horizontal está relacionado às diferenças de desempenho em equidade na educação, no âmbito dos sistemas, faz-se necessário considerar dois resultados educacionais, quais sejam: o desempenho médio em leitura; e a equidade no desempenho em leitura. A equidade é aferida pela porcentagem de variação no desempenho, explicada pelas diferenças no *status* socioeconômico dos(as) alunos(as), de modo que quanto menor tal variação, maior será a equidade no desempenho (OCDE, 2020). À parte de as análises terem sido correlacionadas separadamente entre os participantes do Pisa 2018, foi também considerado o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* para contabilização do nível de desenvolvimento de um país/economia. Os dados indicaram que quanto menor a diversidade de programas colocados à disposição dos(as) jovens de 15 anos nos países da OCDE, mais alta foi a pontuação média em leitura: "12% da variação no desempenho médio em leitura nos países da OCDE pode ser explicada por variações no número de programas acadêmicos disponíveis para jovens de 15 anos" (OCDE, 2020, p. 78, tradução nossa). Esse fato se reafirma pela correlação negativa existente após a contabilização do PIB de todos os países e economias envolvidos no Pisa 2018.

Em linhas gerais, a oferta estava relacionada não apenas com o desempenho dos(as) alunos(as), mas também, e mais fortemente, com a maior equidade no desempenho. Após contabilizar o PIB *per capita*, foi observada uma correlação entre o número de itinerários de instrução e a equidade no desempenho em leitura, matemática e ciências (OECD, 2020). O Brasil, com a oferta de quatro programas, obteve pontuação abaixo da média da OCDE, em todas as áreas avaliadas: "Leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55° e 59°; Matemática: OCDE 489,

Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69º e 72º e Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64º e 67º" (PISA [...], 2019).

No que concerne aos programas ou escolas (pré-)vocacionais/profissionalizantes, a média nos países da OCDE foi de 14% nessa modalidade em 2018, parcela inferior à apresentada em 2009, quando correspondia a 15%. Acerca do declínio na parcela de estudantes matriculados em programas vocacionais/profissionalizantes, em comparação aos dados apresentados em 2009, destacam-se a República Eslovaca (36 pontos percentuais), seguido da Romênia (10 pontos percentuais) e da Turquia e da Coreia (8 pontos percentuais). Em contrapartida, em 15 países houve aumento na proporção dos(as) alunos(as) nessa modalidade, a exemplo do Panamá (27 pontos percentuais) e do Brasil, Bulgária e Cazaquistão (aproximadamente 10 pontos percentuais).

A partir dos dados apresentados, podem ser estabelecidas inferências entre a Meta do PNE (2014), que pretende triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de expansão no segmento público, apresentada no *Anuário da Educação Básica* (2019).

O desenvolvimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é uma modalidade complementar à Educação Básica e Superior, introduzindo a possibilidade de escolha de diferentes trajetórias e expansão da jornada escolar. A atual tendência é de crescimento da oferta na rede pública (5,7%, de 2017 a 2018). No período de 2009 a 2018, a proporção de alunos que cursaram a EPTNM em relação ao total de matrículas na Educação Básica de Ensino Médio cresceu 6,4 pontos percentuais. Hoje, são 1,87 milhão de matrículas (sendo 1,1 milhão na rede pública). O crescimento mais recente da EPTNM foi estimulado pelo avanço na região Nordeste, onde o aumento registrado nas matrículas totais dessa modalidade foi de 7,7% em relação a 2017. No entanto, apesar do avanço, a proporção de alunos nessa modalidade em relação ao total da Educação Básica de Nível Médio ainda é baixa no Centro-Oeste (12,1%), se comparada ao que ocorre no Sul (22,7%), o que exemplifica as desigualdades regionais da Educação Brasileira. Outro aspecto importante é a forma de articulação dessa modalidade com o Ensino Médio. Atualmente, quase metade das matrículas (47,9%) ainda acontece de forma não integrada ao currículo escolar, ou seja, de forma subsequente à última etapa da Educação Básica (TPE, 2019, p. 90).

