

**A ATUAL CONTRARREFORMA  
DO ENSINO MÉDIO:  
REARRANJO CURRICULAR E  
INTENCIONALIDADE  
FORMATIVA.**

*THE CURRENT COUNTER-  
REFORM OF HIGH  
EDUCATION: CURRICULAR  
REARRANGEMENT AND  
TRAINING INTENTIONALITY.*

*LA ACTUAL  
CONTRAREFORMA DE LA  
ESCUELA SECUNDARIA:  
REMODELACIÓN  
CURRICULAR E  
INTENCIONALIDAD  
FORMATIVA.*

Rodrigo Coutinho Andrade  
Professor Adjunto do Departamento de  
Geografia do IM-UFRJ; Professor do  
Programa de Pós-Graduação em Geografia da  
FFP/UERJ  
rodrigoandrade@ufrj.br

**Resumo:**

Observa-se no coetâneo cenário a reformulação das políticas públicas para a educação em sua totalidade com dada centralidade para a formação básica da juventude brasileira, vide a crise real-ideal do Ensino Médio e as saídas impetradas para tal. Neste contexto, opera-se de modo recomposto o fenômeno contrarreformista para a última etapa da Educação Básica almejando a concreção do “homem de novo tipo” em tempos de materialização das novas morfologias do trabalho. Neste sentido, objetivamos analisar os impactos da atual contrarreforma do Ensino Médio sobre parte da totalidade concernente. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter qualitativo e cunho explicativo, que se ancora no exame bibliográfico-documental. Como resultado podemos indicar que a atual contrarreforma do Ensino Médio tende a recompor intencionalidades formativas em outro patamar, e formar jovens por meio do impulso pragmático e da liofilização epistemológica.

**Palavras-chave:** Contrarreforma do Ensino Médio; Intencionalidade Formativa; Pedagogia Política do Capital.

**Abstract:**

In the contemporary scenario, the reformulation of public policies for education in its entirety can be observed, with a central focus on the basic training of Brazilian youth, see the real-ideal crisis of High School and the solutions proposed for this. In this context, the counter-reformist phenomenon operates in a recomposed way for the last stage of Basic Education, aiming to create a “new type of man” in times of materialization of new morphologies of work. In this sense, we aim to analyze, in a panoramic way, the impacts of the current counter-reform of Secondary Education on part of the totality concerned. This is basic research, of a qualitative and explanatory nature, which is anchored in a bibliographic-documentary examination. As a result, we can indicate that the current implementation of High School tends to recompose formative intentions at another level, and train young people through pragmatic impulse and epistemological freeze-drying.

**Keywords:** Secondary Education Counter-reform; Formative Intentionality; Political Pedagogy of Capital.

**Resumen:**

En el escenario contemporáneo, se observa la reformulación de las políticas públicas para la educación en su conjunto, con un enfoque central en la formación básica de la juventud brasileña, véase la crisis real-ideal de la Escuela Secundaria y las soluciones propuestas para ello. En este contexto, el fenómeno contrarreformista opera de manera recompuesta para la última etapa de la Educación Básica, apuntando a crear un “nuevo tipo de hombre” en tiempos de materialización de nuevas morfologías del trabajo. En este sentido, pretendemos analizar, de forma panorámica, los impactos de la actual contrarreforma de la Educación Secundaria en parte de la totalidad involucrada. Se trata de una investigación básica, de carácter cualitativo y explicativo, que se ancla en un examen bibliográfico-documental. Como resultado, podemos indicar que la implementación actual de la Escuela Secundaria tiende a recomponer intenciones formativas en otro nivel, y formar jóvenes a través del impulso pragmático y la liofilización epistemológica.

**Palabras-clave:** Contrarreforma de la Educación Secundaria; Intencionalidad Formativa; Pedagogía política del capital.

## **Introdução**

O presente ensaio tem como origem a continuidade dos estudos e pesquisas sobre os impactos e vicissitudes da atual contrarreforma do Ensino Médio, atentando neste momento em dois movimentos específicos e indissociáveis. O primeiro trata da proposição para a ampliação da carga horária como sinonímia de qualidade, considerando tanto a correlação entre o Brasil e os países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quanto as particularidades nacionais tomando como métricas analíticas as diferentes escalas, os distintos sistemas de ensino, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), a reformulação dos componentes curriculares, e a inclusão de disciplinas acordadas ao receituário da escola neoliberal (Laval, 2017) em tempos de intensificação da precariedade do trabalho e da ampliação da subsunção real da classe trabalhadora em sua relação com o capital.

O Segundo, não dissociado do primeiro, remete-se às intencionalidades formativas envoltas, e imersas, na reformulação da Pedagogia Política do Capital em dias de inserção dos componentes curriculares eletivos e da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), logrando para o Ensino Médio os ditames da aprendizagem flexível em tempos de recomposição burguesa e, por conseguinte, das novas morfologias do trabalho. Em outros termos, pelega-se para a concreção, mesmo que de modo prescritivo, da formação humana de novo tipo determinada pelos léxicos corporativos contemporâneos forjados no atual estágio de reprodução das relações sociais de produção, alcançando a escola por meio das paráfrases do mundo vulnerável, incerto, complexo e ambíguo – Mundo VICA.

Neste sentido, objetivamos analisar, mesmo que em forma de ensaio, as intencionalidades predispostas na “nova” composição curricular para a política do conhecimento, associando o corpo e o espírito da atual contrarreforma. Para isto, metodologicamente nos assentamos em uma pesquisa básica, de cunho explicativo, que tomou como instrumento técnico a análise bibliográfico-documental e dados de instituições como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Partimos da premissa que o atual cenário das políticas públicas para a educação brasileira “toma” o Ensino Médio com devida centralidade mediante a propulsão deste segmento demográfico para possível desestabilização da ordem societária, vide as ocasiões da década passada e as angústias para sua reprodução social e material, colocando-os em ideais assentos para maleabilidade, adaptabilidade e flexibilidade requerida pelo mundo do labor contemporâneo.

