

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: DILEMAS E OFENSIVA GERENCIAL SOBRE O TRABALHO DOCENTE

*THE COUNTER-REFORM OF
HIGH SCHOOL: DILEMMA
AND MANAGEMENT
OFFENSIVE ON TEACHING
WORK*

*LA CONTRAREFORMA DE LA
ESCUELA SECUNDARIA:
DILEMA Y OFENSIVA DE
GESTIÓN EN EL TRABAJO
DOCENTE*

Rodrigo Coutinho Andrade
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro – Campus Nova Iguaçu
rodrigoandrade@ufrj.br

Resumo:

Dentre as múltiplas vicissitudes da atual contrarreforma do Ensino Médio, observa-se a ofensiva gerencial sobre o trabalho docente por meio da institucionalização dos mecanismos de responsabilização. Neste sentido, objetivamos analisar as tendências desse processo sobre a totalidade do labor no magistério nesta etapa da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter qualitativo e cunho explicativo, que se ancora no exame bibliográfico-documental e em dados institucionais. Como resultado podemos indicar que a reformulação da política curricular para o Ensino Médio tende a impactar a formação inicial-continuada dos-as professores-as e o seu trabalho por meio das medidas gerenciais.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino Médio; Professor de Novo Tipo; Responsabilização Docente.

Terra Livre

São Paulo

Ano 40, v.1, n.64, jan-jun 2025

ISSN: 2674-8355



Este trabalho está licenciado com <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Abstract:

Among the multiple vicissitudes of the current counter-reform of Secondary Education, one can observe the managerial offensive on teaching work through the institutionalization of accountability mechanisms. In this sense, we aim to analyze the vicissitudes of this process on the totality of work in teaching at this stage of Basic Education. 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 reformulation of the curriculum policy for High School tends to impact the initial-continuing training of teachers and their work through managerial measures.

Keywords: Secondary Education Counter-reform; New Type Teacher; Teacher Responsibility.

Resumen:

Entre las múltiples vicisitudes de la actual contrarreforma de la Educación Secundaria, se puede observar la ofensiva empresarial sobre el trabajo docente a través de la institucionalización de mecanismos de rendición de cuentas. En este sentido, nos proponemos analizar las vicisitudes de este proceso sobre la totalidad del trabajo docente en esta etapa de la Educación Básica. 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 reformulación de la política curricular de la Educación Media tiende a impactar en la formación inicial-continua de los docentes y en su trabajo a través de medidas de gestión.

Palabras-clave: Contrarreforma de la Educación Secundaria; Profesor de nuevo tipo; Responsabilidad docente.

Introdução

O debate sobre o Ensino Médio no Brasil após a consolidação da ofensiva neoliberal em nosso país (Anderson, 1995), mesmo em tempos de setorialismo das políticas públicas para a educação ao longo da década de 1990 com foco na expansão do Ensino Fundamental, abarca o constante desafio sobre a sua identidade, os dilemas permanente-coetâneos do acesso-permanência, as teses acerca da sua teleologia (Krawczyk, 2011), e o trabalho docente¹ em tempos de refino das medidas gerenciais – tomado aqui como objeto de estudo em si. Em relação ao primeiro, de acordo com o pressuposto teórico-metodológico no qual se ancora a presente escrita, recai o princípio da dualidade estrutural da educação brasileira (Kuenzer, 2002; 2007) sobre o “tipo” de-da educação e de-da acessibilidade à escolarização na-da sociedade de classes, em seus sintagmas lato e estrito (Souza, 2002), que aprofunda o dilema da certificação *vazia* ou latente nos destinos concretizados após a Educação Básica – o mundo do trabalho em tempos de novas morfologias que se sustenta nos ímpetos da (des)empregabilidade-empreendedorismo como capitalização individualizada em “dias” instáveis (Antunes, 2019; Sennett, 2013), na dessubjetivação da consciência de classe (Alves, 2011), na ampliação da informalidade-subocupação (Pochmann, 2020), nos caminhos superestruturais para a garantia da reprodução ampliada do capital, e no limitado² ingresso ao-no Ensino Superior não destoante das métricas do trabalho simples³ (Mattos, 2011).

¹ Entende-se aqui o trabalho docente inexorável do processo formativo inicial-continuado.

² De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2024), aproximadamente 24,3% dos jovens entre 18 e 24 anos ingressam em algum Curso Superior no ano de 2022.

³ Refiro-me aqui à combinação dialética entre o rebaixamento da complexidade no labor em decorrência da composição orgânica do capital em alguns setores da economia e o conjunto de transformações na totalidade sociometabólica do capital

O segundo percalço reside na acessibilidade, permanência e continuidade dos estudos na Educação Básica após a concretização do Ensino Fundamental abarcando tanto a população brasileira jovem fora da escola, quanto os/as que estão em processo de escolarização, onde podemos tomar tal panorama de modo sintético ante às variáveis raça e sexo de acordo com os dados do Programa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE), assim como na totalidade com base nos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No grupo etário de 14 a 29 anos, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Destes, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos (IBGE, 2024, s. p.).

Tabela 1 – Percentual das razões específicas do abandono escolar no Brasil – 2023.

