



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcelo Eder Lamb

**TRABALHO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA  
REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE  
DO SUL**

Santa Cruz do Sul  
2024

Marcelo Eder Lamb

**TRABALHO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA  
REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE  
DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul  
2024

CIP - Catalogação na Publicação

Lamb, Marcelo Eder

TRABALHO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA REFORMA  
CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL /

Marcelo Eder Lamb. - 2024.

226 f. : il. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do  
Sul, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. Trabalho Docente. 2. Profissionalização. 3. Qualificação.  
4. Ensino Médio. 5. Reforma Curricular. I. Viegas, Moacir  
Fernando . II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Marcelo Eder Lamb

**TRABALHO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA  
REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE  
DO SUL**

Essa Tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

*Dr. Moacir Fernando Viegas*  
Professor orientador – UNISC

*Dra. Cheron Zanini Moretti*  
Professora examinadora – UNISC

*Dr. Éder da Silva Silveira*  
Professor examinador – UNISC

*Dra. Liliana Soares Ferreira*  
Professor examinadora – UFSM

*Dr. Domingos Leite Lima Filho*  
Professor examinador – UTFPR

Santa Cruz do Sul  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

Há pessoas que foram importantes nessa minha trajetória, para além dos 4 anos do curso de doutorado, a quem rendo minha mais profunda gratidão, primeiro minha mãe, professora por mais de 40 anos, a quem segui os passos, compartilhando as agruras, mas também as alegrias de ensinar. À minha esposa pelo suporte e segurança necessários para conseguir realizar meus objetivos, e também por se aventurar e compartilhar comigo o doutorado. A todos os professores, seja meus mestres, colegas, sujeitos da pesquisa ou amigos, que compartilharam comigo conhecimentos, reflexões, referenciais, enfim tudo aquilo que faz parte do trabalho docente, que de uma forma ou outra fizeram parte das minhas reflexões nesse trabalho. Agradeço especialmente meu orientador, professor Moacir Fernando Viegas, a quem sou grato pela atenção, paciência e o carinho para comigo e com todos os seus orientandos, e por compartilhar da sua experiência e conhecimento conosco, que sempre traziam luz ao caminho que precisava ser trilhado. Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC pelo zelo em planejar, preparar e oferecer os cursos de mestrado e doutorado para comunidade, os quais tem oferecido contribuição valiosa para educação, especialmente aqui agradeço aos professores Cheron Zanini Moretti e Éder da Silva Silveira, que fizeram parte da minha banca, assim como a professora Liliana Soares Ferreira - UFSM e o professor Domingos Leite de Lima Filho - UTFPR, que ofereceram contribuições valiosas para a consecução deste trabalho. Por fim, agradeço a todos os professores, que se dedicam a educar as novas gerações e que sentem na pele o processo de precarização de nossa profissão, mas que lutam para que quem ensina seja um profissional valorizado em nossa sociedade.

Cabe agradecer e destacar ainda que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001, por meio de bolsa de estudos do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC – Modalidade II.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar os processos de (des)qualificação e (des)profissionalização dos trabalhadores docentes do Ensino Médio na rede pública do estado do Rio Grande do Sul, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e da Reforma Curricular do Ensino Médio, conhecida como Novo Ensino Médio NEM. O estudo se justifica pela necessidade de compreender de forma aprofundada as implicações das reformas curriculares em questão no trabalho docente, dado que tais reformas trazem mudanças importantes na organização escolar e, conseqüentemente, no trabalho dos professores. Como procedimentos metodológicos utilizou-se de uma pesquisa documental e um trabalho de campo com aplicação de questionário online e realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, seguido da análise e triangulação dos dados. Como resultados, encontramos que o processo de implementação destas reformas curriculares vem produzindo importantes efeitos no trabalho docente, induzindo e, em alguns casos, impondo o abandono de determinadas qualificações, ao mesmo tempo que exige o desenvolvimento de novas qualificações, mais coerentes com os novos modelos do trabalho flexível e precarizado. Essas reformas curriculares no Ensino Médio têm se ancorado na precarização dos vínculos profissionais, contando basicamente com professores contratados, os quais, pelas condições de precariedade dos vínculos e pela intensificação do trabalho, têm sido obrigados a aceitar as mudanças sem muito espaço para questionamento. A implementação da reforma promove processos de desqualificação e requalificação que orientam a desprofissionalização docente, produzindo um trabalhador adaptado às necessidades da reestruturação produtiva capitalista de caráter neoliberal, intensificando o trabalho docente e desprezando uma formação teórica séria, em prol de um praticismo utilitarista. Isso somado a um aumento das possibilidades de controle pelo currículo e a conseqüente perda de autonomia no trabalho docente, as reformas do ensino médio têm contribuído para aprofundar o processo de destruição da profissão docente e o desenvolvimento de uma força de trabalho cada vez mais flexível e precarizada.

**Palavras Chaves:** Trabalho Docente; profissionalização; qualificação; ensino médio; reforma curricular.

## ABSTRACT

The aim of this research is to describe and analyse the processes of (dis)qualification and (de)professionalization of high school teachers in the public school system in the state of Rio Grande do Sul, based on the implementation of the National Common Core Curriculum - BNCC and the High School Curriculum Reform, known as the New High School - NEM. The study is justified by the need to understand in depth the implications of the curricular reforms in relation to teaching work, since such reforms bring important changes to the school organization and, consequently, to the work of teachers. The methodological procedures used were documentary research and fieldwork with the application of an online survey and semi-structured interviews with teachers and managers from the public school system in the state of Rio Grande do Sul, followed by data analysis and triangulation. As a result, we found that the process of implementing these curricular reforms has had important effects on teaching work, inducing and, in some cases, imposing the abandonment of certain qualifications, while at the same time demanding the development of new qualifications, more consistent with the new models of flexible and precarious work. These curricular reforms in High School have been anchored in the precariousness of professional bonds, relying basically on contracted teachers, who, due to the precarious employment conditions of their ties and the intensification of their work, have been forced to accept the changes without much room for questioning. The implementation of the reform promotes processes of disqualification and requalification that lead to the de-professionalization of teachers, producing a worker adapted to the needs of neoliberal capitalist productive restructuring, intensifying teaching work and disregarding serious theoretical training in favour of utilitarian pragmatism. This combined with an increase in the possibilities of control by the curriculum and the consequent loss of autonomy in teaching work, high school reforms have contributed to deepening the process of destroying the teaching profession and the development of an increasingly flexible and precarious workforce.

**Keys Words:** Teaching work; professionalization; qualification; high school; curriculum reform.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mantenedores do Movimento Todos pela Educação.....	72
Figura 2 - Parceiros do Instituto Airton Senna.....	74
Figura 3 - Composição da Fundação Itaú.....	75
Figura 4 - Folha de rosto do material do curso sobre o Ensino Médio Gaúcho oferecido pela Secretaria de Estado da Educação RS.....	75
Figura 5 - Investidores do Instituto Corresponsabilidade da Educação.....	77
Figura 6 - Modelo de parceria do ICE e Secretarias de Educação.....	78
Figura 7 - Propaganda comercializando planejamentos de aula.....	85
Figura 8 - Matriz Curricular proposta pelo Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio.....	111
Figura 9 - Organização curricular da trilha Vida, Cidadania e Relações Interpessoais - área das Ciências Humanas.....	118
Figura 10 Unidade Curricular Marketing Digital da Matriz 201 do Referencial Curricular do Estado de São Paulo.....	121
Figura 11 Programa do Ciclo Formativo I do Curso Ensino Médio Gaúcho e Integralidades.....	142

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Vínculo dos sujeitos da pesquisa por Coordenadoria Regional de Educação/Cidade.....	112
Gráfico 2 -	Comparação entre a amostragem que respondeu aos questionários e o Censo Escolar 2022 quanto a idade.....	114
Gráfico 3 -	Tempo de atuação no Ensino Médio dos sujeitos da pesquisa.....	115
Gráfico 4 -	Carga Horária de trabalho dos sujeitos da pesquisa.....	116
Gráfico 5 -	Resposta a afirmação no questionário <i>online</i> : Minhas qualificações permitem que eu me sinta preparado para trabalhar com as propostas do Novo Ensino Médio e da BNCC.....	119
Gráfico 6 -	Respostas ao questionário online para a afirmação: Tenho tido mais autonomia para definir os conteúdos, objetivos, metodologias e instrumentos de avaliação, assim como os processos de ensino aprendizagem.....	131
Gráfico 7-	Percepção dos professores e professoras no RS quanto a valorização profissional.....	138
Gráfico 8 -	Percepção dos professores e professoras da educação básica do RS sobre a Secretaria Estadual de Educação.....	139
Gráfico 9 -	Índice de Satisfação dos professores e professoras da educação básica do RS analisado a partir da metodologia Net Promoter Score  (NPS).....	140
Gráfico 10-	Percepção dos professores e professoras da educação básica sobre valorização profissional.....	140
Gráfico 11 -	Respostas ao questionário online para a afirmação: Com o Novo Ensino Médio e a BNCC, percebo que sou o principal responsável pelos resultados de aprendizagem.....	147
Gráfico 12 -	Respostas ao questionário online para a afirmação: A gestão da escola e da CRE têm dado o suporte necessário para implementação do Novo Ensino Médio e BNCC.....	150
Gráfico 13-	Número de Docentes do Ensino Médio Regular na Rede Pública Estadual, por Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo.....	161