### **A proposição para ampliação da carga horária anual e o atual cenário no Ensino Médio.**

O exame da ampliação da carga horária requer algumas ressalvas, principalmente dentro das limitações de um artigo científico. A primeira se situa, sob nossa ótica, na não combinação linear entre o tempo dos-as estudantes na escola com a melhoria da qualidade escolar – mesmo nas métricas hegemônicas<sup>1</sup>. Isto nos leva a óbvia conclusão que a extensão das horas por dia na escola não significa, sob qualquer hipótese, a ascensão do rendimento aferido mesmo que contraditório (Sampaio; Oliveira, 2015). A segunda se

---

<sup>1</sup> Dentre as 10 escolas melhores ranqueadas no estado do Rio de Janeiro, três tem menos de seis horas-aula por dia: Colégio Naval, Colégio Militar, e o Colégio Estadual Pedro Baptista de Souza (INEP, 2024).

assenta na impossibilidade de mensurarmos comparativamente as escolas em relação ao tema ante os percalços quantitativos, mesmo que os dados apontem para graves desequilíbrios tanto em uma singular rede de ensino na escala mais reduzida – municipal –, quanto entre os diferentes estados. Por fim, ressaltamos que o mecanismo métrico qualitativo, impetrado no país desde 2007 por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), teve como principal fator de variação positiva o indicador de fluxo escolar no bojo das medidas gerenciais nos distintos sistemas de ensino que, sob nossa análise, aponta para contradições entre o tempo na escola e a ascensão quantitativa nas avaliações externas; logo, o mesmo não se trata de um imperativo.

A legislação atual que rege sobre a carga horária do Ensino Médio é explícita, e ao mesmo tempo dúbia, sobre o tempo destinado aos jovens na escola nesta etapa da Educação Básica. No primeiro momento ela institucionaliza o mínimo de 1.000 (mil) horas divididos em 200 (duzentos) dias letivos efetivos, excluído os exames finais – se for o caso. Em outro momento, no primeiro inciso do primeiro parágrafo do Artigo nº 24 (Brasil, 2024, p. 1), se estabelece a progressão para 1.400 (mil e quatrocentas) horas de acordo com as metas do PNE – creio que seja o que está em vigor e passa por trâmite no poder legislativo federal para ampliação do prazo até 31 de dezembro de 2025, de acordo com o Projeto de Lei nº 5665/23. Em um cálculo óbvio, urge como obrigatoriedade, para o ano de 2025, dias letivos com cinco horas-aula, indissociável da ampliação ante o estabelecido e acordado no plano, mesmo que de forma idealística – pressuposição cônica dos dados atuais.

A primeira consideração se remete à expansão tímida do tempo dos estudantes matriculados no Ensino Médio entre 2014 e

2019, observando a ampliação – 0,1 hora por ano – após o último ano acima discriminado sem isonomia entre os diferentes anos da última etapa da Educação Básica – com retração ao longo do processo. Quando comparado aos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2024), o Brasil apresenta um resultado “satisfatório”, ficando aquém em aproximadamente 100 horas anuais – ressalvo ao leitor que isto não se reflete nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), vide a colocação do Brasil diante de países com menor carga horária diária como Grécia, Suécia, Eslováquia, República Tcheca, Coreia do Sul, Finlândia, etc. (OCDE, 2024, p. 354; OCDE, 2024, p. 58-112).

**Tabela 1** – Média diária de horas-aula do Ensino Médio no Brasil - 2014-2023

	<i>Hora-aula diária média - Ensino Médio</i>					
	Total	1 <sup>a</sup> Série Médio	2 <sup>a</sup> Série Médio	3 <sup>a</sup> Série Médio	4 <sup>a</sup> Série Médio	Médio Não- Seriado
<i>2014</i>	4,9	5	4,9	4,8	4,6	5,1
<i>2015</i>	4,9	5	4,9	4,8	4,5	5
<i>2016</i>	4,9	5,0	4,9	4,8	4,4	4,6
<i>2017</i>	5,0	5,1	5,0	4,9	4,4	4,5
<i>2018</i>	5,1	5,2	5,1	5,0	4,6	4,6
<i>2019</i>	5,2	5,2	5,2	5,1	4,8	4,5
<i>2020</i>	5,3	5,4	5,3	5,2	4,7	4,6
<i>2021</i>	5,4	5,5	5,4	5,2	4,9	4,7
<i>2022</i>	5,6	5,9	5,5	5,4	5,1	4,4
<i>2023</i>	5,7	5,9	5,7	5,5	5,0	4,5

Fonte: INEP (2024)

No entanto, apesar de apresentar boa tendência em relação à questão em voga, existem disparidades consideráveis quando observamos algumas variáveis. A primeira se refere aos sistemas de ensino com elevada concentração das matrículas, com ressalvas

A ATUAL CONTRAREFORMA DO ENSINO MÉDIO: REARRANJO  
CURRICULAR E INTENCIONALIDADE FORMATIVA

acerca da heterogeneidade e complexidade evidente em cada escopo sistêmico – seja público ou privado. Atualmente, de acordo com os dados do INEP (INEP, 2024), as redes estaduais concentram 85,02% dos-das discentes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, sendo tal *quantum* aproximado nos demais anos desta etapa de ensino da Educação Básica, enquanto na rede federal, que é o melhor sistema de ensino tomado o cômputo de forma generalizada, este quantitativo alcança 2,6% dos-das estudantes que frequentam a etapa em discussão, ficando o pior cômputo para as redes municipais – estas tem como percentual 0,51 das matrículas no-do Ensino Médio.

**Tabela 2** - Média diária de horas-aula do Ensino Médio no Brasil de acordo com os sistemas de ensino - 2014-2023.

	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
2011	6,1	4,5	4,4	5,3
2012	6,2	4,6	4,5	5,3
2013	6,3	4,7	4,6	5,4
2014	6,4	4,8	4,6	5,4
2015	6,6	4,8	4,7	5,4
2016	6,7	4,8	4,7	5,4
2017	6,9	4,9	4,7	5,5
2018	7,0	5,0	4,8	5,5
2019	7,0	5,1	4,8	5,5
2020	7,1	5,2	4,8	5,6
2021	7,0	5,3	4,9	5,6
2022	7,4	5,5	4,9	5,7
2023	7,4	5,7	5,0	5,8

Fonte: INEP (2024).

Destarte, tomando as dimensões escalares, as contradições saltam à necessária análise mesmo que de modo panorâmico. A melhor rede de ensino em relação à carga horária de estudos no Ensino Médio se localiza na região Norte na esfera municipal, que contempla aproximadamente catorze mil estudantes, enquanto a pior está na região Nordeste na mesma esfera administrativa com aproximadamente sessenta mil matriculados (INEP, 2024)<sup>2</sup>. De todo modo, os dados confirmam que o alcance das mil horas anuais é algo relativamente já aferido e, portanto, não provoca fatos destoantes ante à prescrição institucional, com exceção para o terceiro ano na Região Sul – a pior região neste quesito. Outro fator relevante é que em quase todos os sistemas de ensino as horas por dia de atividades escolares reduzem, ou estagnam, quanto maior for o ano do Ensino Médio, evidenciando uma premissa decrescente ao avançar dos anos na última etapa de ensino da Educação Básica.