Em relação a mudanças trazidas pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), em particular ao estabelecer um quinto itinerário como formativo, abarcando a formação técnica e profissional, há elementos controversos, primeiramente pelo entendimento de que, ao cursar esse itinerário, o(a) estudante teria direito à certificação como técnico em uma área específica, porque a carga horária prevista de 1,2 mil horas não corresponde à exigida nos cursos técnicos. Tal questão tem sido apreendida de forma diversa: enquanto alguns a defendem, outros procedem a uma análise mais densa.

A 'grande vantagem' dessa possibilidade, na opinião de Eduardo Deschamps, é 'mercado-lógica', já que, concluindo o curso FIC [de Formação Inicial Continuada], o aluno já pode trabalhar naquela área antes mesmo de terminar o ensino médio. Isso, segundo ele, vai 'ajudar muito a segurar o aluno para não evadir'. Marise Ramos discorda. 'Isso gera concorrência com a formação do aluno e acaba carregando-o para o ensino noturno, engrossando as fileiras da EJA [Educação de Jovens e Adultos]', opina. E esse não é o único problema. Segundo ela, mesmo quando é concebida de forma desvinculada de uma formação mais científica e humanista, a habilitação técnica requer que se ensinem os 'fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos' de uma determinada área. Já essa abertura para os cursos FIC no currículo do ensino médio, argumenta, permite que se ofereça uma formação exclusivamente para o 'saber fazer' dentro da educação básica. Não vale tudo, no entanto. As novas Diretrizes Curriculares, no parágrafo 6º do artigo 15, estabelecem que os cursos FIC ofertados precisam estar 'articulados' entre si. Isso significa que uma escola não pode oferecer um itinerário composto por um curso de açougueiro, outro de alfaiate e um terceiro de cabeleireiro, por exemplo. De acordo com Deschamps, eles precisam compor a mesma grande área tendo como referência os catálogos nacionais de cursos de educação profissional publicados pelo MEC (Guimarães, 2020, p. 12).

Nesse escopo, a proposta para o Novo Ensino Médio, ao defender a ampliação do ensino profissional enquanto modalidade que permite aumentar as possibilidades de escolha de diferentes trajetórias pelos(as) alunos(as) como alternativa a um Ensino Médio pouco atrativo, não a faz de forma realista (Turmena; Bitencourt, 2022). A ausência de consistência pode, também, ser evidenciada à luz dos resultados apresentados, que indicam que nos países da OCDE uma parcela maior de alunos(as) que frequentam programas

acadêmicos/geral mostraram maior equidade no desempenho em leitura. "Em todos os países da OCDE, houve uma correlação positiva entre a proporção de alunos matriculados em um programa geral e a equidade no desempenho, mesmo depois de contabilizar o PIB *per capita*" (OECD, 2020, p. 81, tradução nossa). Para além disso, é importante mencionar a relação estabelecida entre os itinerários profissionais/vocacionais e a situação socioeconômica das escolas:

Os alunos matriculados em programas vocacionais/profissionalizantes tinham, claramente, mais probabilidade de frequentar uma escola com desvantagem socioeconômica. Em média nos países da OCDE, 22% dos/as alunos/as em escolas desfavorecidas estavam matriculados em um programa vocacional/profissionalizante, enquanto apenas 2% em escolas favorecidas. O mesmo padrão foi observado na maioria dos países e economias, exceto na República Dominicana, onde a porcentagem de educandos/as matriculados em um itinerário profissional era maior em escolas favorecidas do que em escolas desfavorecidas (OECD, 2020, p. 72).

Em relação ao desempenho em leitura entre estudantes matriculados em programas vocacionais/profissionais e acadêmicos/geral, houve em média uma vantagem de 70% a mais para os de cursos acadêmicos/geral, antes de contabilizar os fatores socioeconômicos, e quase 30 pontos a mais após a contabilização do perfil socioeconômico de estudantes e escolas. Em Brunei, França, Grécia, Irlanda, Holanda e Emirados Árabes Unidos, o acréscimo foi de 70 pontos a mais (OECD, 2020). Desse modo, a segmentação horizontal é controversa e tem se mostrado complexa nos diferentes sistemas de ensino analisados pela OCDE ao longo do tempo. Em razão disso, é importante demarcar a diferença existente entre modelos abrangentes (compreensivos) e seletivos (Viñao, 2002). As escolas seletivas se diferenciam das assim chamadas abrangentes pela maneira como promovem o acesso dos(as) estudantes à instituição. Enquanto as escolas abrangentes não impõem obstáculos de nenhuma sorte para o ingresso de alunos(as), as seletivas, por seu turno, valem-se de um ou mais critérios para admissão estudantil.