Gráfico 14 - Carga horária de atuação no Ensino Médio dos sujeitos da pesquisa.....	166
Gráfico 15 - Respostas ao questionário <i>online</i> para a afirmação: A implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC tem ocorrido num espaço de construção e de trabalho coletivo dos/as docentes.....	168
Gráfico 16 - Respostas ao questionário <i>online</i> para a afirmação: Meu tempo dedicado a atividades de planejamento e preparação das aulas tem aumentado.....	170
Gráfico 17 - Respostas ao questionário <i>online</i> para a afirmação: Meu tempo dedicado a formação continuada e a busca de qualificação tem aumentado.....	172
Gráfico 18 - Respostas ao questionário <i>online</i> para a afirmação: Meu tempo dedicado a produção de relatórios, registro das atividades em plataformas virtuais tem aumentado.....	175

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Trajectoria pessoal e académica e o interesse pelo trabalho docente.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Delineando a investigação: os documentos, os sujeitos e os procedimentos metodológicos.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2.1</b>	<b>Estudo de campo.....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Cuidados éticos.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2.3</b>	<b>Metodologia e estratégias de análise dos dados.....</b>	<b>30</b>
<b>2</b>	<b>O TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS NOÇÕES DE QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1</b>	<b>O trabalho no modo de produção capitalista.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2</b>	<b>Qualificação como produto do desenvolvimento histórico do trabalho no capitalismo.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3</b>	<b>A profissionalização e sua constituição como campo de estudo.....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NEOLIBERAL.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1</b>	<b>Classe trabalhadora: exploração e resistência.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2</b>	<b>Trabalho, educação e o papel da escola.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3</b>	<b>Reestruturação produtiva, neoliberalismo e educação.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3.1</b>	<b>O empresariamento da educação: grupos empresariais protagonistas nas recentes reformas educacionais no Brasil.....</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>TRABALHADOR DOCENTE: ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO.....</b>	<b>78</b>
<b>5</b>	<b>REFORMAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>91</b>
<b>5.1</b>	<b>As Reformas Curriculares no Brasil no Contexto da <i>Global Education Reform Movement</i> – GERM.....</b>	<b>95</b>
<b>5.2</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio como estratégia neoliberal.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....</b>	<b>98</b>
<b>5.2.2</b>	<b>A Reforma do Ensino Médio.....</b>	<b>102</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>107</b>

<b>6.1</b>	<b>Características dos sujeitos que responderam ao questionário <i>online</i>.....</b>	<b>109</b>
<b>6.2</b>	<b>A qualificação do trabalho docente na reforma do ensino médio.....</b>	<b>115</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Desqualificação e requalificação.....</b>	<b>115</b>
<b>6.2.2</b>	<b>Tutorização do trabalho docente.....</b>	<b>120</b>
<b>6.3</b>	<b>O profissional docente na reforma curricular.....</b>	<b>125</b>
<b>6.3.1</b>	<b>Sobre o entendimento do que seja profissional docente.....</b>	<b>126</b>
<b>6.3.2</b>	<b>O profissional docente desintelectualizado.....</b>	<b>132</b>
<b>6.3.3</b>	<b>Profissionalização docente e a ameaça do empresariamento da educação pelas reformas.....</b>	<b>134</b>
<b>6.3.4</b>	<b>Profissão docente e (des)valorização.....</b>	<b>144</b>
<b>6.3.5</b>	<b>Trabalhador docente flexível para a formação de uma força de trabalho flexível .....</b>	<b>149</b>
<b>6.3.6</b>	<b>Aumento da precarização dos vínculos profissionais: um dos efeitos da flexibilização .....</b>	<b>156</b>
<b>6.3.7</b>	<b>Intensificação e sobrecarga de trabalho.....</b>	<b>163</b>
<b>6.4</b>	<b>Desprezo pela teoria e pela reflexão: mais um componente de desqualificação.....</b>	<b>175</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO SOBRE UMA REALIDADE AINDA EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>186</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICES</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, nossa intenção é explicitar o entendimento de que o trabalho é o princípio fundante e dialeticamente imprescindível da constituição do ser humano como ser social. É a forma do homem dar conta da satisfação de suas necessidades através de sua ação sobre o meio material, transformando, nesse processo, não só a natureza, mas, a si mesmo. No entanto, o trabalho enquanto ação humana, apropriado pela sociedade capitalista, tem sido objeto de disputa entre quem vive dele, o trabalhador, e quem objetiva dele extrair valor, o capital, especialmente nesse momento de reestruturação produtiva neoliberal, em que o capitalismo busca dar conta de responder a mais uma de suas crises. Soma-se ainda a esse contexto mais amplo do trabalho, o intento do capital de ingerência e de reconfiguração do papel do Estado na economia e na gestão de suas políticas públicas.

Recentemente tivemos, no Brasil, diversas reformas que impactaram no trabalho das mais diferentes ocupações. Citamos aqui as reformas trabalhistas e previdenciárias implementadas pelos últimos governos, as quais trouxeram mudanças substanciais para o trabalhador. Nesse contexto, também o trabalho docente tem sofrido consequências dos processos de reestruturação produtiva e dessas reformas. O trabalhador docente tem sofrido com processos que antes eram mais facilmente percebidos em ocupações industriais e, hoje, atingem uma gama cada vez maior de ocupações, especialmente o setor de serviços. Nesses últimos, seja pelo avanço dos processos informatizados, seja pela mudança nas relações de produção, são exigidas do trabalhador novas qualificações. Produz-se, de um lado, uma massa de trabalhadores cada vez menos qualificados ou com habilidades mais específicas e menos complexas e, de outro, um grupo menor de trabalhadores com qualificações maiores ou mais complexas para dar conta da também crescente complexidade dos modos de produção.

Entre as principais reconfigurações na organização do trabalho, temos o aumento da sua alienação/estranhamento em relação ao resultado de sua ação, devido à introdução crescente do trabalho morto, especialmente no que diz respeito às tecnologias (neotecnicismo), à fragmentação do processo de trabalho vivo, desqualificando a ação do trabalhador.

Com relação ao trabalho docente, Bonfim (2010), ao definir “Trabalho Docente no Ensino Médio”, afirma que, nas últimas décadas, considerando o nível de

precarização das condições de trabalho, o professor de Ensino Médio assumiu diversas outras funções, como

a participação na elaboração da proposta pedagógica, o trabalho em equipe, o ensino contextualizado, interdisciplinar, articulado em áreas, a autonomia para continuar aprendendo, a flexibilidade ante as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, o ensino e a avaliação tendo como referência competências [...] (Bonfim, 2010, *on-line*).

O autor ainda destaca que, além “dos professores sobrecarregados, com múltiplas funções, paradoxalmente, estão sendo subtraídos os instrumentos necessários ao exercício de um trabalho que, por sua natureza e sentido, está voltado para as necessidades humanas.” (Bonfim, 2010, *online*).

Para o mesmo autor (2010, *online*), boa parte dos professores

[...] está com excesso de alunos, submetida a contratos temporários, ganhando mal, dobrando a jornada, não tem tempo para desempenhar satisfatoriamente suas atividades, encontra dificuldades na relação com os alunos e suas famílias, em virtude, segundo eles, da “condição social” do novo perfil do alunado.

Outro fator a ser salientado é o paradigma da produtividade traduzido nos últimos anos, com a exigência de desempenho dos alunos nas avaliações externas, expresso, por exemplo, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse paradigma tem restringido “a autonomia e as possibilidades de escolha do professor, impondo controles que subtraem do trabalho docente o seu poder” (Bonfim, 2010, *on-line*). É diante das avaliações externas, aplicadas em larga escala, que surge a cobrança de produtividade e a crescente intensificação do trabalho, fazendo com que os docentes não disponham de tempo para se dedicar ao estudo, às atividades culturais e à participação social e política.

Esse contexto do trabalho docente no Ensino Médio apresentado por Bonfim (2010), no qual se insere a implementação da Reforma Curricular do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo que traz novas atribuições aos professores, reorganiza, substancialmente, o seu *lócus* de atuação (escola), afetando o seu trabalho no processo de ensino aprendizagem. De forma mais geral, afeta o modo de realização do trabalho docente e como este é ou não reconhecido enquanto um trabalho profissionalizado e qualificado. Também, como nos traz Connel (1997), o fato de currículos diferentes exigirem dos professores trabalhos distintos, pressupõe diferenciados tipos de controle sobre o seu trabalho.

Segundo Connel (1997), é a partir das diferentes proposições de currículo escolar que podemos identificar no trabalho desenvolvido pelo docente, as qualificações necessárias a quem ensina e o processo de profissionalização desse trabalhador. Diz o autor, estranhar o fato de que essa percepção nem sempre faz parte das pautas de luta dos sindicatos de trabalhadores docentes.