---

<sup>2</sup> Hoje no total, de acordo com os dados do INEP (2024), são 7.868.695 estudantes matriculados no Ensino Médio no Brasil. Portanto, não representa um percentual minimamente significativo.

A ATUAL CONTRAREFORMA DO ENSINO MÉDIO: REARRANJO  
CURRICULAR E INTENCIONALIDADE FORMATIVA

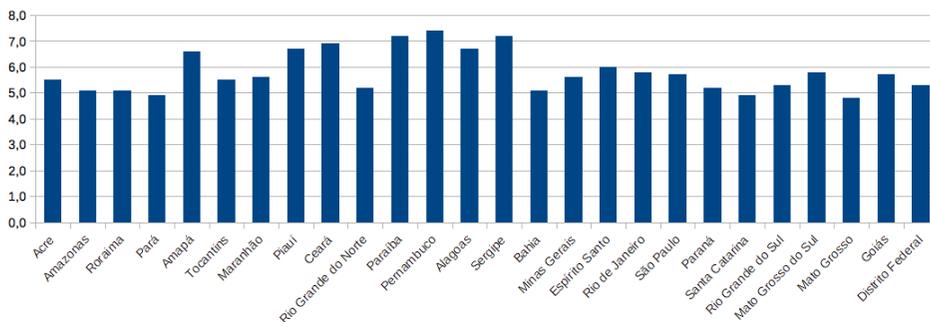
**Tabela 3** - Média diária de horas-aula do Ensino Médio no Brasil de acordo com as regiões administrativas e seus respectivos sistemas de ensino - 2023

		Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Norte	Total	5,2	5,2	5,2	5,0
Norte	Federal	7,9	7,9	8,0	7,9
Norte	Estadual	5,0	5,1	5,0	4,8
Norte	Municipal	10,1	10,1	10,0	10,1
Norte	Privada	5,8	5,8	5,7	5,8
Nordeste	Total	6,3	6,5	6,2	6,1
Nordeste	Federal	6,8	7,1	7,0	6,8
Nordeste	Estadual	6,3	6,5	6,3	6,1
Nordeste	Municipal	3,8	3,7	3,8	4,0
Nordeste	Privada	5,8	5,9	5,8	5,8
Sudeste	Total	5,7	6,0	5,7	5,4
Sudeste	Federal	8,5	8,5	8,5	8,5
Sudeste	Estadual	5,6	6,0	5,6	5,2
Sudeste	Municipal	5,2	5,3	5,3	5,0
Sudeste	Privada	5,9	5,9	6,0	5,9
Sul	Total	5,2	5,3	5,3	4,9
Sul	Federal	6,7	6,8	6,9	6,9
Sul	Estadual	5,0	5,2	5,2	4,7
Sul	Municipal	5,1	5,1	5,3	4,9
Sul	Privada	5,4	5,5	5,5	5,4
Centro-Oeste	Total	5,4	5,5	5,4	5,4
Centro-Oeste	Federal	7,4	7,6	7,6	7,4
Centro-Oeste	Estadual	5,3	5,4	5,3	5,2
Centro-Oeste	Municipal	5,4	5,5	5,4	5,2
Centro-Oeste	Privada	5,7	5,8	5,7	5,8

Fonte: INEP (2024).

Em relação aos estados brasileiros, considerando de modo geral a ampliação da carga horária para 1.400 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos, podemos afirmar – de modo panorâmico sem adentrar as especificidades – que apenas Paraíba, Pernambuco e Sergipe já alcançaram a meta estabelecida ante os parâmetros considerados para a integralização cronológica do Ensino Médio, enquanto Mato Grosso está aquém do mínimo previsto para o próximo ano no que tange o PNE.

**Gráfico 1** – Média de horas-aula do Ensino Médio no Brasil de acordo com os estados - 2023



Fonte: INEP (2024).

Sobre o PNE em vigor, e de acordo com o Monitoramento das Metas realizado pelo INEP (2024, p. 15), não há uma definição entre as etapas da Educação Básica, assim como a observância dos dados do sistema privado de ensino acerca desta temática. Segundo o exame dos indicadores 6A e 6B<sup>3</sup>, ocorreu a ascensão do percentual dos-das discentes de forma tímida ante o projetado. Acerca do primeiro – 6A – a meta, após uma década, alcançou 40,5% ao ascender de 17,6% para 20,6% entre 2014 e 2023 do “percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da

<sup>3</sup>Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral. Indicador 6B: Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral (INEP, 2024, p. 15).

ETI que estão em jornada de tempo integral” (INEP, 2024, p. 15), não alcançando o almejado total – 25%. Sobre o Indicador 6B, que rege o “percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral” (INEP, 2024, p. 15) o resultado foi pior, alcançando apenas 7,1% da meta preestabelecida de 50% – em 2023, 30,5% das escolas atendiam tal requisito, enquanto em 2014 eram 29%.

Subentende-se na legislação que existe uma correlação lógica entre a materialização da ETI com a ampliação da qualidade educacional – não só no Ensino Médio. No entanto, os dados – mesmo que gerais e panorâmicos – não evidenciam tal fato tanto quando comparado os estados, quanto as escolas neste intento, mesmo considerando o IDEB como referência para tal. Tomando o exemplo dos estados acima discriminados com a carga horária anual acima de 1.400 horas no Ensino Médio, sendo este o caso de Pernambuco, Paraíba e Sergipe, não há qualquer relação com a ascensão dos indicadores – vide o posicionamento destes e o sentido comparativo<sup>4</sup>. O mesmo critério não tem idêntica incidência na escala internacional (OCDE, 2024). Portanto, por mais contraditório que sejam os indicadores da qualidade educacional sob a tutela hegemônica e suas intencionalidades para o afinco *quantofrênico* (Gaulejac, 2007), a legitimação por esse fator não se sustenta quando amparada apenas pelo tempo dos-das estudantes na escola, cabendo exceções locais e casuais. Logo, a ampliação da carga horária ressoa, mesmo que

---

<sup>4</sup> De acordo com os dados do INEP (2024), o estado de Pernambuco ocupou a sexta posição no IDEB, apresentando uma das maiores oscilações positivas – 1,5 pontos. Porém, os estados da Paraíba e Sergipe retraíram o indicador em 0,1 ponto entre 2021 e 2023.

diante de dados panorâmicos e limitados, como cortina de fumaça para imperativos qualitativos – o que se observa como falso.