	TOTAL	HOMENS	MULHERES
PRECISAVA TRABALHAR	41,7	53,4	25,5
NÃO TINHA ESCOLA NA LOCALIDADE	2,8	2,3	3,4
POR GRAVIDEZ	9,7	-	23,1
TINHA DE REALIZAR AFAZERES DOMÉSTICOS	4,4	0,8	9,5

para o aviltamento do trabalho, simples e complexo, em sua relação com o capital, vide o expressivo quantum apresentado por Mattos (2011) de pós-graduados desempregados, ou em situações de informalização do trabalho, ou subocupados.

PROBLEMAS DE SAÚDE PERMANENTE	3,9	4,3	3,4
NÃO TINHA INTERESSE EM ESTUDAR	23,5	25,5	20,7
OUTROS MOTIVOS	14	13,8	14,3

Fonte: IBGE (2024).

Tabela 2 – Percentual da Migração para a EJA, da evasão escolar, da taxa de repetência, da taxa de distorção idade-série e da taxa de abandono do Ensino Médio no Brasil - 2023.

	TOTAL	1 ^a	2 ^a	3 ^a
		SÉRIE	SÉRIE	SÉRIE
MIGRAÇÃO PARA A EJA	1,2	1,6	1,6	0,4
EVASÃO ESCOLAR	5,9	7,0	7,1	2,5
TAXA DE REPETÊNCIA	3,9	4,1	2,4	5,6
TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	19,5	22,4	19,1	15,8
TAXA DE ABANDONO	3,4	3,6	3,4	2,7

Fonte: INEP (2024).

Em linhas gerais podemos afirmar, tomando o ano de 2023 como referência, que aproximadamente um quarto dos estudantes entre 15 e 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio não presenciaram as cadeiras escolares, enquanto o Ensino Fundamental “engloba” 94,6% do público-alvo (IBGE, 2024) devidamente matriculado. Sobre a população adulta:

A proporção de pessoas de 25 anos ou mais que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 54,5% em 2023. Destaca-se o percentual de pessoas com ensino médio completo, que passou de 29,9% em 2022 para 30,6% em 2023 (IBGE, 2024, s. p.).

Neste contexto, e considerando o exposto ante à (de)limitação da escrita, a presente (contra)reforma do Ensino Médio, sancionada pelo atual bloco no poder capitaneado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Lei Nº 14.495, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024a), representa um esforço para a redefinição identitária da última etapa de ensino da Educação Básica após a apresentação e apreciação do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 (Brasil, 2013) oriunda da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), sob responsabilidade dos deputados federais Reginaldo Lopes – filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) – e Wilson Filho – naquele momento filiado ao Partido Trabalhista do Brasil (PTB), recém saído do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Trata-se, sob nossa ótica, de um movimento que ultrapassa uma década e, mesmo que antecedida pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil 2017), apresenta singularidades em relação às intencionalidades formativas para a juventude brasileira no atual estágio de reprodução das relações sociais de produção e subsunção profunda do trabalho em sua relação com o capital.

Desde o Projeto de Lei Nº 6840/2013 (Brasil, 2013) os pontos nevrálgicos da contrarreforma foram a expansão da carga horária mínima, a organização das disciplinas em Áreas do Conhecimento, a fragmentação do currículo entre componentes obrigatórios e diversificados sob a ideia-ideologia *curriculocentrista* como epicentro

das “soluções” flexíveis⁴ para a dissolução da *escola desinteressante*, o impulso às metodologias ativas e a “avaliação que evidencie a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (Brasil, 2013, p. 2), a escolha da formação em área nos mesmos moldes do *free choice*, o incentivo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como avaliação externa-vertical para a mensuração dos resultados, o ingresso no Ensino Superior, e a legitimação da responsabilização-competitividade. Estas estão presentes na Lei Nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a), contando com alguns acréscimos e revisões.

A primeira trata da expansão da carga horária anual de 1.000 horas, sendo ampliada de forma progressiva e de acordo com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), para 1.400 horas. Muito provavelmente tal intento ficará para o próximo, pois o presente PNE – mesmo considerando a totalidade das etapas de ensino da Educação Básica – não foi capaz de avançar nesta proposta de acordo com indicadores 6A e 6B. Sobre a primeira, que almejava ampliar para 25% o “percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público alvo da ETI⁵ e que estão em jornada de tempo integral” (Brasil, 2024b, p. 15), o progresso foi de 17%, sendo executado 40,5% da meta preestabelecida, somando avanço de 17,6% em 2014 para 20,6% em 2023. Sobre o último, que objetivava incluir pelo menos, 25% dos alunos em jornada de tempo integral – sendo estes público-alvo da ETI –, alcançou 7,1% (Brasil, 2024b). Acrescemos que, de acordo com os Indicadores Educacionais

⁴ A flexibilização curricular é uma tendência global (OCDE, 2023).

⁵ Escola em Tempo Integral.

sistematizados pelo INEP, os estados do Pará, Santa Catarina e Mato Grosso tem *quantuns* de hora-aula no Ensino Médio aquém do estabelecido como inicial (INEP, 2024) – 1.000 horas.

A segunda mudança, no qual consideramos como aprimoramento das versões anteriores incluindo a Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), trata-se da integralização curricular mantendo a junção entre a formação geral básica (FGB) – em 2.400 horas⁶ – e os itinerários formativos⁷ – mínimo de 600 horas de acordo com Artigo Nº 36 (Brasil, 2024a, p. 2) –, da inclusão, “a critério dos sistemas de ensino, de projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que componham os currículos” (Brasil, 2024a, p. 1) obedecendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – assim como a FGB e os itinerários formativos –, e das propostas pedagógicas baseadas nos princípios abaixo:

I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; II - conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; III - reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e IV - articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional (Brasil, 2024a, p. 1).