Porém, em momentos de reformas curriculares substanciais, como é o caso da Reforma Curricular do Ensino Médio, que chama atenção pelos impactos profundos na estrutura da organização escolar, as implicações sobre o trabalho docente também passam a ser mais sentidas.

Importante destacar já aqui nossa compreensão do currículo escolar. Para isso, nos baseamos em Moreira e Silva (2002), quem, ao fazer uma análise da constituição do campo de estudo do currículo, percebem a necessidade de entendê-lo como a forma de organizar o conhecimento a ser transmitido nas instituições educacionais, onde está implicada a produção de relações sociais assimétricas de poder na escola e na sociedade, sendo essas relações de poder, por sua vez, históricas e socialmente contingentes. Assim, as concepções sobre currículo, bem como outras questões essenciais da educação, “sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião” (Apple, 2002, p. 39).

Em outras palavras, não se trata de um rol de conteúdos, mas um campo de disputa que envolve desde a seleção do que vai se ensinar, a forma como é organizada na instituição escolar e como este currículo é implementado, constituindo-se num “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (p. 28), um “campo de construção e produção de significações e sentido” que “torna-se assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (Moreira; Silva, 2002, p. 30).

Esse currículo escolar, permeado por diferentes visões de mundo e de interesses, marcado por lutas para estabelecer a função e o papel da educação escolar, está, como processo histórico, em pleno movimento e desenvolvimento. Mudanças são implementadas por sucessivas e intermináveis reformas, estabelecendo também o papel que cada sujeito envolvido nesse processo deve assumir, especialmente o trabalhador docente, do qual demanda determinadas qualificações e estabelece os termos da sua profissionalização.

Importante ressaltar a compreensão de que o currículo e suas reformas não se

referem somente às aprendizagens dos alunos, mas também ao trabalho do professor. Diferentes tipos de currículos irão exigir distintas formas de trabalho. Portanto, o currículo é um campo de disputas onde o trabalhador docente constitui-se como profissional.

São inúmeras as indagações que surgem quanto ao trabalho docente com a implementação da Reforma Curricular do Ensino Médio articulada à BNCC. Entre essas indagações, destacam-se algumas que são parte do estudo aqui desenvolvido: Quais **qualificações** passam a ser exigidas ao docente com esse novo currículo? Como as escolas estão **organizando** o corpo docente para dar conta da ampliação da carga horária das atuais 800 horas para as 1200 horas anuais, e para a oferta dos itinerários formativos, considerando a obrigatoriedade de algumas disciplinas e a não obrigatoriedade de outras? Como os sistemas de ensino estão **administrando a força de trabalho**, no que diz respeito à forma de contratação e regime de trabalho de docentes? Quais os impactos no trabalho docente no que concerne à **autonomia** no exercício da docência? Como a implementação dessas medidas (BNCC e Novo Ensino Médio) tem influenciado a configuração da profissionalização do trabalho docente? Qual a percepção dos professores sobre a **valorização** do trabalho docente no processo de implementação dessas duas reformas curriculares? Como os docentes analisam a sua **participação** na definição do que e como ensinar? E qual a percepção dos professores sobre as características necessárias para o trabalhador docente alcançar o *status* de profissional no bojo dessas reformas?

Queremos chamar a atenção, com este estudo, para o fato de que as reformas curriculares em implementação no Ensino Médio, para além de uma mudança na estrutura e no conteúdo curricular, vão trazer também novas demandas de qualificação do trabalhador docente ao exigir adequar o trabalho dos professores às necessidades mercadológicas, entrando em conflito com o que o trabalhador reconhece como sendo um profissional.

A intenção de realizar o presente estudo surge da constatação de que as recentes reformas na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, acabam por afetar todas as instâncias escolares. Interessa, aqui, pensar as consequências da implantação das reformas curriculares sobre o trabalho docente, já afetado por um processo de desprofissionalização, proletarização, desqualificação profissional e precarização.

Dessa forma, ressaltamos que os resultados desta pesquisa pretendem apontar subsídios para que as organizações coletivas de docentes, sindicatos, associações, entre outras, possam estabelecer formas de luta e resistência à crescente pressão da precarização do trabalho docente.

As pesquisas sobre o currículo mais comumente se propõem a pensar as relações do mesmo currículo com aprendizagem dos alunos, mas são poucos os estudos que se propõem a pensar o currículo escolar como campo de atuação do docente e ele influencia a constituição do docente enquanto trabalhador. Essa forma de analisar o trabalho docente, olhando para os processos de (des)qualificação e (des)profissionalização, se reveste então de certa originalidade.

Para entender as mudanças no trabalho docente e, em específico, as originadas das reformas educacionais e curriculares, é preciso levar em conta o processo mais amplo de transformações do modo de produção capitalista, como a complexificação dos meios de produção, centrados nas novas tecnologias, a informatização do processo produtivo e a utilização, cada vez mais difundida, de novas técnicas de controle do processo e de qualidade. Ainda, para que possamos compreender como tem se constituído o trabalhador docente enquanto qualificações requeridas e a condição profissional, é preciso atentar para a reforma do papel do Estado e para as transformações do regime de acumulação, assim como os ajustes neoliberais e a constituição histórica da luta de classes.

Para o embasamento do estudo e da análise desta problemática, que tem a finalidade de compreender a questão do trabalhador docente e sua relação com a qualificação e a profissionalização a partir do currículo, apoiamos-nos em referências teóricas marxistas. A partir desse posicionamento teórico, buscamos entender como o trabalho docente se apresenta no atual contexto neoliberal, que reconfigura o papel do Estado e traz o mercado como protagonista.

Assim, para compreender o significado do trabalho e a importância deste no desenvolvimento histórico do homem e da sociedade, baseamos-nos, principalmente, em Marx (1980; 2004; 2011), Engels (2006) e Kosik (1976), além de Enguita (1989), este último também se apoiando em referenciais marxistas para tratar do trabalho atual como forma histórica e suas transformações, a fim de analisar a instituição escolar.

Para pensar as relações entre trabalho, educação e escola, buscamos apoio em Saviani, que escreve sobre a relação ontológica entre trabalho e educação; em

Machado, quando trata da relação do trabalho e a escola; além de autores como Bonafé(1999), Apple (1989; 1995; 2002), Tardif e Lessard (2005).

Para compreender as transformações no mundo do trabalho e as relações com a educação, recorreremos a Enguita (1989), que trata dos aspectos que têm pautado o desenvolvimento do trabalho. Também a Bravermann (1987) e a Antunes (2006; 2020), que analisam as transformações nos processos produtivos, este último trazendo uma caracterização do que seja hoje a classe trabalhadora em seu conceito de “classe-que-vive-do-trabalho”, além dos processos de precarização do trabalho. E a Apple (1989; 1995), para compreendermos os conceitos de desqualificação e requalificação.

No que diz respeito aos processos de qualificação e profissionalização do trabalho, recorreremos aos estudos da sociologia das profissões francesa e aos autores Friedman (1973), Naville (1973), Touraine (1973), seus comentadores como Tartuce (2002; 2007) e Dubar (2012; 2022), além de Ferretti (2018; 2022), quando trata da qualificação profissional. Já no que diz respeito à profissionalização e às correntes funcionalistas e interacionistas da Sociologia das Profissões, os principais autores de referência são Dubar (2012; 2022) e Barbosa (1993), além de Bruno (1996; 2011), que problematiza o conceito de qualificação no capitalismo, e Bernardo (1985; 1989; 1998; 2006; 2009), que aborda a qualificação entendendo a escola como uma instituição especializada na produção da força de trabalho, pertencendo ela a mesma esfera de produção de quaisquer outros bens e serviços. Em relação à profissionalização, os principais autores a quem recorreremos são Dubar (2012; 2022) e Barbosa (1993), para entender a constituição da noção de profissionalização. Sobre as classes sociais, apoio-me em Antunes (2006; 2020) e Bernardo (1985; 1989; 1998; 2006; 2009).

Para pensar como o trabalho docente se constitui, utilizamos Tardif (2013), que traça um panorama da profissão docente; Hypolito (1991a; 1991b; 1999; 2003; 2010; 2020), que sistematiza as perspectivas que orientaram os estudos e pesquisas sobre o trabalho docente, abordando os fenômenos mais recentes que afetam a profissão; Bonfim (2010), que define e analisa o trabalho docente no Ensino Médio; além de Garcia (1995) e Cunha (1999), que apresentam uma análise sobre as características da profissionalização docente e Mejia (2008), que trata da pauperização do trabalho docente.

Para a abordagem do Neoliberalismo, das mudanças no papel social do Estado e das estratégias neoliberais que tendem a influir na educação e na função da escola, buscamos apoio em Draibe (1993), Anderson (1995) e Nogara (2018), que resgatam as ideias de Hayek (2017), considerado o precursor do Neoliberalismo; Bernardo (1985; 1989; 1998; 2006; 2009), para compreendermos o papel do Estado, em sua conceitualização de Estado Amplo e Estado Restrito; Sader (2005; 2009), que aponta as características do Neoliberalismo no Brasil; além de Ball (2001; 2004; 2005; 2020), que propõe a sistematização do conjunto de tecnologias morais que visam à formação e difusão de valores neoliberais.