### **Os itinerários formativos e a formação humana ante à Reforma do Ensino Médio**

Entendemos que as transformações curriculares em curso impactarão tanto o tempo para a relação ensino-aprendizagem considerando o mínimo e, obviamente, o cunho científico-epistemológico das disciplinas diante da totalidade proposta enquanto processo formativo por meio da liofilização – enxugamento – das competências e habilidades previstas na BNCC – há previsão de sua contemplação na integralidade mesmo em tempo reduzido –, quanto na formação dos(as) estudantes em contrassenso proposital com a integralidade de acordo com a concepção básica preteritamente defendida – combinada às novas vicissitudes sob a ótica do capital<sup>5</sup>. Em outros termos, e mesmo cientes da ampliação da carga horária nos diferentes sistemas de ensino nos últimos anos para o Ensino Médio – aquém do estipulado pelo atual PNE – em sincronia com a carência de docentes adequadamente formados (Andrade; Correia, 2021), tomamos como hipótese que haverá uma readequação da

---

<sup>5</sup> Esta “procura impor limites à classe trabalhadora através da socialização desigual do conhecimento científico e tecnológico. Para isso, impõe objetivos diferenciados para a formação profissional, seja no âmbito da escola básica ou das instituições de ensino profissional. Para uma ampla parcela da força de trabalho prevê a conformação técnica e ético-política, capacitando-a para adaptar ou operar produtivamente as tecnologias produzidas; para outra parcela mínima da força de trabalho prevalecem os objetivos voltados para o domínio dos fundamentos e dos conteúdos do trabalho em determinado padrão científico e tecnológico de produção [...] No entanto, para ambas parcelas da força de trabalho, a formação profissional tem como objetivo a constituição de um novo tipo de cidadão, voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como sujeito de consumo (SOUZA, 2002, p. 56-57).

oferta por meio da redução provocada pelos itinerários formativos combinada à redefinição – de modo mais aberto e direto – da teleologia cognitiva, atitudinal, (socio)emocional e comportamental nos termos, mais “acertados”, da Pedagogia Política do Capital.

No bojo da nova pedagogia política do capital, constam conteúdos que buscam resgatar o consenso em torno da legitimidade da livre concorrência, revitalizando-a, na tentativa de estabelecer na sociedade civil um ambiente propício à livre competição entre os indivíduos. Esta pedagogia política se desenvolve por intermédio de um apelo à individualidade, ao imediato, aos interesses locais. Constrói-se uma supervalorização à organização corporativa, muitas vezes em forma de “falsas cooperativas” ou de outros tipos de organizações. Às vezes até na forma de organizações não-governamentais, como meio de valorização do comportamento econômico-corporativo em detrimento da organização da sociedade em torno de interesses políticos de caráter coletivo (Souza; Macedo; Figueiredo, 2023, p. 4-5).

Faz parte desta pedagogia, também, a disseminação de formas pseudocientíficas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social. A naturalização da ideologia da “mão invisível do mercado” como reguladora eficiente do cotidiano social também faz parte do conteúdo desta pedagogia política. De modo geral, esta constitui o mecanismo pelo qual a burguesia busca formar as competências necessárias à conformação ética e moral do trabalhador em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa, consolidando, assim, no meio social, por meio da naturalização da lógica de mercado, a subsunção real do trabalho ao capital (Souza, 2010, p. 143-144).

Se no primeiro momento, tendo em vista o Artigo nº 35-C (Brasil, 2024a, p. 3), há-haverá a retração da formação geral básica em, no mínimo, 2.400 horas<sup>6</sup>, que “ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada”, ficando para a última reservada 600 horas, no mínimo, somado ao ecletismo-utilitarista-pragmático (Souza, 2022) presente na BNCC de Geografia muito próximo ao defendido pela teoria anglo-saxônica (Young, 2014, p. 194) – e no berço da tradição seletiva (Souza Neto, 1999) político-epistemológica –, no segundo instante se opera os mesmos traços da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2017) pela negação da integralidade sobre a arquitetura da Sociedade do Conhecimento (Drucker, 1994). Cabe a nossa leitura destes dois movimentos que não se dissociam – o tempo escolar inexorável da flexibilização enxuta-interessada do conhecimento.

Acerca do primeiro, e tomando a composição curricular elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2022) para o itinerário de Ciências Humanas como exemplo, mesmo que para o ano de 2022 no qual correspondia à vigência da contrarreforma precedente, observa-se tendências para o futuro-agora mediante à reorganização das disciplinas que atendiam a Formação Geral Básica (FGB) de modo compósito ao então deliberado – em relação à carga horária, mesmo que seja o mínimo discriminado. Nos dois primeiros anos a subtração ocorreu em Matemática e Língua Portuguesa – de quatro para três tempos letivos semanais, com início no segundo ano e término no terceiro –, houve a desapareição da Filosofia, do Inglês e da Educação Física após

---

<sup>6</sup> Mesmo com o “otimismo” ante o pretérito instrumento institucional contrarreformista (Brasil 2017), que previa este em 1.800 horas, haverá – assim como já ocorre – a redução significativa da presença de ciências no cotidiano do Ensino Médio por razões óbvias.

o primeiro ano – sendo os dois últimos retomados no terceiro ano –, e a retração da Geografia e da História. A Sociologia presenciava apenas o terceiro ano do Ensino Médio. Os Componentes Curriculares da Área do Conhecimento “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” só foram ofertadas até o segundo ano, com dois tempos semanais para cada – Biologia, Física e Química.

O Itinerário da Área de Conhecimento “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” fora composto com um tempo semanal – em todos os anos do Ensino Médio – para Ensino Religioso/Reforço Escolar e Língua Espanhola/Estudos Orientados –, dois tempos semanais – em todos os anos do Ensino Médio – para Eletivas de acordo com o catálogo da SEEDUC-RJ, assim como para Projeto de Vida, e dois tempos no segundo ano e quatro tempos no terceiro ano para cada um dos componentes de áreas – História, Geografia e Filosofia/Sociologia. Por razões óbvias a ciência geográfica esteve presente com relativa abundância – seis tempos a mais que o considerado normal (seis tempos de aula no total considerando os três anos) – nesta Área do Conhecimento; mas, em contrapartida, observa-se a sua retração em dois tempos no terceiro ano nos seguintes eixos itinerários: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, e em todos os itinerários técnicos. O que, por razões óbvias, retrai a demanda por docentes e institui uma nova política do conhecimento ante à inclusão *excludente* de componentes curriculares indissociável da retração de outras, alcançando a Geografia em uma perda de 33,3% da Carga Horária no total (SEPE, 2024). Em outros termos, se não há contratação de docentes, reduz a demanda instaurando o magistério de conhecimentos tácitos.