Sobre essa distinção, os dados coletados junto

aos gestores escolares no Pisa 2018 revelaram que, em média, nos países da OCDE a forma mais comum de admissão de estudantes se dá com base na área de residência. Esse fator representou 59,3% dos resultados apresentados, dos quais 40,6% corresponderam às respostas que indicaram que esse é um critério "sempre" utilizado, e 18,7%, às respostas que indicaram que esse é um critério "algumas vezes" utilizado. Tal situação é consonante com os dados oferecidos pelo Brasil, onde esse também foi o fator mais relevante, com 68% (total), dos quais 37,3% corresponderam a "sempre" e 30,7% a "às vezes".

O segundo fator de maior importância é a necessidade ou o interesse do(a) estudante em um programa em especial, com 58,4%, dos quais 21,9% corresponderam a "sempre" e 36,5% corresponderam a "às vezes". Ainda seguindo a tendência dos países da OCDE, no Brasil esse também foi o segundo fator em importância, com 41,8% no total, que se divide em 16,9% de "sempre" e 24,9% de "às vezes". Como terceiro fator mais determinante, encontra-se, entre os países da OCDE, o histórico do desempenho acadêmico do(a) estudante (incluindo testes de nivelamento), com 51,4%, dos quais 32,7% corresponderam a "sempre" e 18,7% corresponderam a "às vezes". Em contrapartida, no Brasil esse fator ocupou somente a quinta posição em importância, com 31,4% (total), 18,2% (sempre) e 13,2% (às vezes).

No Brasil, o terceiro fator com mais peso foi a adesão dos pais à filosofia educacional ou religiosa da escola, critério que correspondeu a 36,6% (total), 18,4% (sempre) e 18,1% (às vezes). Entretanto, para os países da OCDE, esse foi o último fator em importância, com 30,6% (total), 15,5% (sempre) e 15,1% (às vezes).

No quarto fator em relevância, voltam a coincidir os resultados da OCDE e do Brasil, com o critério relacionado à preferência dada a familiares de alunos(as) atuais ou ex-alunos(as), ao qual corresponderam 45,2% (total), 20,4% (sempre) e 24,8% (às vezes) na média dos países da OCDE, enquanto no Brasil isso representou 31,8% (total), 13,9% (sempre) e 17,9% (às vezes).

Nos países da OCDE, o quinto critério em

expressividade foi a recomendação de escolas preparatórias (*feeder school*), com 41,9% (total), 13,9% (sempre) e 28,1% (às vezes). Similarmente, no Brasil esse fator ocupou a última posição, com 28,6% (total), 7,3% (sempre) e 21,3% (às vezes). Os dados do relatório mostram, ainda, que,

[...] em 2018, os países da OCDE com menos escolas seletivas do ponto de vista acadêmico geralmente mostraram maior equidade no desempenho dos/as alunos/as. Em todos os países da OCDE, a porcentagem de alunos em escolas que nunca consideram o histórico de desempenho acadêmico dos/das alunos/as para admissão foi positivamente correlacionada com a equidade no desempenho em leitura, antes e depois de contabilizar o PIB per capita [...] nos países da OCDE, as mudanças entre 2009 e 2018 na porcentagem de alunos que frequentam uma escola em que a admissão nunca é baseada no histórico de desempenho acadêmico foram positivamente correlacionadas com as mudanças na equidade em leitura. Isso significa que a equidade na educação tende a melhorar em países onde a prevalência de seletividade acadêmica diminuiu [...] (OECD, 2020, p. 84, tradução nossa).

Os dados apresentados mostram que a seleção não se dá predominantemente por opção do(a) aluno(a), mas por fatores como localização próxima à sua moradia ou opção pela filosofia religiosa da escola, entre outros. Entram em cena elementos socioeconômicos e religiosos, mais do que a escolha por um caminho de vida. É importante considerar, também, que os agrupamentos estudantis podem ser realizados por habilidades, o que supõe a alocação de estudantes em salas de aula diferentes ou em agrupamentos.