Com relação às reformas curriculares e sua relação com o trabalho docente, apoio-me em Hypolito(1991a; 1991b; 1999; 2003; 2010; 2020) e Freitas (2018; 2022), os quais abordam o conjunto de reformas educacionais e curriculares na educação, as quais, conforme esses autores, orientam-se pelos ideais neoliberais, tendo como objetivo implantar e submeter a educação aos preceitos do mercado, isto é, realizar uma reforma do ponto de vista empresarial. Além desses autores, busco suporte em Ball(2001; 2004; 2005; 2020), Dardot e Laval (2016), para analisar o objetivo de tais ideias para a educação.

Para caracterizar o movimento de reformas na educação, recorreremos a Sahlberg (2018) e sua análise do caso da Finlândia, em que este considera estar em curso um movimento global de reformas denominado *Global Education Reform Movement – GERM*, e que vai, no Brasil, proporcionar as bases para a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e para a reforma curricular do Ensino Médio. Também para tratar do empresariamento da educação, buscamos Freitas. Por fim, para conhecer melhor o caráter dessas reformas, nos subsidiamos na análise crítica realizada por Monica Ribeiro da Silva (2014; 2015; 2018), além de Apple (1989; 1995), Ferreti (2018; 2022) e Gonçalves (2017).

## **1.1 Trajetória pessoal e acadêmica e o interesse pelo trabalho docente**

O trabalho docente sempre fez parte da minha trajetória, desde a mais tenra idade. Como filho de professora que atuou por mais de trinta e cinco anos na Educação Básica em escolas públicas, vivenciei indiretamente os dilemas, frustrações, mudanças, lutas e conquistas docentes nos anos oitenta e noventa. Nessa época, o trabalhador docente já lutava e resistia à desvalorização profissional,

especialmente no que diz respeito à questão salarial. Isso se refletia, também, na importância do papel do professor na comunidade, como referência cultural e política.

Em minha trajetória profissional, atuei por quatro anos como professor na Educação Básica nos estados do Rio Grande do Sul e Paraná, onde conheci a realidade da atuação docente na rede pública estadual. Por cinco anos lecionei no Ensino Superior na formação de professores, ministrando disciplinas da área pedagógica no Curso de Educação Física. Ainda, orientei estágios de alunos nas mais diversas realidades escolares, particular, estadual e municipal, em municípios da região sudoeste do Paraná. Em 2007, ingressei na Rede Federal de Educação Profissional, onde atuo como professor da Educação Básica.

Ao relembrar dos diálogos em casa, percebo que vivenciei o processo de desvalorização que a carreira docente passou nesse período. Até os anos 70, a docência apresentava certo papel de destaque e reconhecimento social. Os professores eram respeitados socialmente, pela formação e pela atuação profissional, sendo recorrentes falas que apontam para uma época em que o professor era tido como uma “autoridade”.

Vivenciei, no convívio com minha mãe, como aluno e, depois, como acadêmico e professor da rede pública, uma crise da legitimidade do papel do professor no âmbito da escola e da comunidade. Professores atuavam nos contextos de tomada de decisões políticas, conselhos, associações, câmaras legislativas municipais, entre outros, de modo que a participação destes, a voz, era aguardada e tinha sempre um forte apelo.

Nesse contexto familiar e de escolha de minha futura profissão, fui por diversas vezes desaconselhado a optar por ser professor. Apesar disso, esta foi uma opção da qual nunca me arrependi. Apesar do contexto social atual, tenho apostado que é através da educação, em especial da atuação e do trabalho docente, que é possível construir uma realidade mais justa, menos desigual e excludente.

Em um contexto social mais amplo, o trabalhador docente, enquanto integrante da classe trabalhadora na sociedade, tem sido impactado pela reconfiguração das relações de produção capitalistas, pelo avanço do modelo neoliberal e pela mudança do papel do Estado. Nesse sentido, as reformas curriculares implementadas na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, correspondem a uma dessas frentes em que as políticas neoliberais, que reduzem o papel do Estado a um ente

regulador e intensificam as mudanças no mundo do trabalho, afetam o trabalhador docente.

A perda de autonomia, as mudanças requeridas no papel que desempenha na escola e nas comunidades e as reformas curriculares têm afetado tanto a forma como a sociedade e o próprio professor percebem o papel do trabalho docente, quanto à busca pela profissionalização, que sempre fez parte das lutas dos trabalhadores docentes. Com isso, o status de profissionalismo, que outras categorias conquistaram, nunca pôde ser alcançado pelos docentes.

Assim, abordamos esse tema como objeto de estudo e análise em razão de o trabalho docente fazer parte de minhas experiências de vida, formação e atuação profissional. Especialmente por percebermos que hoje, no contexto político educacional, as reformas educacionais têm trazido consequências negativas ao trabalho docente, as quais, muitas vezes passam despercebidas. Em meu entendimento, tais consequências, que ameaçam ampliar a precarização das condições de trabalho, devem ser tornadas explícitas, para serem compreendidas pelo trabalhador como forma de construir estratégias de resistência.

Nas experiências de mais de vinte anos de trabalho como docente, somadas às vivências com minha mãe professora, o que se torna patente é que, lentamente, o trabalho do professor vai sendo desqualificado e requalificado e, nesse processo, perdemos algumas das características que nos definem como docentes. Nosso papel social se vê enfraquecido, nossas atribuições pedagógicas são questionadas, somos levados a assumir novas atribuições (muitas delas vinculadas a atividades burocráticas) nossos direitos conquistados são retirados, nossas condições de trabalho, por mais que se lute, são cada vez mais precarizadas.

Essas experiências vivenciadas me levam a pensar nos processos de qualificação e profissionalização do trabalho docente e, embora considerando o caráter polissêmico do que se entende por profissionalização e a definição corrente e usual, podemos considerar que talvez nunca nos constituímos como um grupo profissional. No entanto, também não nos sentimos no polo oposto, o da proletarização, embora, com certeza, o trabalho docente esteja em um processo crescente de precarização. Estamos, a meu ver, em uma dinâmica de luta, por vezes conquistando, outras perdendo direitos, valorização e reconhecimento social, dependendo das correlações de forças sociais e políticas, do momento histórico, da realidade econômica e política brasileira e, especialmente, da importância da

educação e do papel a ela atribuído pela sociedade.

A partir das considerações feitas aqui, apresento o problema de pesquisa desse estudo: **Como se caracterizam a (des)profissionalização e a (des)qualificação dos trabalhadores docentes que atuam no Ensino Médio da rede pública do estado do Rio Grande do Sul nos processos de implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma Curricular do Ensino Médio?**

De acordo com esta problemática, o objetivo geral do estudo é descrever e analisar a (des)qualificação e a (des)profissionalização dos trabalhadores docentes do Ensino Médio da rede pública do estado do Rio Grande do Sul nos processos de implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma Curricular do Ensino Médio. A partir deste objetivo geral, definimos nossos objetivos específicos: 1) Analisar os princípios e as concepções ideológicas que orientam a Reforma Curricular do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio e suas influências no trabalho docente; 2) Compreender o desenvolvimento histórico do trabalho docente, em especial os processos de qualificação e profissionalização deste trabalhador; 3) Analisar a participação dos docentes do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma curricular do Ensino Médio, assim como os posicionamentos dos órgãos e entidades representativos do trabalhador docente.

A partir do delineamento da problemática de pesquisa e dos objetivos que orientaram esse estudo, torna-se importante anunciar aqui, já de imediato, a tese fundamental, cujos fundamentos serão expostos no decorrer do referencial teórico e da análise e construção dos resultados.

## **TESE**

A reorganização da estrutura curricular do Ensino Médio proposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pela Lei nº 13.415/2017, que institui o “Novo Ensino Médio”, vem produzindo na sua implementação importantes efeitos no trabalho docente, induzindo e, em alguns casos, impondo o abandono de determinadas qualificações, ao mesmo tempo que exige o desenvolvimento de novas qualificações, mais adaptáveis aos novos modelos do trabalho flexível e precarizado. Esse processo de desqualificação e requalificação orienta o processo de desprofissionalização docente, produzindo um trabalhador docente adaptado às necessidades da

reestruturação produtiva capitalista de caráter neoliberal, que pela intensificação do trabalho docente, pelo desprezo da formação teórica científica, em prol de um praticismo utilitarista, somado a um aumento das possibilidades de controle pelo currículo e a conseqüente perda de autonomia no trabalho docente, faz com que o trabalhador encontre-se cada vez mais num processo de desprofissionalização, tornando-o uma força de trabalho mais flexível e precarizada.