⁶ “No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento dos estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida” (Brasil, 2024a, p. 2).

⁷ Este estão divididos em quatro, mantendo a mesma estrutura do PL 6840/13: linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2024a, p. 2).

Ainda sobre os itinerários formativos o Artigo Nº 36 ressalva, em seus dois parágrafos iniciais, a sua concreção integral e o aprofundamento em pelo menos “uma das áreas do conhecimentos previstas” (Brasil, 2024a, p. 3), ficando os sistemas de ensino responsáveis pela predisposição de modo a garantir “que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III, IV⁸ do *caput* deste artigo, organizada em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas” (Brasil, 2024a, p. 3) – com exceção para a formação técnica e profissional. Neste caso há, no Parágrafo Nº 2-B do Artigo Nº 36, a responsabilização sobre o “Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distritais de ensino” (Brasil, 2024a, p. 3), para a criação de diretrizes nacionais de “aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento” (Brasil, 2024a, p. 3) e a orientação dos direitos de aprendizagem, sendo destacada as especificidades indígenas e quilombolas⁹. No segundo parágrafo do mesmo artigo – Nº 35-B – se estabelece, mesmo que parcialmente considerando a totalidade do dispositivo institucional, enquanto finalidade formativa as

[...] 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

⁸ Refere-se as áreas do conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Matemáticas e suas Tecnologias.

⁹ Ocorrerá, de acordo com Parágrafo Nº 2-D do Artigo Nº 36, a orientação dos sistemas de ensino às escolas, com o objetivo de orientar cada estudante no processo de escolha (Brasil, 2024a, p. 3).

forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024a, p. 1).

No terceiro momento se imputa a forma de-da realização do Ensino Médio em relação à presencialidade, sendo “admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia”¹⁰ (Brasil, 2024a, p. 2), acrescendo possibilidades para a materialização das exigências curriculares “do ensino médio em regime de tempo integral” (Brasil, 2024a, p. 2) onde, sem exceção, “os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares” (Brasil, 2024a, p. 2) por meio de estágios em programas de aprendizagem profissional, cursos de qualificação no mesmo intento e, por fim, “participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica” (Brasil, 2024a, p. 2) – não destoante do processo de curricularização da extensão nos cursos superiores de licenciatura institucionalizado por meio da Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018)¹¹.

Sob nossa ótica isto se trata em parte, hipoteticamente, da revisão dos equívocos da contrarreforma anterior em relação aos desvios da descentralização centralizadora¹² em todos os sentidos,

¹⁰ Até o presente momento não qualquer distinção sobre a excepcionalidade, e não se apresenta o mecanismo para a deliberação de tal.

¹¹ Esta imputa, dentre outros dispositivos institucionais, 10% da formação superior em créditos extensionistas (Brasil, 2018).

¹² “Aliás, a dicotomia descentralização – centralização é uma das principais características da reforma gerencial da educação no Brasil. De um lado, com a descentralização se transfere algumas atribuições aos estados e municípios da federação, ao mesmo tempo em que se torna mais fácil culpabilizá-los por problemas no processo. Isso tudo sob o discurso de oferecer maior autonomia às diversas secretarias de educação. Por outro lado, os inúmeros mecanismos de centralização forçam os municípios a aderirem às normas federais, seguindo a cartilha educacional do governo, cartilha essa afinada com políticas educacionais defendidas pelo Banco Mundial” (Silva, 2020, p. 45).

contando com avanço de elementos reguladores e responsabilizadores.

Diante do exposto, tomamos como objeto da pesquisa parte dos impactos da coetânea contrarreforma do Ensino Médio, delimitando o problema nos ditames desta para o trabalho docente, a liofilização, a formação interessada e os elementos gerenciais que logram parte da redefinição da identidade do no labor das professoras-as. Partimos da hipótese que esta combinação acentuará a polivalência do magistério, a intensificação da sua precariedade material-imaterial, e a imersão mais afinca em tempos de responsabilização-meritocracia. Em outros termos, não se observa uma nova roupagem sob o arcabouço *curriculocentrista* forjado pelo no receituário gerencial para a materialização da lógica-ideológica da escola neoliberal (Laval, 2017), mas sua verticalidade para a concreção do-a professor-a pragmático-a. Contudo, objetivamos analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2024a) e suas tendências, do que fora tomado no problema da pesquisa, para a reificação do professor de novo tipo. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter explicativo, de cunho bibliográfico-documental.

O mecanismo gerencial como arquitetura e o trabalho docente nesta vereda.

As ações que principiam os sentidos da qualidade em nosso país, considerando a interescalaridade mundo-local/lugar, se balizam hegemonicamente pelas teses gerenciais por meio da quantificação dos resultados mensurados tanto pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA), não destoante dos sistemas de ensino em

escalas inferiores – como o caso do Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) criado por meio do Decreto N° 44.281, de 01 de julho de 2013 (Rio de Janeiro, 2013), instituindo-se como mecanismo de controle e regulação das práticas pedagógico-curriculares sob a teleologia da meritocracia-bonificação; o “afamado” salário a mais caso se cumpra a meta. Em suma, e principalmente por meio dos indicadores de fluxo escolar e de desempenho,

[...] o gerencialismo toma como referência a ideia de accountability, ou seja, a ideia de que a administração pública deve pautar-se pela responsabilidade social, imputabilidade e obrigatoriedade de prestação de contas à população. Tudo isso se daria por meio de estratégias de mensuração de resultados do serviço prestado, de modo a permitir o cálculo preciso da satisfação dos clientes por intermédio de índices estabelecidos a priori, segundo critérios da Lei de Mercado, tendo como pressuposto um conjunto de metas estabelecidas pelos governantes, segundo critérios tecnocráticos (Souza, 2017, p. 183).