Considerando as transformações em curso tomando a mesma rede de ensino – a rede estadual do Rio de Janeiro –, e já evidenciadas as tendências na implementação tanto do Novo Ensino Médio, quanto da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), ressaltamos que esta tem 1.230 escolas no total, sendo que 432 – 32,15% – unidades escolares funcionam em parcerias de diferentes peculiaridades – institutos empresariais, embaixadas, cívico-militares<sup>7</sup>, etc. Dentro o universo de parcerias, 148 estão coligadas ao Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) – 34,26% –, e 238 à “coligação” Universidade Federal Fluminense (UFF) com a SEBRAE – 55,09% no mesmo parâmetro. Se sopesarmos o universo total de escolas estaduais do Rio de Janeiro que funcionam com a presença da SEBRAE, mesmo que em parceria com a UFF, alcançamos o *quantum* percentual de 31,38%; não por acaso que o Itinerário Empreendedorismo<sup>8</sup> foi ofertado em 159 unidades escolares de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) de acordo com a pesquisa de Mello e Rodrigues (2022, p. 13). Sobre o caráter das parcerias:

Destaca-se que estas articulações poderão ser realizadas em múltiplas dimensões, seja para a oferta de parte do currículo, referente a um ou mais IFs, ou para a utilização de infraestrutura da instituição parceira para desenvolvimento de ações específicas ou projetos, entre outras.

Considerando a primeira articulação, a Secretaria já desenvolve parceria com a Fundação de Estudos

---

<sup>7</sup>De acordo com o documento (SEEDUC-RJ, 2022, p. 54), são 11 no total.

<sup>8</sup>Esta tem como finalidade estabelecer “um percurso formativo integrador, em que o estudante é levado a agir de forma empreendedora para intervir nas situações da escola, da comunidade e da sociedade; “colocar a mão na massa” colaborativamente a favor do bem comum; provocar impacto positivo na vida de muitas pessoas – inclusive, na própria vida –, aprendendo atitudes estratégicas e desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais; conectar-se a uma rede de contatos e de diálogo com profissionais que atuam no mundo do trabalho” (SEEDUC, 2024, s.p).

do Mar (FEMAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em que a responsabilidade pela oferta da Formação Técnica e Profissional é do parceiro. Além desses, há parceria estabelecida com: Oi Futuro, Net Claro, Pão de Açúcar, Senai e Senac cuja estrutura está na própria unidade e o parceiro disponibiliza os profissionais para o desenvolvimento do trabalho técnico.

Ressalta-se que as parcerias podem ser estabelecidas com instituições pertencentes a diferentes esferas administrativas públicas e, também, com instituições do Sistema S – Sesc ou Senai, ou ainda privadas, mediante convênios (SEEDUC, 2022, p. 53).

Toma-se nesta rede de ensino um dos efeitos mais óbvios da *charterização*. Combina-se a retração de disciplinas à inclusão de novas com finalidades específicas de acordo com as peculiaridades formativas no bojo do novo léxico para a formação básica em sincronia com as características corporativas. *Quem “paga” a festa escolhe a música*. O *free choice* como propaganda para o direcionamento da escolha operada pelo “parceiro”.

Em nosso segundo momento, não dissociado do primeiro pois representa o espírito permeado pela Pedagogia das Competências – Pedagogia Política do Capital nos moldes postos no Brasil –, acreditamos que não é espantoso a tendência predominante da oferta dos itinerários integrados – Empreendedorismo e os demais para impulso à “empregabilidade” –, assim como a própria recomposição endógena do currículo – BNCC e sua arquitetura semiótica, política, científica e ideológica para a formação humana “de novo tipo” (Andrade; Costa, 2019; Andrade, 2023) – diante das intencionalidades predispostas, e das competências e habilidades – socioemocionais também –, no novo vernáculo da relação ensino-aprendizagem que tem como principal ancoradouro o Projeto de Vida

– como rege o segundo inciso do Artigo nº 35-B da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em acordo com a contrarreforma do Ensino Médio em curso (Brasil, 2024).

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024, p. 1).

Iniciativas estas que se acamam, sem qualquer dúvida, na formação do cidadão de novo tipo (Neves, 2005) assentados no Projeto de Vida, e aclamada especificamente pela SEEDUC-RJ (2022, p. 39).

O Projeto de Vida é a centralidade da proposta do Novo Ensino Médio. É a possibilidade de romper com a missão de formar jovens para a vida e o mundo do trabalho, com a oferta de uma proposta de educação focada na potência de cada indivíduo, que possui autonomia para perceber e desenvolver seus próprios atributos. É a conexão sobre “o que se é” e sobre “quem se quer ser” (SEEDUC-RJ, 2022, p. 39).

Breve parêntese. Toda a reformulação ocorre em um cenário, recenseado pela própria SEEDUC-RJ, de grave precariedade. Em 2023 somente 1,4% das escolas desta rede estadual tinham em suas dependências Laboratório de Ciências, 57% pátio coberto ou descoberto, 40,4% Laboratório de Informática<sup>9</sup>, 41,2% biblioteca,

---

<sup>9</sup> Mesmo sob tal cenário, houve previsão de criação de salas *Maker* sob o seguinte princípio – o que acentua a lógica do saber fazer paralelo ao *self* mad: “os desafios atuais do Século XXI exigem que as unidades escolares assumam novos e múltiplos papéis, de maneira a oferecer variados recursos para que os estudantes possam desenvolver a criatividade, o letramento digital, o Do It Yourself - DIT (Faça você mesmo), o uso de softwares avançados, à codificação, prototipagem e edição de

15,8% não possuíam quadra de esportes, e 3% sem refeitório e cozinha (SEEDUC-RJ, 2024, p. 26-27), o que, primordialmente, limita a própria oferta de componentes curriculares diante dos percalços estruturais.

Retomando, o Projeto de vida é um dos elementos – principais até – que sustentam a flexibilização curricular, sendo esta uma tendência internacional que abarca a organização escolar dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico com a média de 10% dos currículos nacionais (OCDE, 2023, p. 360)<sup>10</sup>, tendo como arquitetura a aprendizagem flexível – como bem defendeu e defende o Todos pela Educação nota técnica (Todos pela Educação, 2024, p. 3)<sup>11</sup>.

A principal argumentação para

[...] a aprendizagem flexível é justificada pelas mesmas razões que justificam a flexibilização curricular: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, a centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno (Kuenzer, 2016, p 15).

Seria, não muito destoante do que parte dos(as) defensores(as) do “conhecimento poderoso” em nosso campo científico, mesmo que um dos pilares autorais desta categoria seja um ferrenho defensor da disciplina ciente dos avanços metódico-

---

vídeos, dentre outras possibilidades educativas, de maneira a incentivar o uso das metodologias ativas e das TICs nas práticas pedagógicas” (SEEDUC, 2022, p. 58).