## **1.2 Delineando a investigação: os documentos, os sujeitos e os procedimentos metodológicos**

Na produção do conhecimento, é necessário que os referenciais teóricos estejam em acordo com os métodos e procedimentos a serem adotados na investigação. Dessa forma, assim como nos referenciais teóricos, procurei, na metodologia, seguir a concepção do materialismo histórico e dialético. A concepção materialista entende que todos os fenômenos, objetos e processos existem independentemente da consciência, são materiais e são manifestações da matéria em movimento. Esta, por sua vez, é anterior à consciência. Nesse sentido, a nossa consciência, como reflexo da matéria, constitui-se em uma realidade subjetiva. O mundo é conhecível e deve ser estudado a partir de seu movimento de transformação e desenvolvimento, movimento este dado pela contradição dialética interna de todos os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais (Triviños, 1987).

Entre as categorias essenciais do materialismo histórico e dialético está o permanente movimento e desenvolvimento dos fenômenos. Portanto, necessitamos pensar, planejar e agir, a partir dessa perspectiva. Assim, no presente estudo foi um desafio compreendermos a pesquisa nesse permanente movimento, compreendido enquanto resultado da contradição, categoria dialética que se constitui na força motriz da história.

Desse modo, não pode uma pesquisa que se propõe captar o real, na perspectiva dialética, não fazer esse movimento. Os olhares sobre a realidade devem oscilar entre a teoria e a prática, entre aquilo que trazemos *a priori* e aquilo que emerge no decorrer da pesquisa, entre consciência e matéria, entre o que é objetivo e o que é subjetivamente interpretado, entre a descrição e a interpretação, entre o que é dito e o que é negado, entre causa e efeito, entre o quantitativo e qualitativo dos dados

que a realidade nos apresenta. Ao deter-se somente em um destes polos, o pesquisador corre o risco de não captar a realidade em seu movimento.

Dessa forma, na abordagem dos dados será utilizada a metodologia de tipo quanti-qualitativa, partindo do fenômeno social concreto, com o objetivo de alcançar a compreensão das causas da existência desse, explicando sua origem, suas relações e suas mudanças, de modo a identificar os fatores e forças que contribuíram com seu desenvolvimento histórico.

Neste ponto, é importante ressaltar que a pesquisa é uma forma de construção do conhecimento dinâmica e interativa e, por isso, vai se transformando conforme avança a investigação, assim como se transforma a situação a ser estudada. A pesquisa é mais do que uma atividade de indagação e descoberta da realidade. Conforme Minayo (1993, p. 23), ela

É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

No que diz respeito aos procedimentos adotados nessa pesquisa, ela possui uma dimensão documental e se apoia na produção de dados de campo. Em sua dimensão documental busca analisar as orientações, instruções, legislações exaradas pelos mantenedores das instituições de ensino público de Ensino Médio, em específico o governo federal e o Estado do Rio Grande do Sul, bem como outros documentos produzidos pelos sujeitos ou organizações de trabalhadores, onde seja possível analisar o trabalho docente nos encaminhamentos para a implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. É caracterizada como estudo de campo, pois realizou a busca de dados e informações junto ao lugar onde acontece o fenômeno, nesse caso, as escolas, entidades administrativas, organizações profissionais e os sujeitos envolvidos, através de diferentes instrumentos de produção dos dados, a partir dos quais se procurou relacionar e contrastar as impressões acerca das orientações presentes nos documentos, a fim de alcançar uma ampla compreensão da realidade estudada.

Para compreender a (des)qualificação e a (des)profissionalização do trabalho docente em meio a um contexto de reformas curriculares, é preciso analisar as ações e resultados das ações demandadas a partir, principalmente, de dois contextos, pelo espaço que ocupam no campo da implementação destas reformas. Num primeiro

contexto, é necessário conhecer a percepção dos gestores e responsáveis administrativos que têm a responsabilidade de gerir a implementação das reformas e representam diferentes instâncias do Estado, desde os seus níveis mais altos, como o MEC, até os níveis hierárquicos mais baixos da gestão, como as direções de escolas.

Nesse sentido, conforme os níveis de tomada de decisão, as abordagens e instrumentos utilizados para produzir informações foram diferentes. Nas instâncias nacionais, como Ministério da Educação, Associações profissionais e Conselhos, bem como nas instâncias estaduais, como a Secretaria de Educação e Conselho Estadual, para a produção de dados e informações foram consideradas a documentação (leis, diretrizes, portarias, orientações, etc.) exaradas por essas instâncias. Já com a gestão das escolas e das entidades de classe representativas dos docentes, a produção dos dados aconteceu por meio de entrevistas, além da análise dos documentos produzidos por tais instâncias.

Num segundo contexto, com relação aos trabalhadores docentes, contamos com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas que procuraram conhecer as percepções à cerca das implicações das reformas curriculares do Ensino Médio para o trabalho docente, procurando identificar os possíveis movimentos de resistência desenvolvidos e percebidos pelo próprio trabalhador, desde o “chão da sala de aula” até as suas representações e expressões coletivas de classe ou categoria, como os sindicatos.

Pensamos que a produção dos dados dará conta de uma questão importante a ser considerada quando pesquisamos as políticas curriculares, que se refere ao fato de que, a despeito das intenções declaradas das reformas educacionais, existe o campo da prática, o qual, segundo Silva (2014, p. 3), inclui “os modos particulares por meio dos quais a escola [sujeitos e instituições] se apropria das políticas e práticas culturais [...], produz novas práticas e as formaliza”. Assim, no campo da prática, por vezes, verifica-se uma diferença substancial entre o discurso oficial e sua incorporação pela escola, fazendo com que o processo de transferência do texto curricular, de um contexto para outro, manifeste-se como um movimento de recontextualização, podendo gerar procedimentos de seleção e de deslocamento de significados (Silveira; Silva; Oliveira, 2022).

Uma vez que a BNCC e a reestruturação do Novo Ensino Médio, mais do que reformas, constituem políticas, é preciso considerar, como afirma Mainardes (2006, p.

53), apoiando-se em *Bowe et al.* (1992), que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.”

Ainda segundo Mainardes (2006), citando Ball (1993), é necessário distinguir entre “política como texto” e “política como discurso”. A primeira entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas e têm nelas representadas uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Neste sentido, os textos

[...] são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política [...]. ...apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (Mainardes, 2006, p. 53).

Já a política como discurso “[...] estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.” (Mainardes, 2006, p. 53)

Se o discurso das reformas curriculares, quando estas são implementadas, passa por um processo de apropriação pelos sujeitos envolvidos, fazendo com que o executado se distancie do prescrito, assim também é possível afirmar que o discurso das reformas curriculares, no que diz respeito ao trabalho docente, ao ser apropriado pelos sujeitos, se confronta “[...] com os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados e que as condições individuais e coletivas e a experiência acumulada embasam a interpretação e resignificação dos dispositivos instrucionais” (Silva, 2014, p. 6).

Ainda, com relação às diretrizes da BNCC e do Novo Ensino Médio, considerando o processo de recontextualização que se dá com a norma quando posta em ação, e à luz do materialismo dialético, é preciso ter em consideração que a aparência e a essência do fenômeno não são coincidentes e nos indicam a necessidade de analisar este último em sua profundidade, buscando as causas de sua existência e suas relações, para assim compreendê-lo em seu processo em desenvolvimento e em sua totalidade.

Segundo Burlatski (1987), a essência é a manifestação da união entre conteúdo e forma, sendo conteúdo “[...] o conjunto dos elementos internos (substância do objecto, ou mais exactamente, seu conteúdo substancial” (p. 93), e a forma “[...] um

conjunto de relações que atribuem aos elementos do conteúdo um carácter íntegro” (p. 94). Assim, “[...] a essência não se reduz ao conjunto da forma interna e conteúdo, mas representa uma determinada *unidade entre a forma e o conteúdo tomada em relação a forma externa de manifestação*” (Burlatski, 1987, p. 96, grifo do autor).

No que diz respeito a abrangência da produção de dados desta pesquisa, considerando que o objeto de pesquisa se refere ao Estado do Rio Grande do Sul, e ainda, sendo este organizado administrativamente num total de trinta Coordenadorias Regionais de Educação, a aplicação dos instrumentos se deu no âmbito de duas das trinta Coordenadorias Regionais de Educação.

As coordenadorias selecionadas foram a 17ª Coordenadoria Regional de Educação, de Santa Rosa, que tem abrangência de vinte e dois municípios da região noroeste do Rio Grande do Sul, e a 6ª Coordenadoria Regional de Educação, de Santa Cruz do Sul, responsável administrativamente por dezoito municípios da região do Vale do Rio Pardo. A amostragem desse estudo, no caso, a delimitação dessas duas coordenadorias, se deu por acessibilidade ou conveniência, que, conforme Gil (2008, p.94) é onde o “pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo.”