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo (Brasil, 2024a, p. 3).

Como prevê a atual contrarreforma em curso, haverá(ão) algum(uns) indicador(es) para a verificação do padrão do desempenho dos(as) docentes, estudantes, sistemas de ensino, e escolas no país, indicando – sob nossa ótica – conotações já consagradas e não destoantes do IDEB com aprofundamento da responsabilização docente, indissociável das métricas gerenciais em teores “sobralizantes”. Em outros termos, o fixo está pronto por meio

da política de financiamento materializado pelo “novo” Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que prevê nos Artigos 5º e 14º a relação entre os indicadores e o Valor Anual por Aluno (VAAR), pelo currículo por meio da BNCC, pelos sistemas de avaliação através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pelo principal recurso didático ante o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pelos processos de privatização – endógena e exógena (Peroni; Scheibe, 2017) – por meio dos flancos da estrutura curricular – e as defendidas horas da flexibilização –, e pela reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica cimentadas coetaneamente pela Resolução CNE/CP Nº 4/2024. Agora só falta o docente, inexorável da recomposição das medidas de acordo com o contexto sócio-histórico e as intencionalidades hegemônicas.

Partimos da premissa que a forma de regulação-controle da *Geografia que se quer que se ensine* ocorre-rá de acordo com o receituário gerencial como *modus operandi* para a delimitação intelectual-profissional do magistério, no mesmo bojo da despolitização do processo sob à defesa da anulação do fisiologismo e consolidação dos *policymakers* por meio da intensificação da racionalidade quantitativa. Combinado a este princípio reside – sob a ótica do capital – o incentivo da transparência pública através da *despolitização* da “máquina”, da descentralização-dispersão dos serviços, do foco nos resultados, da maior autonomia e ampliação do controle social sob quatro pressupostos categóricos: controle de resultados, controle contábil de custos, controle por competição

administrada – quase mercado (Dale, 1994) –, e o controle social por meio da avaliação dos cidadãos aos serviços prestados.

O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um ethos de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios e este ethos era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (Newman; Clarke, 2012, p. 358).

Entretanto, entende-se que o gerencialismo é um mecanismo societário. No caso da educação e dos diferentes elementos que incrementam o *accountability educacional*, não dissimétricos dos demais ramos categorizados na reforma administrativa do Estado brasileiro em 1995 (Brasil, 1995) como serviços não-exclusivos, o imperativo é a tomada dos elementos corporativo-gerenciais para a concretização de uma dada concepção de qualidade incrementada pela *publicização* ou responsabilização dos resultados para o cidadão-cliente. Ideologicamente, impulsionada tanto como receituário para a supressão do fracasso escolar por meio da apologia eficácia-eficiência forjada no racionalismo tecnocrático que logrou ao longo das últimas três décadas um novo significado de público-estatal sob o molde privatista – entendido aqui enquanto corpo e espírito –, quanto pela lógica individualizante meritocrática, os presentes meios se encontram em estágio relativamente consensuais – sob a lógica do capital – para operar caminhos no sentido *quantofrênico* (Gaulejac, 2007) que imputa no chão da escola, assim como entre escolas,

sujeitos históricos, e os sistemas de ensino, a competitividade administrada – vide a ascensão da remuneração variável ante acordo de resultados¹³.

De forma material o método para tal se estipula, de acordo com Afonso (2010, p. 22), “como um processo integrado de *avaliação, prestação de contas e responsabilização*” obedecendo de modo linear as justificativas dos atos praticados (*answerability*), para posterior “imputação de responsabilidades e sanções (*enforcement*)” (Afonso 2010, p. 22), incluindo todas as escalas e níveis de ensino com foco no cotidiano escolar e nos profissionais da educação, e variando de acordo com a intensidade (Bonamino; Souza, 2012). Neste sentido, a ênfase reside na prestação de contas ratificando a relevância das avaliações, incidindo na prática pedagógica interessada – aplicabilidade do currículo prescrito em conformidade à pressão avaliativa-responsabilização. Este paradigma tem como pressuposto a defesa da neutralidade com base na cientificidade, racionalidade e eficiência pedagógica (Freitas, 2011, p. 2), como espelho das políticas de *accountability* implementadas nos países centrais, com destaque para os Estados Unidos da América (Ravich, 2011), que além da busca pela mensuração da ação docente como o Método de *Stallings* (BANCO MUNDIAL, 2014), alimentam um indústria da avaliação e da produção de recursos pedagógicos que colocam as reformas cada vez mais “a prova de professores” (Helene, 2013, p. 67), reafirmadas principalmente pelo Movimento Todos pela Educação – a *tutorização* do magistério (Andrade, 2023).