4 Considerações finais

Diante do exposto, algumas considerações precisam ser retomadas. Como constatado, o principal critério de seleção adotado pelos(as) alunos(as) ao escolher a sua escola é a sua proximidade, o que por si só desqualifica o discurso do então ministro da Educação Mendonça Filho, um dos responsáveis pela contrarreforma do Ensino Médio, no lançamento da cartilha do Novo Ensino Médio. Ademais, outro elemento que é igualmente relevante é o que abarca a questão da ampliação da jornada escolar, tendo em vista o oferecimento do Ensino Médio em tempo integral.

Não obstante, a normativa não coloca como prioridade a oferta de todos os cinco itinerários propostos. Quando muito, o artigo 36 da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) anuncia que eles deverão ser ofertados a partir de sua relevância para o contexto local, dentro das possibilidades dos sistemas de ensino. O parágrafo 6º do artigo 12 das Diretrizes Curriculares estabelece, por sua vez, que os sistemas de ensino deverão garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município (Brasil, 2018). Há de se considerar também que o poder de escolha dos jovens fica restrito ao que a instituição se proponha a oferecer, colocando sob sua responsabilidade acatar o que está sendo oferecido ou buscar outra escola que atenda às suas aspirações e assim possa exercer seu protagonismo, espelhando o que virá a ser seu projeto de vida. Não se considera, contudo, o fato de que

[...] o deslocamento tem se mostrado uma dificuldade inclusive para a garantia da ampliação da carga horária. Isso porque, em vários estados, principalmente na área rural, o transporte escolar é compartilhado entre estado e município (Guimarães, 2020, p. 8).

Em conformidade com a mencionada autora, a ampliação da carga horária no Ensino Médio tem sinalizado para uma problemática, em particular no ensino noturno, sobretudo para o(a) aluno(a) trabalhador(a), seja no cumprimento do horário de chegada, seja no de saída, ou ainda para quem assiste às aulas em escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social e altos índices de violência. Isso faz algumas instituições recorrerem ao dispositivo da lei que autoriza que até 30% do Ensino Médio noturno se dê na modalidade a distância.

O cotejamento dos dados e as articulações entre as proposições da OCDE e do TPE mediante seus respectivos instrumentos indutores de políticas – Pisa (OCDE, 2019, 2020); *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (TPE, 2019, 2020b); *Observatório do Plano Nacional de Educação* (TPE, 2018); *Educação Já!* (TPE, 2020a); os documentos normativos PNE, DCNEM, BNCC e a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) à luz da categoria

flexibilização curricular mediante a segmental horizontal – destacam que, na contramão do que está apregoado nas recomendações de agências produtoras de conhecimento, a opção pela segmentação horizontal não contribui efetivamente para a melhoria do desempenho estudantil. Ao contrário, ela exacerba as desigualdades.

A segmentação, ao que parece, consolida-se como o reverso da trama proposta pelos fazedores de política, cujo desnudar remete aos jogos de poder que mantêm, na fragilidade da suposta liberdade de escolha, as estruturas de uma sociedade que gerencia as desigualdades por meio da governança pelos números, privilegiando e, ao mesmo tempo, condenando, a depender da posição ocupada na estrutura de classes.

Referências

BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1075-1097, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PbNM-g5wvsMwTQzY3XXdkpck/>. Acesso em: 27 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 24 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: https://siteal.inep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan_nacional_de_educacion_2014-2024_lina_de_base.pdf Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n. 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394 [...]. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de implementação do novo Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ta-referenciais-curriculares-para-a-elaboracao-de-itinerarios-formativos>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018d. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei no 9.394/1996 (LDB) pela Lei no 13.415/2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 22 nov. 2018d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer n. 5/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192 Acesso em: 18 nov. 2023.

CARVALHO, Luís Miguel. Mútua vigilância organizada. *Educação: Temas e Problemas*, [S. l.], v. 6, n. 12-13, p. 61-74, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/14/8>. Acesso em: 16 nov. 20.