Não entendemos que a seleção de uma ou outra dessas instâncias administrativas/coordenadorias como fonte de amostragem possa oferecer interferência substancial nos resultados, pois essa seleção apenas ocorreu apenas como forma de delimitar a amostragem, sendo escolhidas a 17ª CRE e a 6ª CRE pela facilidade de acesso que ofereciam ao pesquisador para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

A escolha, identificação e seleção dos sujeitos que responderam os instrumentos de produção dos dados, portanto, se deu a partir dessas duas coordenadorias regionais de educação. Da mesma forma, essas duas coordenadorias delimitaram a abrangência na busca das possíveis fontes documentais específicas das gestões de coordenadorias e das escolas, como orientações, registros de reuniões, etc.

No contexto da abordagem da realidade e da produção das informações, cabe ressaltar que o pesquisador, ao abordar a realidade buscando encontrar ou produzir as informações que posteriormente vai analisar, deve atentar para o fato de que os fenômenos, os documentos, as situações e os sujeitos, ao fornecerem algum dado, escondem outros. Ao falar, outras falas são silenciadas. Assim, torna-se primordial

estar atento tanto aquilo que é explicitado como aquilo que é omitido ou que é apresentado nas entrelinhas.

Fizeram parte dessa etapa de produção e coleta das informações, em um primeiro momento, a análise dos documentos de diferentes esferas administrativas e de gestão sobre a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio e, posteriormente, um estudo de campo composto da aplicação de questionários e da realização de entrevistas.

Importante observar que o critério de seleção dos materiais para serem analisados foi a verificação da possibilidade de tal documento possuir informações sobre a qualificação e/ou a profissionalização docente. O que aconteceu no decorrer do estudo, fato comum na análise de uma realidade em constante movimento, é que na produção de dados com os sujeitos da pesquisa, elementos que não foram inicialmente visualizados e destacados foram incorporados nos procedimentos e instrumentos. Da mesma forma, novas etapas de análise documental foram ocorrendo a partir dos elementos encontrados nos questionários e entrevistas. A análise documental e o estudo de campo são, portanto, fases do processo de investigação que se retroalimentaram.

### **1.2.1 Estudo de campo**

Para a fase de campo dessa investigação, foram utilizados dois tipos de instrumentos, aplicados e realizados com diferentes sujeitos, quais sejam: a) um questionário reunindo perguntas fechadas, para conhecer características dos sujeitos sua percepção sobre a implementação das reformas e os impactos sobre o trabalho docente. A fim de contemplar melhor a percepção dos sujeitos, foram incluídas, no referido questionário, algumas perguntas abertas; e b) entrevistas semiestruturadas, realizadas com os docentes que demonstraram interesse em participar, quando da aplicação dos questionários, com os gestores das escolas e com os membros e gestores de sindicato, como representantes de coletivos docentes.

O questionário (APÊNDICE 1) teve aplicação *online* por meio de formulário gerado na ferramenta “*google docs*”, através da disponibilização do *link* de acesso aos sujeitos. A escolha deste tipo de instrumento e dessa metodologia de aplicação se deu pelo fato de o questionário *online* ser de mais rápida e fácil aplicação, abrangendo

um número maior de sujeitos, além da facilidade oferecida no tratamento das respostas e análise dos dados, por seu formato digital.

No final desse questionário incluiu-se um campo onde o sujeito foi convidado a manifestar interesse em participar mais do estudo, devendo, nesse caso, os docentes deixarem o contato para posterior agendamento de entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2).

Ainda com relação aos professores que se disponibilizaram, houve sujeitos que, no momento da entrevista, estavam ocupando cargos de gestão como diretores de escolas. Para estes, embora não previsto inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE 3), com questões específicas sobre o processo de gestão e suas implicações durante a implementação das reformas.

Da mesma forma, os representantes do principal sindicato dos professores do RS, CPERS-Sindicato, mais especificamente os gestores dos núcleos do sindicato de atuação dentro da esfera de atuação das duas coordenadorias de educação que serviram como amostragem, responderam também a uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE 4).

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de que nesta, o informante tem a possibilidade de discorrer sua experiência sobre o tema a partir de um foco principal proposto pelo pesquisador, ao mesmo tempo, em que permite respostas livres e espontâneas do informante. Isso valoriza a atuação do entrevistador que propõe a pergunta, o qual, no decorrer da resposta, pode apresentar outras questões, com vistas a deixar melhor esclarecidos temas que porventura sejam trazidos pelo informante. As questões da entrevista foram elaboradas levando em conta o apoio teórico, os objetivos do estudo e as informações já colhidas nos questionários e, também, na análise documental (Triviños, 1987).

### **1.2.2 Cuidados éticos**

Apesar da seleção dos sujeitos que responderam ao questionário ser de livre e espontânea vontade, sendo a escolha dos sujeitos para a entrevista feita a partir da manifestação pessoal e disponibilização para contato, tivemos o cuidado em alertar sobre as possíveis implicações éticas das respostas, ao mesmo tempo, informando sobre os procedimentos que garantissem o cuidado no tratamento das informações prestadas.

Atualmente, a legislação que orienta sobre os procedimentos éticos na pesquisa em educação é a Resolução CNS nº 510/2016, que dispõe sobre as normas éticas aplicáveis a pesquisas de Ciências Humanas e Sociais. A Resolução foi elaborada pelo chamado da Comissão Nacional de Ética na Pesquisa – CONEP, depois que as legislações de ética na pesquisa foram objeto de diversas críticas de associações ligadas à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Esta última considerava que a regulamentação existente até então estava centrada e baseada no modelo biomédico, o que acarretava sérias limitações para a revisão ética dos protocolos de pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais (Mainardes, 2017).

No entanto, a efetividade da resolução ainda carece de ajustes das ferramentas de protocolo de projetos de pesquisa, como a Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Isso para contemplar as especificidades da área das Ciências Humanas e Sociais, pois, como argumenta Mainardes (2017, p. 160), os “atuais procedimentos e normas da revisão ética do Sistema CEP/Conep são altamente burocráticos e expressam uma visão utilitarista e limitada da ética em pesquisa.”

Ainda que o projeto de pesquisa que deu origem a esta tese não tenha sido submetido a um comitê de ética, procuramos nos acerrar de todos os cuidados éticos necessários em um estudo acadêmico.

Para isso, no questionário *online* (APÊNDICE 1), na parte inicial, apresentamos uma versão resumida de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecendo os objetivos do estudo e as informações de contato do pesquisador, explicando ainda:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- c) do caráter ético desta pesquisa que assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional participante;
- d) da garantia que as informações obtidas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- e) de que não existirão gastos para minha participação nessa pesquisa.

Já para os sujeitos que responderam às entrevistas semiestruturadas, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE 5) que era lido pelo pesquisador aos sujeitos no início das entrevistas e previamente assinado por ambos.

Neste termo, inicialmente apresentamos brevemente os objetivos da pesquisa, os sujeitos e os procedimentos a serem utilizados. Explicamos o que se esperava dos participantes nas entrevistas, e esclarecíamos os potenciais riscos de danos, além de apresentar a garantia do anonimato dos entrevistados a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento que pudesse advir da participação na pesquisa.

Ainda no TCLE, destacamos os benefícios advindos da participação dos sujeitos, garantimos o ressarcimento de qualquer custo que os entrevistados pudessem ter, bem como a indenização a que pudessem fazer jus por algum dano ocorrido. Além disso, garantimos o sigilo das informações coletadas e, também, a preservação da identidade e da privacidade de cada sujeito e da instituição do participante.

### **1.2.3 Metodologia e estratégias de análise dos dados**

Após a produção dos dados, foram realizados os processos de individualização, categorização e interpretação. Nessa etapa, apoiamos-nos em três elementos fundamentais, seguindo as ideias de Triviños (1987, p. 173): “a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador”. Neste último aspecto, acrescentamos a importância da capacidade reflexiva e interpretativa do pesquisador.

A abordagem dos dados desta pesquisa, embora possa ser classificada como quanti-qualitativa, foi, predominantemente, qualitativa, pois as informações resultantes da produção dos dados foram operadas como um conjunto de sentidos e significados, expressos em diferentes formas de texto e discursos.

Os materiais empíricos que foram analisados são oriundos de documentos que contêm um texto, o qual visa comunicar uma mensagem e é construído em um contexto que expressa o enfrentamento de diferentes discursos, dos quais uns serão afirmados, mas também outros serão negados, dependendo da posição social de onde esses discursos são enunciados. Com base nesse entendimento, utilizamos

como forma de análise dos dados e informações o que Moraes e Galiuzzi (2006) chamam de Análise Textual Discursiva, caracterizando-a como uma abordagem

que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e análise de discurso [...], que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118).

Em Moraes (2003, p. 192) são encontrados argumentos que apontam para o entendimento da análise textual discursiva como

um processo auto-organizativo de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, **a unitarização**; estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários, **a categorização**; o captar do **novo emergente** em que a nova compreensão é comunicada e validada. (grifos nossos).

O autor Moraes (2003) assim detalha o que é realizado em cada um desses componentes:

**Unitarização:** nesse processo é feita a leitura de todos os dados colhidos pelos instrumentos, constituindo-se de documentos, respostas aos questionários e às entrevistas realizadas, que formam o *corpus* da pesquisa. É com base nesses materiais que o pesquisador vai selecionar e identificar os significantes, ou seja, aquilo que tem sentido e significado para a pesquisa. Importante considerar nesse momento, que toda leitura é realizada a partir de alguma perspectiva teórica, no entanto, é preciso que o pesquisador também procure fazer o movimento de se colocar no lugar do outro (sujeitos da pesquisa), e assim compreender a partir da perspectiva do participante.