¹³ Refiro-me aqui ao procedimento estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, podendo ser identificado em diferentes sistemas de ensino, que utiliza também ao longo dos últimos anos o “Bônus IDEB” para “servidores das unidades escolares que não alcançaram as metas do Índice, mas avançaram nos indicadores, uma bonificação de 50% da meta” (Rio de Janeiro, 2024, s. p.).

De modo resumido, e em linhas gerais, os-as docentes são pressionados por meio do Indicador de Desempenho e do Indicador de Fluxo Escolar a ascenderem os resultados das escolas de acordo com metas preestabelecidas para cada unidade escolar e, caso consigam almejar as metas, obtêm-se a remuneração variável sob o princípio da meritocracia, assim como a legitimação do fracasso. Isto requer – sob a ótica tecnocrática – o envolvimento de todos na identificação dos problemas, na aplicação dos métodos *5W*¹⁴ como fator essencial para a eliminação dos dilemas, na implementação do plano de gerenciamento *PDCA*¹⁵, na padronização do ensino através do apostilamento ou da obediência de pacotes no cotidiano, no ato de comungar do-o mesmo *idioma*, e na normatização-padronização de todos os instrumento técnicos e administrativos como forma de controle – contando também com supervisores escolares, como os Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar no estado do Rio de Janeiro e em diversas cidades do país.

Machado (1994, p. 20) ressalta que a fusão dos tipos de gerenciamento, como base do CQT, aglutina a organização-rotina por meio do “controle das tarefas diárias, através de processos repetitivos

¹⁴ “**What** (o que fazer); **Where** (onde fazer); **When** (Quando fazer); **Who** (Quem faz); **Why** (por que fazer); e **How** (como fazer)” (Machado, 1994, p. 18 – grifos da autora).

¹⁵ O método PDCA seria um modo sequencial para a orientação, execução e diagnóstico das ações no campo empresarial adaptado para a educação. **P de plan** (planejar): estabelecimento de um sistema de padrões técnicos e de procedimentos e de um sistema de metas, conforme a orientação dos itens de controle, expressos em cronogramas e gráficos. **D de Do** (executar): cumprindo também a função de treinamento em serviço, a execução deve ser feita tal e qual foi determinada pelo plano, levantando-se, ao mesmo tempo, dados para a fase seguinte. **C de Check** (checar): visa comparar o realizado com o previsto, com base nos dados coletados e nos itens de controle, que servem de paradigma, identificando-se a necessidade de novos treinamentos. **A de Action** (tomar ações corretivas): tem por objetivo a recorrência dos chamados desvios. Através de um método específico (metodologia de solução de problemas), as causas dos problemas devem ser identificadas e sanadas (Machado, 1994, p. 18).

capazes de oferecer elementos de previsão”, integrando planejamento com execução, e com o gerenciamento interfuncional que “visa a construção da visão da visão da organização, de seus objetivos estratégicos, tendo em vista a melhoria dos processos, o enfrentamento da competição” (Machado, 1994, p. 21)¹⁶. Os três pressupostos são a base para a “nova” gestão do trabalho escolar, que se fundamenta em uma estrutura aberta, flexível, complexa e diferenciada, que requerem:

Envolvimento pessoal, colaboração voluntária, necessidade de fazer as pessoas trabalharem melhor, treinamento e formação contínuos, incentivo ao auto-desenvolvimento, preparação para trabalhadores trabalhar em equipe, motivação e criatividade (Machado, 1994, p. 26).

A nova gramática explicita esse processo pelo câmbio categórico até – de trabalhadores-profissionais para colaboradores –, “simbolizando” formas objetivas e subjetivas para a concreção dos resultados e melhoria dos indicadores que legitimam o sucesso-fracasso. O problema-responsabilização é individualizado, e a saída passa a ser tratada como expurgo-penalização no mesmo tom. Com isso, imputa-se uma dada lógica para a prática do currículo prescrito e aferido pelas avaliações externas sob à finalidade do desempenho dos-as estudantes que são-serão quantificados, incluindo tanto o ranqueamento, quanto o financiamento – como mencionamos anteriormente no caso do Novo FUNDEB e das bonificações que compõem a remuneração variável.

¹⁶ Como já descrito, a reestruturação da educação sob o escopo gerencial perfaz a introdução, adaptação e contextualização da linguagem e dos conceitos da administração empresarial para a educação, como o gerenciamento de rotina, a visão estratégica e o gerenciamento interfuncional, ao mesmo tempo que redefine os valores societários para o voluntarismo de modo forjado (FIDALGO, 1994, pp. 70-75).

O segundo momento da análise se refere ao processo formativo inicial que rumava de modo acentuado para o incremento do pragmatismo em diferentes flancos, assentado implicitamente nos ditames do *saber fazer* para a normatização-normalização da aplicabilidade didático-pedagógica do currículo prescrito de forma mais consentida – não que isto seja um fato totalmente negativo, mas cabe observar o conteúdo pragmático dialeticamente associado à constante reflexão dentro da estrutura curricular, e não a supressão de um em favor de outro. Fato que além de criar uma recomposição curricular com maior perspicácia para a prática – vide as últimas resoluções para a formação inicial e continuada de professores –, liofiliza e direciona a pesquisa científica nos campos do conhecimento para as práticas pedagógicas – vide o decréscimo das bolsas de iniciação científica nos cursos de licenciatura combinado ao crescimento dos programas institucionais voltados para a prática, como os casos do Residência Pedagógica (RP) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Institucionalmente isto pode ser verificado por meio das transformações curriculares preteridas ao longo de uma década, como a Resolução CNE/CP N° 2/2015 (Brasil, 2015), a Resolução CNE/CP N° 2/2019 (Brasil, 2019), e a atual Resolução CNE/CP N° 4/2024 (Brasil, 2024b). Sobre a última, no qual consideramos uma prescrição disfarçadamente mais tímida que a pretérita para tal finalidade¹⁷ – BNC-Formação –, identifica-se a valorização do