<sup>10</sup> Acresçemos o financiamento internacional para a implementação (Fornari; Deitos, 2021).

<sup>11</sup> Como ponto positivo que deveria ser preservado, em relação à contrarreforma pretérita, defendeu-se que a “organização curricular flexível, formada por uma parte comum a todos (formação geral básica, orientada pela BNCC) e por trilhas formativas a partir da escolha dos estudantes (itinerários formativos)” (Todos pela Educação, 2024, p. 3).

metodológicos dentro dos campos científicos (Young, 2011) – pasmem, ou não –, uma ótica que permeia a valorização do aluno como crítico por meio da construção colaborativo-solidária do conhecimento, indissociável de outra defesa em voga que trata das especificidades regionais e do lugar<sup>12</sup> em relação ao tratamento das competências e habilidades que, não por muita surpresa, é a mesma ótica da Fundação Unibanco.

Nessa perspectiva, a Fundação Unibanco, a partir das críticas aos modelos rígidos, aponta a construção da Base Nacional Comum, estimulada pelo MEC, como oportunidade para a flexibilização curricular do Ensino Médio, uma vez que o documento preliminar propõe 60% de conteúdos comuns. Os demais 40% serão definidos por cada sistema de ensino, abordando conteúdos que atendam às especificidades regionais.

A partir da proposta, aponta a Fundação Unibanco a necessidade de abrir possibilidades de escolha pelo aluno, o que realmente caracterizaria a flexibilidade. Essas escolhas contemplariam conhecimentos vinculados à trajetória pretendida pelo jovem: ensino técnico ou área de conhecimento que pretende seguir no ensino superior. Assim, a flexibilidade, tanto do currículo quanto da aprendizagem, respeitaria a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, a integração à prática profissional numa perspectiva reflexiva e a construção colaborativa e solidária do conhecimento (Kuenzer, 2016, p. 14).

Em um truque do condão, não importando as demais questões estruturais, os(as) estudantes, não importando as variáveis geográfico-sociais-histórico-econômicas-culturais, passariam de espectador – superando, segundo a ótica que defende esse princípio,

---

<sup>12</sup>Refiro-me aberta e criticamente aos que provocaram pela escolha do vivido uma negação desenfreada do crítico no campo do materialismo histórico-dialético desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Rocha, 2010).

a enfadonha *Geografia dos Professores* – para sujeitos de “sua própria aprendizagem”, autônomos, comprometidos, disciplinados, e com seu ritmo de estudo – muita convergência com a Educação à Distância, não!? – mesmo diante de docentes com salários aquém da metade da média da OCDE, com turmas de – em média – 15,6 estudantes a mais que os países pertencentes à mesma organização (INEP, 2024; OCDE, 2013), em situação de elevado esforço, e em escolas com espaços formativos negados como as da rede estadual do Rio de Janeiro discriminadas anteriormente (Andrade; Correia, 2021).

Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo também a superar posturas individualistas. Na aprendizagem flexível, o conceito de comunidade de aprendizagem implica o deslocamento do professor e do conteúdo para o grupo, que participa, se envolve, pesquisa, interage, cria, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos (Kuenzer, 2016, p. 16).

Mesmo em um país fincado histórico-estruturalmente às vísceras do desenvolvimento desigual e combinado, tomamos de empréstimo uma concepção pedagógica que tem como berço o refino tecnológico da Sociedade do Conhecimento para a formação do cognitariado (Frigotto, 2010); mesmo que a População Economicamente Ativa (PEA) esteja em situação de informalidade em aproximadamente 39% no primeiro trimestre de 2024 (IBGE, 2024). Além de secundarizar a relação ensino-aprendizagem por

meio da supressão da ação do-a primeiro-a, abarcando em voos rasos na concepção Pós-Moderna (Harvey, 1993), investem nos mesmos princípios do discurso pedagógico do regime de acumulação flexível (Harvey, 1993) para a formação de profissionais-cidadãos flexíveis, maleáveis e adaptáveis às mudanças tecnológicas da produção mesmo sem o usufruto-contato destas; mas como indivíduos reprodutores do idêntico receituário ideal-ideológico no escopo periférico para a reprodução das relações sociais de produção – na margem – em um mundo vulnerável, incerto, complexo e ambíguo (VICA).

Em outros termos, a pedagogia flexível se sustenta ideológico-pragmaticamente no-ao “novo” mercantil em seu sentido técnico-tecnológico-paradigmático, sincrônio ao presente-efêmero-pragmático, para a supressão da rigidez do trabalho de longa duração – que por razões óbvias, e sob a ótica do capital, invoca o desestímulo à educação-formação profissional especializada, mas mantém, dialeticamente como o trabalho na sociedade de classes, a divisão técnica em trabalho simples e complexo mesmo no processo de simplificação da complexidade no-do labor. Abandona-se a mediação para as virtudes do imediato como saída. Como em outros momentos e estágios do regime de produção capitalista o que ocorre, sob nossa ótica, é a transmutação – descarada – dos imperativos estruturais para a superestrutura<sup>13</sup> fincada nos objetivos da primeira.

O que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização das novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e

---

<sup>13</sup>Não entendo isso de modo determinado – determinismo – de acordo com os ensinamentos de Marx (2011)

com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia toyotista de definir a produção pela demanda, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas (Kuenzer, 2016, p. 17).

Trata-se de um movimento claro, descarado, de “manuseio” da política do conhecimento – e conhecimento da política – no mesmo intento da tradição seletiva para a formação de subjetividades flexíveis que, imbricado nos ditames da Educação ao Longo da Vida, imputam sem qualquer receio os sentidos do recrudescimento da Teoria do Capital Humano<sup>14</sup> por meio das teses do empreendedorismo-empregabilidade e da cidadania de novo tipo – o imediato atomizado da responsabilização sobre os imperativos tenebrosos da vida. Porém, este movimento não ocorre isolado, mas pertence a um processo duplo de privatização endógena-exógena<sup>15</sup> das escolas inexorável da própria gestão do conhecimento para a formação humana, que considera o aprender a aprender, na escola neoliberal (Laval, 2017), como terceiro fator<sup>16</sup> de crescimento

---

<sup>14</sup> “Nesta visão, na medida em que o crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. Assim, o desenvolvimento social se consolidaria, naturalmente, em decorrência da prosperidade econômica alcançada” (Souza, 2006, p. 160).

<sup>15</sup> “Por privatização endógena entendem as formas que implicam na importação de ideias, métodos e ferramentas da empresa privada. Já a privatização exógena refere-se a formas que envolvem a abertura dos serviços públicos à participação do setor privado, através de modalidades baseadas em benefício econômico” (Oliveira, 2018, p. 45). Seria, em outros termos, a privatização da e na educação em sua totalidade.