O processo de unitarização pressupõe a desconstrução do *corpus*, desmontando ou desintegrando as informações dos textos, destacando os elementos constituintes, o que requer, por parte do pesquisador, um envolvimento intenso com as informações e uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico, para que possam surgir as unidades de análise, ou, ainda, unidades de significado ou de sentido.

**Categorização:** tendo delimitado as unidades de análise, é o momento de comparar os achados, agrupando-os a partir de elementos semelhantes. Uma categoria aqui significa um conjunto de elementos de significação próximos que são explicitados, a partir do retorno cíclico às unidades de análise em um movimento

indutivo ou dedutivo, ou ainda, mais pertinente a este estudo, na combinação desses dois processos.

Esse processo de categorização ou de definição das categorias pode se dar *a priori*, dependendo da segurança e do grau de especificidade das bases teóricas, ou pode emergir apenas depois das informações produzidas, quando se caracterizam como emergentes. Pode ainda ser um processo misto, onde categorias definidas *a priori* vão ficando mais explícitas, outras vão emergindo e outras, inicialmente definidas, vão sendo alteradas ou mesmo abandonadas, conforme a imersão nos dados coletados.

Segundo Moraes (2003), as categorias a serem delimitadas devem possuir algumas prioridades: representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo aos objetivos da análise e melhorando a compreensão dos fenômenos (**validade**); serem construídas a partir de um mesmo princípio, em um contínuo conceitual (**homogeneidade**); uma mesma unidade ser classificada em mais de uma categoria (**exclusão mútua**).

Contudo, conforme Moraes (2003), o aspecto da exclusão mútua pode ser questionado frente às múltiplas leituras de um texto, já aceitando que uma mesma unidade de registro possa ser classificada em mais de uma categoria, dependendo da perspectiva em que esta seja examinada.

Por fim, em um terceiro momento, o novo deve emergir através da construção dos **metatextos**, que podem ser descritos como sendo

um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (Moraes, 2003, p. 207).

Com base nessas considerações, construímos um quadro de análise (APÊNDICE 6), que serviu como matriz para identificar, na análise dos dados coletados nos questionários e entrevistas, os aspectos mais significativos das falas dos sujeitos e a sua relação com os elementos teóricos destacados *a priori* na revisão bibliográfica.

A partir da construção do quadro com as categorias definidas *a priori* (APÊNDICE 6) e que emergiram do processo de unitarização e categorização, realizou-se a triangulação dos dados. Este é um procedimento de abordagem

qualitativa que visa resolver a principal crítica feita à pesquisa qualitativa por parte dos defensores da pesquisa quantitativa. Esta crítica diz respeito ao fato de seus resultados serem questionados em relação à segurança, rigor, confiabilidade, amplitude e profundidade de compreensão do fenômeno por não conter a capacidade de analisar os dados através de uma análise estatística. A triangulação é utilizada para, a partir de diferentes fontes de informação e dos contextos onde estes foram produzidos, confirmar, complementar, refutar ou adicionar novos elementos aos achados, para categorizar e, a partir disso, ter um conhecimento mais completo da complexidade e da totalidade dos fenômenos sociais.

De acordo com Flick (*apud Santos et al*, 2020, p. 657), o termo triangulação “refere-se à busca da compreensão de um fenômeno por duas ou mais perspectivas, ou abordagens metodológicas”. Esse processo se torna necessário, pois, uma vez que a pesquisa em ciências sociais está preocupada com problemas e pontos de vista variados, apoiar-se apenas em uma perspectiva metodológica não seria suficiente “[...] para tornar empiricamente compreensível um evento complexo [...]”. Isso torna a triangulação essencial, pois ela permite considerar diferentes níveis de profundidade e contextos exigidos pelo fenômeno social.

Conforme Denzin (*apud Santos et al.*, 2020, p. 657), a triangulação pode ser realizada por meio de quatro diferentes formas: a **triangulação de dados**, que consiste na utilização de “distintas fontes de dados, os quais podem ser produzidos em diferentes momentos, lugares ou com diferentes pessoas”; a **triangulação de investigador**, onde diferentes pesquisadores participam, “com a finalidade de minimizar as distorções subjetivas provenientes de um único indivíduo”; a **triangulação de teorias**, onde o fenômeno é “abordado e interpretado por distintas perspectivas ou múltiplas teorias [...]”; e a **triangulação metodológica**, “que pode ser realizada de duas formas: dentro de um único método (intramétodo) ou entre métodos distintos (intermétodo).”

Nesse estudo, realizou-se a triangulação de dados a partir do cruzamento das informações disponíveis nos documentos que tratam das diretrizes e da implementação das reformas curriculares do Ensino Médio, das falas dos gestores envolvidos nesse processo e das falas dos professores responsáveis pela implementação das reformas curriculares no seu trabalho, tanto a partir do questionário quando das entrevistas.

Neste processo de triangulação de dados, os resultados podem se apresentar de diferentes formas, tais como:

1. convergentes, quando os dados produzidos nas diferentes técnicas metodológicas apresentam todos os mesmos resultados; 2. complementares, quando os dados produzidos em uma técnica respondem a questões levantadas em outra técnica, complementando-a; e 3. divergentes, quando as informações produzidas em uma determinada técnica são totalmente opostas às produzidas em outra. (Flick *apud* Santos, 2020, p.661)

A partir do exposto, procuramos montar um quadro de análise (APÊNDICE 5) cujo objetivo foi identificar como o trabalho docente e as características da (des)qualificação e (des)profissionalização do trabalho se apresentam: na **forma** como as reformas curriculares do Ensino Médio foram construídas, gestadas, oficializadas e, posteriormente, postas em prática pelos sistemas de ensino, pelas escolas e, especialmente, pelos trabalhadores docentes; e também, no **conteúdo** prescrito de tais reformas, para alcançar a compreensão de como a forma e o conteúdo destas têm produzido efeitos nos processos de qualificação e profissionalização do trabalho docente.

## **2 O TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS NOÇÕES DE QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO**

### **2.1 O trabalho no modo de produção capitalista**

O trabalho realizado pelos professores tem sido objeto de debates no que diz respeito, por exemplo, à sua definição como um trabalho produtivo ou improdutivo, de modo semelhante ao trabalho operário, ou ainda, à sua definição de acordo com seu produto como um trabalho material ou imaterial. Questões sobre trabalho manual ou intelectual e a divisão provocada pelo modo de produção capitalista também perpassam tais debates. Para compreender como se constitui o trabalho docente, é necessário partir de uma contextualização histórica do desenvolvimento do trabalho de forma geral, para então se chegar às suas especificidades.

O trabalho, neste estudo, é entendido em uma perspectiva marxista, ou seja, como a categoria central e fundante da sociedade. Para Marx (2004), o trabalho é o modo pelo qual os seres humanos produzem e reproduzem a sua vida, tendo por base uma formação social específica e historicamente determinada. Sendo este processo de produção e reprodução não restrito somente a objetos e ambiente externo, também é pelo trabalho que os seres humanos produzem e reproduzem a si mesmos.

Para Marx (2004), o trabalho é condição de existência do ser humano, pela necessidade de mediação do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. No entanto, diferentemente dos outros animais, o ser humano é capaz de dominar esse processo, entendendo-o como algo externo à sua condição natural, planejando-o e controlando-o.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 2004, p. 202).

Marx (2004) considera que, diferentemente dos animais, o homem é capaz de antecipar sua criação em sua mente, e o faz de forma consciente e planejada,

constituindo-se de uma ação deliberada, consciente e pautada pela vontade, realizando-se o homem, física e espiritualmente, na sua obra.

Nesse entendimento, não é possível separar o homem e as suas condições materiais, sua ação no mundo, pois, como ressalta Kosik (1976, p. 180), o trabalho “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”, é a forma de produção de todas as dimensões da vida humana.

Segundo essa perspectiva, o homem é o único ser na natureza que tem a capacidade de desenvolver o trabalho, pois ele não simplesmente age sobre o mundo. Sua ação é uma síntese do processo de ideação e objetivação que transforma não só a natureza, mas também o próprio homem que assim se constitui como sujeito social. Nas palavras de Engels (2006, n.p.), o trabalho é a “condição básica e fundamental de toda vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.”

O trabalho, na compreensão do marxismo, para além da satisfação das necessidades materiais da existência, é uma forma de exteriorizar todas as capacidades humanas, e ao mesmo tempo que transforma a natureza, constrói o humano, desenvolve a consciência sobre a sua condição humana e constitui as relações sociais. Portanto, não há sociedade humana sem trabalho.