¹⁷ Esta previa em Parágrafo único que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como

Estágio Supervisionado no percurso formativo com início hipotético no primeiro semestre do curso¹⁸ e da prática por meio da curricularização da extensão com foco na Educação Básica demarcado em, no mínimo, 320 horas (Brasil, 2024b, p. 9), a consideração sobre a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica sem menção à pesquisa – Artigo nº 3 (Brasil, 2024a) –, a forte propensão prática associada à teoria com retração desta de modo correlato à BNCC, o Projeto Pedagógico do Curso e o Projeto Pedagógico Institucional como rege o Artigo nº 7 (Brasil, 2024a), e a constante menção aos procedimentos avaliativos. Fato que ocorre simultaneamente, e de modo simétrico, a transformação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da reformulação do Exame Nacional dos Estudantes (ENADE) através do intervalo – agora anualmente – e do caráter – a inclusão da avaliação prática – de acordo com o Edital Nº 124, de 20 de julho de 2024 (Brasil, 2024c).

Em relação à formação continuada, a atual contrarreforma do Ensino Médio discrimina que:

§ 3º Os sistemas estaduais e distrital de educação, com apoio do Ministério da Educação, estabelecerão políticas, programas e projetos de formação continuada dos docentes de ensino médio que incluam orientações didáticas e reflexões metodológicas relacionadas ao novo formato dessa etapa da educação básica (Brasil, 2024a, p. 6).

perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019, p. 2).

¹⁸ “§ 5º O estágio de que trata o inciso V do caput, para que cumpra seu objetivo, deverá: I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso (Brasil, 2024c, p. 16).

De forma explícita, a atual contrarreforma em curso situa a formação continuada dos professores para a aplicabilidade da BNCC, dos itinerários formativos, e das disciplinas eletivas, que já é realizada em diferentes sistemas de ensino, como podemos exemplificar por meio das ações indicadas pelo Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2022, p. 49), que tem como principal objetivo:

- a) ampliar os conhecimentos dos técnicos, professores e gestores nos conceitos e operacionalização do Novo Ensino Médio; b) elaborar e desenvolver o novo currículo do estado, considerando a BNCC e a Legislação pertinente; c) discutir e reformular os Projetos Políticos Pedagógicos, de acordo com o escopo das mudanças estruturais e pedagógicas implementadas; d) elaborar e desenvolver os IFS com foco nas diferentes Áreas do Conhecimento e na Formação Técnica e Profissional (SEEDUC-RJ, 2022, p. 50).

Tomando como foco os profissionais da educação para as vicissitudes na relação ensino-aprendizagem, espera-se a concreção formativa dentro das principais mudanças e alternativas de ensino-aprendizagem “propostas pelo Novo Ensino Médio, além da preparação para a construção de IFs para as diferentes Áreas do Conhecimento e na Formação Técnica e Profissional” (SEEDUC-RJ, 2022, p. 50) no escopo gerencial delimitado nos seguintes elementos:

- a) cronograma de execução; b) metas para atendimento do quantitativo de profissionais a serem formados até 2023; c) escopo geral e definição das ementas das formações para diretores, coordenadores pedagógicos, docentes e demais membros do corpo técnico das regionais e da SEDDUC- RJ; d) materiais didático-pedagógicos para utilização nos processos formativos, considerando metodologias inovadoras e dinamização de espaços de aprendizagens; e)

estratégias de acompanhamento e avaliação dos resultados da ação formativa (SEEDUC-RJ, 2022, p. 50).

Por meio de parceria realizada com a Universidade Federal Fluminense (UFF), já em andamento através do “Curso de Especialização para o Itinerário Formativo de Empreendedorismo” (SEEDUC-RJ, 2022, p. 50), cursos de extensão, como “Estação Empreender”, buscam “ofertar possibilidades diversificadas de metodologias e tecnologias educacionais” (SEEDUC, 2022, p. 50); assim como a parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) por meio de “cursos de Extensão e Especialização sobre as principais mudanças e possibilidades de trabalho, dentro da concepção do Novo Ensino Médio” (SEEDUC-RJ, 2022, p. 50). Além disso, projetou-se para o ano de 2022 a criação de cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em “nível de especialização nas Áreas do Conhecimento, considerando a BNCC e o Novo Ensino Médio, maximizando o uso das tecnologias educacionais e metodologias ativas, com a realização e avaliação do processo formativo e da satisfação dos cursistas” (SEEDUC, 2022, p. 50-51) no formato EaD.

Todos os cursos oferecidos pela UERJ, de acordo com o documento em voga, foram divididos em módulos sob a tutela da plataforma LabEaD, sendo a mesma instituição responsável pela certificação, pelo processo de aprendizagem, e pela “satisfação dos cursistas” (SEEDUC-RJ, 2022, p. 51),

[...] visando garantir a plena formação dos professores para o desenvolvimento da Educação Integral, por meio do Projeto de Vida e dos Estudos Orientados, além do trabalho específico com projetos a serem elaborados durante as aulas de outros componentes eletivos, a SEEDUC-RJ, que já possui determinada expertise, está preparando a oferta de formação, mediada pelos Professores-Formadores dos Polos de Formação, com o objetivo

de atender todos os discentes da Rede interessados em desenvolver esses componentes específicos (SEEDUC-RJ, 2022, p. 51).