<sup>16</sup> “Os fatores de *input* da função crescimento – capital e trabalho – não bastarem para explicar o *output* registrado – taxa de crescimento – nas décadas de 1950 e 1960. Durante certo tempo prevaleceu a compreensão de que esse resíduo da taxa de crescimento era um “terceiro fator” que, para alguns, era a técnica, e para outros, era simplesmente uma incógnita” (Souza, 2005, p. 160), que mais tarde, por meio das teses de Becker e Shultz – principais teóricos da Teoria do Capital Humano –,

econômico (Souza, 2005, p. 160) para além do trabalho e do capital<sup>17</sup>. Trata-se da privatização do corpo – materialidade – e do espírito – imaterialidade – para a sustentação “consentida” – como ideário – da sociedade de classes, da competitividade e da *hiper*-individualização.

Portanto, a combinação escolha-renúncia para a nova composição corpo-espírito do Ensino Médio se estrutura por meio da subtração disciplinar clássica calcada na crítica ao enciclopedismo-mnemônico – movimento antigo, que por sinal fora o “calcanhar de Aquiles” para a legitimação de parte do conteúdo contrarreformista na década de 1990 –, que não inclui o atual cenário de intensificação da precariedade, inexorável do acréscimo de tempos-espços para o incremento do trabalhador sem qualificação – a recomposição da dualidade escolar – imputado para aprender a aprender.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez (Kuenzer, 2016, p. 17).

Almeja-se, neste propósito, a manutenção ascendente, em tempos de composição orgânica do capital, da “descartabilidade” do trabalho, e das suas formas precárias de contratação, de uma massa

---

desvendou-se a educação-qualificação como elemento variável – terceiro – do crescimento.

<sup>17</sup> Com bem explica Souza (2005, p. 159-163), os teóricos do capital humano tinham como principal tese a qualificação da força de trabalho tanto para a geração de mais-valor, quanto para a legitimar as diferenciações entre produtividade e renda, abrangendo o contexto macroeconômico – como ente para superação do atraso econômico no sistema capitalista e, por conseguinte, incremento de produtividade e investimento externo direto (Chesnais, 1995) – quanto o microeconômico por legitimar as diferenças individuais e a desigualdade entre as classes sociais.

de trabalhadores com “tácitos” conhecimentos refinados pela atual proposição curricular – o pragmatismo preso ao local – “em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível” (Kuenzer, 2016, p. 18). A qualificação se faz, por razões ululantes, da corporação para o sujeito, tomando-o como maleável e flexível subjetiva-objetivamente, assim como polivalente e resiliente.

A aprendizagem flexível, como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda (Kuenzer, 2016, p. 19).

O Ensino Médio nesse cenário passa por uma profunda imersão superficial por meio do recuo da teoria (Kuenzer, 2016), da aniquilação da práxis, e da tomada da prática como partida e chegada e, por conseguinte, da imediação – não destoante do que observamos na presente concepção epistêmico-curricular em nosso campo.

A negação da praxis enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades, e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento; as organizações históricas e suas experiências acumuladas são substituídas pelo ativismo, onde a sensação do ineditismo nas ações voluntaristas torna-se a referência maior das escolhas das posturas e das posições políticas (Kuenzer, 2016, p. 24).

Neste sentido, renega-se o processo por resultados ao se incorporar os elementos pedagógico-curriculares da Pedagogia das Competências transmutada em Pedagogia Flexível, no qual as

contradições estão presas a escala da vida sem a sua devida interlocução teórico-metodológica à totalidade sob o princípio da contradição – conexão não é contradição! Analogia muito menos!<sup>18</sup> Um problema de método, que em si é uma escolha. As mediações se prendem ao cotidiano, às situações-problema, à epistemologia da prática em metáfora aos desafios corporativos para a geração de mais-valor sinonímicos ao trabalho maleável-adaptável em células como a sobrevalorização “solidário”-comunitária nos mesmos moldes da Responsabilidade Social Empresarial – vide a ascensão do “solidarismo” no lugar-cotidiano e nas salas de Recursos Humanos para contratação pessoal. Isto se categoriza como relações sociais de produção, no qual a predeterminação existencial se limita a uma escala-escopo filosófico-político que nega, como foi feito com o marxismo e com a mal compreendida Geografia Tradicional nos PCN, outras concepções de mundo e práxis-no-mundo – a escolha precede, intencionalmente, a renúncia.

Se outrora o debate “girava” em torno da totalidade em cacos derivada da fragmentação científica, do cálculo natureza-humano-economia, e do sentido político-ufano em nossa ciência (Moreira, 2014), hoje a *Geografia dos Professores – a geografia que se quer que se ensine* – desfila na hegemonia do vivido-cotidiano imbricado no solo-lugar pelas filias-identidade logrando ao ostracismo o processo nos princípios do raciocínio geográfico (Brasil, 2019, p. 359-360)<sup>19</sup> com fortes enlances pragmáticos (Souza, 2022) – também de berço anglo-saxão –, as contradições, e a totalidade-mundo de modo

---

<sup>18</sup> Cf. Brasil (2019, p. 360).

<sup>19</sup> O processo, como muito bem observou a Professor Doutora Rogata Soares Del Gaudio em sua fala no VIII Congresso Brasileiro de Geógrafos, simplesmente desapareceu.

categorico-metódico como se observa, por exemplo, na definição de sociedade e *viver em sociedade*.

Aprender a viver em sociedade significa, então, submeter-se a processos de socialização, ou seja, processos de incorporação e internalização de valores, papéis e identidades. Portanto, a sociedade como teia de relações é fundamental para apreender o modo como as ações dos indivíduos configuram o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que constroem uma identidade coletiva que lhes permite se pensar como Nós diante do Outro (ou Outros de referência) (Brasil, 2019, p. 554).

### **Considerações finais**

O óbvio da atual contrarreforma do Ensino Médio, sob a perspectiva aqui adotada, é o seu refino léxico por meio do manuseio de consensos superficiais – no senso comum – acerca da escola e sua qualidade. Se o espírito da sociedade civil, em significativas frações, deleita-se sobre o imperativo neoliberal por meio da aniquilação ideológica do público-estatal enquanto forma-engenharia-conteúdo, e o mercado como epicentro da eficiência, transmuta-se para os sistemas de ensino os mesmos devaneios para a formação básica interessada, enxuta e com afinco sobre o pragmatismo tanto na relação ensino-aprendizagem, quanto sobre a intencionalidade formativa. Neste sentido se desloca, mais uma vez, a discussão sobre a intensificação da precariedade humana e estrutural para salvaguardas casuísticas – que não deram certo no passado, e sem qualquer perspectiva de acerto tomando a crise sociometabólica contemporânea.