ENRICONI, Louise. Advocacy: o que é? *Politize*, [S. l.], ago. 2017. Seção Cidadania, cultura e sociedade. Disponível em: <https://www.politize.com.br/advocacy-o-que-e/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC. A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1-29, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 05 nov. 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GREK, Sotiria. Knowledge actors and the construction of new governing panoramas: the case of the european commission's dg education and culture. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 707-726, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300707&lng=pt&nrm=iso Acessos em: 2 dez. 2020.

GUIMARÃES, Cátia. Como anda o Novo Ensino Médio? *Revista Poli*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 68, p. 6-13, jan./fev. 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/pol68.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

LEHER, Roberto. Marxismo, Educação e Politecnia. In: STAUFFER, Anakeila de Barros (org.). *Hegemonia Burguesa na Educação Pública*: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 53-72. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/tems_site.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

LINDGARD, Bob; GREK, Sotiria. *The OECD, indicators and PISA: an exploration of events and theoretical perspectives – a working paper*. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/FabQ_WP2.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 8 dez. 2012.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Pisa 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, OECD Publishing, Paris: OECD, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-v_ca-768d40-en.html. Acesso em: 12 nov. 2020.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. *Brasil e Argentina: um estudo comparado das reformas educacionais a partir do Pisa 2000*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. *O PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais no Brasil e na Espanha*: pressupostos epistemológicos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. *O movimento "Todos Pela Educação"*: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. *Gov.br*, [S. l.], dez. 2019. Seção Notícias, Ações Internacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 12 out. 2020.

SAVIANI, Dermalva. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkY-ztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, [S. l.], v. 40, n. 6, p. 917-936, ago. 2013. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3120>. Acesso em: 2 nov. 2020.

TODOS pela Educação (TPE). 7- Nova proposta de escola de Ensino Médio. In: TODOS pela Educação (TPE). *Educação Já!*. São Paulo: TPE, 2020a. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril-02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento Acesso em: 24 nov. 2020.

TODOS pela Educação (TPE). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. São Paulo: TPE; Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

TODOS pela Educação (TPE). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. São Paulo: TPE; Moderna, 2020b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TODOS pela Educação (TPE). Observatório do PNE. *Todos pela Educação*, [S. l.], nov. 2018e. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TODOS pela Educação (TPE). *Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2014*. São Paulo: TPE, 2014. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2014.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

TURMENA, Leandro; BITENCOURT, Junior Cesar. A reforma de 1º e 2º graus de 1971 e a reforma do Ensino Médio de 2017: algumas aproximações. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-9, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/43895>. Acesso em: 13 set. 2023.

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002. (Colección pedagogía: razones y propuestas educativas, 10).

Gisele Adriana Maciel Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na Linha de Políticas Educacionais, sendo bolsista CNPq com estágio sanduiche na Universidad de Granada (UGR), na Espanha, com financiamento da CAPES. Possui estágio pós-doutoral pela Universidade Federal do Paraná, na área de Políticas Educacionais. É pesquisadora do grupo de pesquisa "Observatório do Ensino Médio" (UFPR/CNPq) e professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação na Logos University International, Estados Unidos. É professora colaboradora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Eduardo Fofonca

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e em Didática pela Universidade do Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, Portugal (UMinho). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Conexões (UTP/CNPq) e professor adjunto no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGEDUTP).

Josélia Schwanka Salomé

Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (desde 2011), onde coordenou essa mesma linha de pesquisa (2011-2015). É líder dos grupos de pesquisa (CNPq) Educação, Arte e Políticas Públicas, e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. É editora da revista científica *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUTP). É coordenadora de pesquisa, iniciação científica e editoração científica da Universidade Tuiuti do Paraná.

Endereço para correspondência

GISELE ADRIANA MACIEL PEREIRA

Universidade do Estado de Santa Catarina
Centro de Educação a Distância
Av. Me. Benvenuta, 2007
Trindade, 88035-001
Florianópolis, SC, Brasil

EDUARDO FOFONCA

JOSÉLIA SCHWANKA SALOMÉ
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
R. Padre Ladislau Kula, 395
Santo Inácio, 82010-210
Curitiba, PR, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.