O processo é laureado pela SEEDUC-RJ como forma de ampliação e incremento da capacitação dos seus profissionais para a imputação do Novo Ensino Médio por meio dos seguintes objetivos: a promoção dos “conhecimentos sobre a proposta da Educação Integral em consonância com a BNCC” (SEEDUC-RJ, 2020, p. 51) e a capacitação dos “servidores desta Secretaria para que atuem com domínio sobre a Base, tendo em vista as ações de implementação do Novo Ensino Médio nas unidades escolares” (SEEDUC-RJ, 2022, p. 51). O mecanismo para tal se finca através de ações em ambientes virtuais, como o compartilhamento de informações através do *Google Classroom*, e da organização modular síncrona em *lives* via *YouTube*, alcançando no ano de 2021 3.508 solicitações e obtendo 2.257 concluintes (SEEDUC-RJ, 2022, p. 52), com previsão para abertura de mais 5.000 vagas no primeiro semestre de 2022.

Por fim, o documento orienta que as temáticas abordadas na formação basilar “Novo Ensino Médio e as Possibilidades para uma Educação” (SEEDUC, 2022, p. 53) seriam:

Módulo I - BNCC, Lei do Novo Ensino Médio e Educação Integral - Normativas, Fundamentos e Princípios: • Unidade 1: BNCC, Novo Ensino Médio e Educação Integral - Normativas Federais e Estaduais; • Unidade 2: Princípios da Educação Integral.

Módulo II - BNCC: Organização e Estrutura: • Unidade 1: Visão Geral do Novo Ensino Médio; • Unidade 2: Organização e Estrutura da BNCC para o Ensino Médio; • Unidade 3: A BNCC nos Currículos; • Unidade 4: Parte Flexível do Currículo: Itinerários e Eletivas.

Módulo III - Novo Ensino Médio- SEEDUC RJ: • Unidade 1: Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem; • Unidade 2: Integração Curricular; • Unidade 3: Áreas do Conhecimento; • Unidade 4: Projeto de Vida e Estudos Orientados; • Unidade 5: Avaliação Formativa e Processual (SEEDUC-RJ, 2022, p. 53).

Isto em um contexto de carência real de 16.079 docentes, sendo 668 de Geografia, e carência temporária de 3.998 – 201 no mesmo campo científico (Geografia) –, destruição do plano de carreira por meio do Decreto Nº 49.028, de 03 de abril de 2024 (Rio de Janeiro, 2024), e um dos salários mais aviltados do país. Portanto, trata-se de uma formação interessada na totalidade do trabalho docente como face explícita da atual ofensiva materializada pela coetânea contrarreforma, que não pode ser entendida – sob nossa ótica – como uma ação delimitada apenas para o *chão da escola*, assim como a análise deste fato – o objeto deste estudo – de modo isolado. Mas, sim, um constructo que abarca a totalidade dos elementos para a formação de jovens em nosso país em sincronia com os eventos na escala ampliada que logra, para a escola neoliberal (Laval, 2017), a determinação do trabalho vivo para os entes demandados pela estrutura indissociável do *perfil cidadão-trabalhador* em tempos de reformulação dos mecanismos de mediação do conflito de classes. A análise crítica das ações hegemônicas estabelece, de modo explícito, o controle “do” variável para a implementação do fixo e prescrito de forma regulada-mensurada, e com enlaces de meritocracia e responsabilização coletiva-individual que cria vicissitudes da-de classe contra classe em tempos de dessubjetivação de sua consciência (Alves, 2011).

Acrescemos ao cenário de-da carência de professores, inexorável dos problemas que tangem à adequação da função docente, que a estratégia das eletivas e a redução da oferta dos

diferentes componentes curriculares tendem a provocar uma dada otimização já vista nos dias atuais. Em outros termos, é comum docentes de Geografia, nos sistemas públicos e privados de ensino, estarem lotados em turmas de Projeto de Vida, Atualidades, Empreendedorismo, etc., para o aprimoramento do conhecimento tácito com incentivos formativos direcionados-interessados no *saber fazer*, como explicita a SEEDUC-RJ em suas iniciativas para a formação continuada. Para os-as professores-as resta uma escolha: ou essa forma de complementação da carga horária, ou outra lotação em uma unidade escolar diferente – o que causa custos de locomoção e desgaste físico –, ou redução salarial. A manobra escancarada é essa: a junção da formação interessada e pragmática para a aplicabilidade do currículo aferido, a retração da demanda docente por meio da supressão cronológica das disciplinas no cotidiano escolar, a inserção de eletivas, e a responsabilização por resultados.

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 e superior interessada, enxuta e com afincos sobre o pragmatismo tanto na relação ensino-aprendizagem, quanto sobre a intencionalidade formativa dos-as professores-as. Neste sentido se desloca, mais uma

vez, a discussão sobre a intensificação da precariedade do trabalho docente para a confabulação da escola interessante, mesmo que se diagnostique o cenário de caos.