A primeira obviedade falseada se ancora na correlação entre a ampliação da carga horária e sua correspondência nos indicadores

de desempenho, fato aqui comprovado como equivocado tomando como base argumentativa os dados estatísticos. As ETI nos dias atuais não demonstram, em sua totalidade, evidências para a correlação à qualidade mesmo sob os indicadores hegemônicos. A segunda requisição em curso é o reordenamento curricular sob o princípio laureado do *free choice*, que levará – como já comprovado – para escolhas possíveis ou renúncias óbvias de acordo com a capacidade do sistema de ensino e da vida material estudantil, implicando – por razões óbvias – na perpetuação da dualidade escolar nos limitantes da escolha. Isto se combina com o espírito do próprio currículo por meio do seu elemento político-formativo – a Pedagogia Flexível –, a chancela das eletivas ligadas à oferta encampada principalmente pela lógica empreendedorismo-empregabilidade e Projeto de Vida, a liofilização – cronológica – das competências, e a retração do conhecimento também pela circuncisão das disciplinas escolares imbuídas em intencionalidades da Pedagogia Política do Capital.

Por fim, a combinação das obviedades coloca a identidade do Ensino Médio sob elevado risco por meio da ampliação da polivalência, do pragmatismo, da correspondência aos resultados, da incorporação dos discursos e das práticas empreendedoras – projeto de vida – como observado. De todo modo, conclui-se que a ampliação da carga horária não deve ser considerada um fato expressivo para a qualidade educacional se não debatermos o que se faz com isso, inexorável do que significa qualidade em si; principalmente diante do irrisório resultante do PNE.

A contrarreforma do Ensino Médio em curso carrega, dentre tantos, um elemento crucial para sua compreensão. A materialização da escola nos moldes corporativos: enxuta, em processo de

liofilização, e imersa dialeticamente nos mesmos princípios mercantil-neoliberais não só em sua materialidade, mas perpetrando o endógeno, a subjetividade, e o existir. Em um cenário de continuidade-acentuação da precariedade, vide os dados apresentados pela SEEDUC-RJ, pontua-se de modo ardil a escola interessada na formação do trabalhador de novo tipo por meio da pedagogia flexível, da “nova” pedagogia política do capital, que escolhe a renúncia do conhecimento como ente crítico-omnilateral para um *enfadonho* deleite utilitário – e a Geografia nesse bolo de modo explícito. Tempos difíceis.

### Referências

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; COSTA, Luiz Fellype Xavier. A categoria cidadania na BNCC de Geografia: as finalidades formativas no processo de recomposição burguesa. *Revista Tamoios*, v. 15, n. 2, 2019.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; CORREIA, Luana Ferreira. Considerações sobre o trabalho docente no Brasil: uma breve radiografia e apontamentos presente-futuros. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 1, n. 105, p. 67-92, 2021.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Ensaio sobre a atualidade da perspectiva interessada de formação humana no Brasil. *RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 8, n. 13, 2023.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo precariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2007/decreto/d6094.htm)&gt;. Acesso em: 25 de maio de 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2017/lei/l13415.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/l13415.html)>. Acesso em: 24 de maio de 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.495, de 31 de julho de 2024*. Brasil: Brasília: Câmara dos Deputados, 2024a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>>. Acesso em: 11 de agosto de 2024.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1995.

DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: ANPED.

*Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.* Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*, n. 37, 2010.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.* Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna.* São Paulo: Loyola, 1993.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica, 2000-2023.* Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2024.

INEP. *Relatório do 5º Ciclo do Monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação, 2024.* INEP: Brasília, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 22 de maio de 2024.

INEP. *IDEB.* INEP: Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

INEP. *Censo do Ensino Superior, 2011-2023*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 de maio 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, trabalho e educação*, v. 3, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região*, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2017.

Marx, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Míriam Morelli Lima de; RODRIGUES, Viviane de Souza. Ensino Médio no Brasil: reordenamento federal e estadual. *RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 7, n. 12, 2022.

MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OCDE. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Paris: OCDE, 2022. Disponível em: <<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

OCDE. *Education at a Glance 2023*. Paris: OCDE, 2024. Disponível em: <[https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023\\_e13bef63en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63en.html)>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

Rio de Janeiro. *Novo Ensino Médio – plano de implementação*. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-mediodescontinuado/pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

Rio de Janeiro. *Plano de Ação – Itinierários Formativos Novo Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/PAIFRJ.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

Rio de Janeiro. *Decreto n° 44.281, de 01 de julho de 2013*. Governo do Estado do Rio de Janeiro, RJ: 2013. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-44281-2013-rio-de-janeiro-da-nova-redacao-ao-decreto-n-42793-de-06-de-janeiro-de-2011-que-e-stabelece-programas-para-o-aprimoramento-e-valorizacao-dos-ervid-orespublicos-da-secretaria-de-estado-de-educacao-do-rio-de-janeiro>>

seeducdetermina-outrasprovidencias>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; DE OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015.

SEPE. *Proposta de Matriz Curricular para o Ensino Médio Regular: Corrigir Distorções e Atualizar para a Nova Lei do Ensino Médio* (2024). Rio de Janeiro: SEPE, 2024. Disponível em: <[https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2024/10/PROPOSTA\\_MATRIZ\\_CURRICULAR\\_SEPERJ2024.pdf](https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2024/10/PROPOSTA_MATRIZ_CURRICULAR_SEPERJ2024.pdf)>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A Ágora e o Agora. *Terra Livre*, n. 14, p. 08-20, 1999.

SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, educação e sindicalismo: anos 90*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. *Cadernos Cemarx*, v. 3, n. 1, 2005.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá: Práxis, 2010.

SOUZA, José dos Santos. Gerencialismo. SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (Org.). *Organização institucional e acadêmica na*

*expansão da educação superior*: glossário. Rio de Janeiro: Publit, p. 54-58, 2017.

SOUZA, José dos Santos. A educação superior enxuta e flexível como nicho promissor do Mercado educacional. *Revista Trabalho Necessário*, v. 20, n. 42, p. 01-27, 2022.

SOUZA, Jose Gilberto de. O Pensamento Espacial e a Geografia Pragmática: réquiem para o passado. *Revista da ANPEGE*, 2022.

WOOD, Ellen. *O império do capital*. São Paulo: Boitempo, 2014.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*, v. 44, p. 190-202, 2014.

Submetido em 10/12/2024

Aceito em 12/03/2025