O que de fato tende a ocorrer é que o reordenamento curricular em todos os níveis de ensino, laureado pelas teses do *free choice* e do *saber fazer*, levará o trabalho dos-as professores-as para algumas veredas. A primeira é a formação-atuação interessada, e com foco na prática, no Ensino Superior indissociável da retração da iniciação científica “desinteressada” nos cursos de licenciatura para a abertura da prática por meio do PIBID – com cabíveis ressalvas –, da ampliação do Estágio Supervisionado, e da curricularização da extensão. Além disso, cabe a correspondência direta dos Projetos Políticos de Curso à BNCC, sendo o ementário – hipoteticamente – correlato às competências da atual prescrição curricular da Educação Básica – uma forma vertical de regulação do conhecimento produzido sob a teleologia da prática, como se o que hoje ocorre não fosse o suficiente mesmo quando se observa a dualidade estrutural da educação brasileira. Em outros termos, a responsabilização tende a recair na formação dos-as professores-as em prol da eficiência interessada no trabalho.

A segunda vicissitude é sobre a institucionalização do currículo flexível que, como já comprovado, alocará para escolhas possíveis renúncias óbvias de acordo com a capacidade do sistema de ensino em suprir a oferta, indissociável das particularidades dos-as discentes, implicando – por razões óbvias – na perpetuação da desigualdade escolar nos limitantes da alternativa. Isto se combina com o espírito próprio do 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. Para que o prescrito seja praticado, imputa-se no processo os mecanismos de regulação do trabalho docente; em outros termos, a responsabilização dos-das profissionais da educação sobre o desempenho dos estudantes de modo deslocado das condições estruturais.

Por fim, a combinação das obviedades coloca a identidade docente sob elevado risco através da ampliação da polivalência, do pragmatismo, da correspondência aos resultados, da incorporação dos discursos e práticas meritocráticas como observado na remuneração variável, da formação inicial-continuada presa aos ditames da contrarreforma, e dos demais elementos estruturais que ainda permanecem no dia-a-dia das escolas. Se há no país uma elevada carência de professores-as adequadamente formados, busca-se como saída a dissolução da demanda flexibilizando a prática docente em eletivas e na própria oferta dos itinerários formativos. Aliás, quem lecionará empreendedorismo? Existe licenciatura para tal? E se uma escola oferecer apenas Matemática e suas Tecnologias, qual será a lotação do-a docente de Geografia? Os sistemas privados manterão docentes sem necessidade, ou aportarão sobre os alunos todos os campos do conhecimento? Trata-se, sem dúvida, de uma reestruturação da engenharia oferta-demanda docente por um lado, em tempos de aviltantes salários e ascensão contratual precária, e por outro a incorporação tentada-intencionada do discurso flexível e sua pedagogia tanto na relação ensino-aprendizagem, quanto na métrica gerencial. A concreção intencional da formação humana de novo tipo pelo professor de novo tipo. É óbvio, sob nossa ótica.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 1, 2010.
- ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade*: o espírito do toyotismo na era do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo. *Terra Livre*, v. 1, n. 60, p. 121-156, 2023.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*: o novo precariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BANCO MUNDIAL. *Professores excelentes*: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington: Banco Mundial, 2014.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília: MARE, 1995.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 6.840/2013*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570#:~:text=PL%206840%2F2013%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,conhecimento%20>>

e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias >>. Acesso em 23 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>. Acesso em: 24 de maio de 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acesso em 22 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>. 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.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 2, p. 109-139, 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.

HELENE, Otaviano. *Um diagnóstico da educação brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

IBGE. Agência IBGE Notícias. *Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023*. IBGE, 2024a, s. p. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio 2024*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024b. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?idp_pesquisa=40>. Acesso em: 22 de maio 2024.

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

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, p. 752-769, 2011.

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. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, 2007.

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

- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Controle da Qualidade Total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Orgs.). *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital.* Minas Gerais: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- MATTOS, Valeria. *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego.* São Paulo: Xamã, 2011.
- NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 02, p. 353-381, 2012.
- OCDE. *Education at a Glance 2023.* Paris: OCDE, 2024. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63en.html>; Acesso em: 28 de maio de 2024.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.
- PERONI, Vera Maria Vidal; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. *Retratos da escola.* Brasília, DF. Vol. 11, n. 21 (jul./dez. 2017), p. 387-392, 2017.
- POCHMANN, Marcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (Orgs.). *A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia.* Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE, 2020.
- RAVICH, Diane. *Vida e Morte do grande sistema escolar americano.* Porto Alegre: Sulina, 2011.
- 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-medio-descontinuado/pdf>.

Acesso em: 27 de maio de 2024.

Rio de Janeiro. *Plano de Ação – Itinerários 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 nº 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-ervidores-publicos-da-secretaria-de-estado-de-educacao-do-rio-de-janeiro-seeducdetermina-outrasprovidencias>>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal. Servidores da Educação vão receber bônus por avanços no Ideb. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: < <https://prefeitura.rio/educacao/servidores-da-educacao-vao-receber-bonus-por-avancos-no-ideb>>.

Acesso em: 21 de outubro de 2024.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

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>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

- SILVA, Gabriel Guimarães Melgaço da. Reações dos docentes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro às reformas gerenciais. 2020. 189 f. *Tese* (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.
- 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. 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.

Recebido para publicação em 11/12/2024
Aceito para publicação em 29/07/2025