No entanto, somos levados, pela nossa limitada experiência histórica, a acreditar que o trabalho se resume a cumprir uma obrigação contraída com outrem, que essa ação é algo necessário para que possamos adquirir a condição de consumidores, e assim, muitas vezes, aceitamos de boa ou má vontade empregos sem interesse, compostos por tarefas monótonas e rotineiras, sem criatividade, que exigem nossa atenção e dedicação permanentes. Muitas vezes, escolhemos este ou aquele trabalho não em função do que significa em si, mas do que representa socialmente ou de como é remunerado (Enguita, 1989).

Historicamente, passamos de um modo onde o trabalho era baseado na economia de subsistência, indissociável de seus fins e da vida como um todo, tendo o trabalhador a possibilidade de decidir o que produzir, como produzir, quando e a que ritmo, limitado, basicamente, pelas suas necessidades fisiológicas, para outro modo, em uma sociedade industrial, onde frequentemente o trabalho é encarado como antítese do prazer, onde o trabalhador não conta com a capacidade de controlar e determinar por si mesmo o processo de trabalho (Enguita, 1989).

Nesse último contexto, a força de trabalho, enquanto capacidade de gerar trabalho, é tratada como algo que pode ser vendido, passando a pertencer a outrem em troca do assalariamento. Com isso, abre-se espaço para a constituição da mais-valia, que, por sua vez, é apropriada por quem detém os meios de produção e adquire a força de trabalho a ser empregada no processo produtivo.

Isto é possível, basicamente, pela fragmentação e divisão do processo produtivo em etapas, onde o trabalho é separado de seu produto, pelos instrumentos que são utilizados, tornando-se a força de trabalho uma mera mercadoria, fazendo com que o trabalhador que vende a sua força de trabalho perca o controle sobre seu trabalho e não reconheça mais o produto resultante como sendo seu. O trabalhador não se reconhece no produto de sua ação, causando um estranhamento entre o indivíduo e o produto de sua força de trabalho, princípio básico do trabalho alienado.

Assim, se considerarmos que é no trabalho que o indivíduo se produz, podemos então afirmar que, no capitalismo, assim como o sujeito aliena-se de qualquer produto resultante de sua ação, também se aliena de si mesmo.

Marx (2004, p. 82) aponta, em relação à alienação do trabalho:

Primeiro, que o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas, nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte, e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas, forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele.

O trabalho alienado desumaniza, pois, como afirma Marx (2004, p. 83), o homem, o trabalhador, passa a se sentir livre e ativo “em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal.”

A livre atividade consciente é característica específica do ser humano, que o diferencia de qualquer outra espécie animal. Só o homem é capaz, a partir de sua ação sobre a natureza extra-humana, de torná-la parte de seu corpo-inorgânico, um prolongamento do humano, criando uma segunda natureza. Então, considerando essa característica, e dado o estranhamento, a alienação do trabalho torna-se a marca do processo de produção capitalista, onde cada vez mais o homem se torna estranho à própria essência humana.

Ao se dar conta da exterioridade do seu trabalho, percebe também que seu trabalho não é mais seu, e sim, de outro. Ele não mais lhe pertence e, dessa forma, sente que quando está no trabalho não é dono de si mesmo, mas pertence a outro. Assim como qualquer outra mercadoria, pode ser possuído, adquirido por alguém. O produto do trabalho torna-se então um poder independente. Nessa perspectiva, quanto mais o trabalhador produz, mais aumenta esse poder externo e maior o estranhamento em relação ao seu trabalho e seu produto.

Essa alienação do sujeito do produto de seu trabalho e, conseqüentemente, de si mesmo, leva à perda do sentimento de pertencimento, tornando o seu trabalho um desprazer. Assim, também, passa a ver o “outro” como uma mercadoria que pode ser utilizada para a satisfação de sua vontade individual.

O trabalho deixa de ser uma manifestação essencial do humano, deixa de ser a satisfação de uma necessidade para se tornar apenas um meio de satisfazer uma necessidade externa ao trabalhador. De uma reafirmação de sua humanidade, do desenvolvimento de livre manifestação de sua energia física e espiritual, o trabalho torna-se uma forma de mortificação, de sacrifício, uma degeneração da própria essência do humano. Em termos genéricos, uma alienação do homem pelo homem.

No entanto, Enguita (1989, p. 10) salienta que é preciso considerar que o trabalho não pode ser reduzido a uma simples forma de reprodução da vida humana. Ele é algo mais que a sua mera reprodução mecânica: “ele incorpora um elemento de vontade que o converte em atividade livre e, de maneira geral, na base de toda a liberdade”.

Esses determinantes históricos do trabalho no capitalismo são condicionantes também do trabalho docente, pois o trabalho docente se realiza na escola, instituição especializada integrada ao processo produtivo, onde acontece a “produção de trabalhadores através de trabalhadores” (Bernardo, 1989, p.4).

## **2.2 Qualificação como produto do desenvolvimento histórico do trabalho no capitalismo**

A partir da apresentação da contextualização histórica do trabalho, é preciso reafirmar aqui seu papel central na constituição do humano. Mais do que um elemento específico da espécie humana, o trabalho é uma condição da vida humana em sociedade, pois ele torna possível a produção de bens e gera os valores que

constituem a riqueza de uma sociedade. No trabalho, um sujeito nunca é um indivíduo isolado, mas sempre está inserido em um conjunto com outros sujeitos, constituindo-se em uma atividade coletiva.

Esse processo coletivo de produção foi historicamente sendo objeto de uma separação. Inicialmente, a força de trabalho foi separada dos meios e das condições de produção, até que, no capitalismo, todo o processo de produção foi fragmentado, cada sujeito passando a ser responsável por uma parcela do processo de produção que emprega a sua força de trabalho. Com isso, possibilitou-se o controle e a planificação do processo produtivo, buscando extrair o máximo de valor da força de trabalho.

Analisando o desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista, autores como Bravermann (1987) e Antunes (2017) têm buscado caracterizá-lo em períodos históricos – destacando que, um não se esgota com o surgimento de outro – especialmente a partir do final do século XIX, a fim de elucidar como o capital vem se organizando e reorganizando para manter sob o seu controle o processo de produção de mais-valia.

Entre os períodos históricos mais importantes, destaca-se, primeiramente, a organização do modo de produção capitalista que se dá, a partir dos princípios desenvolvidos por Frederick Winslow Taylor nas últimas décadas do século XIX, quando este propõe uma gerência científica do trabalho, um “empenho no sentido de aplicar os métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (Braverman, 1987, p. 82).

Para garantir a eficiência da produção, Taylor propunha métodos padronizados de execução que deveriam otimizar a relação entre tempo e movimento, aumentando o controle sobre todas as ações e movimentos do trabalhador no ambiente de trabalho, determinando o que e, de que forma, deveria ser feito.

A essência da metodologia de Taylor era a separação do trabalho manual do trabalho intelectual, onde o trabalho de cada operário deveria ser completamente planejado pelas direções e gerências, e cada trabalhador receberia instruções escritas e minuciosas da tarefa a ser realizada e o tempo exato para cada execução (Antunes, 2017)

Já no fordismo, no início do século XX, mais do que o controle das ações dos trabalhadores no sistema de produção, cria-se, através, especialmente, da esteira rolante, a subordinação do ritmo e tempo do trabalhador à maquinaria. É possível

afirmar que o propósito de Ford era a construção de um novo trabalhador. Nas palavras de Harvey (1992, p.121), buscava-se

um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática [...]. O Fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida.

Essas mudanças no processo de produção, com cada trabalhador responsável por uma parcela do processo, possibilitaram o controle e a planificação do processo produtivo, colocando o trabalho a serviço do capital, de modo a extrair o máximo de valor possível da força de trabalho.

Responsável por somente uma parte da produção de uma mercadoria, o trabalhador tem sua força de trabalho degradada pela repetição cíclica de gestos padronizados, manipulados pela crescente e mais complexa inserção da maquinaria no processo produtivo. Assim, o elemento mais simples em que o trabalho foi dividido torna-se, o que se chamou de “posto de trabalho”. Como resumem Naville e Rolle (1973, p. 408), “em suma, o trabalhador já não tem relações diretas com o produto e não reconhece claramente a utilidade social do seu ato.”

Frequentemente, o taylorismo e o fordismo são considerados um só conjunto de modificações nos modos de produção. Esse modelo, chamado Taylorismo-fordismo, surgiu como um movimento de reestruturação do capitalismo e visou a expansão da produção e a ampliação de mercados. Para isso, procurou “[...] usurpar os saberes-fazeres da classe trabalhadora, impondo a ela normas supostamente científicas que enquadravam a práxis dos trabalhadores unilateralmente na lógica do trabalho abstrato” (Antunes; Pinto, 2017, p. 77).

Como reflexo dessa reestruturação, a escola assume uma proposta pragmática, especializadora e fragmentada de educação, promovendo a separação entre a teoria e a reflexão (trabalho intelectual) de um lado, da prática e da experimentação (trabalho manual) de outro. Nesse contexto, o trabalho do professor era preparar esse trabalhador para suportar a rotinização e o empobrecimento parcelar do trabalho. Isso poderia ser conseguido com a organização do percurso escolar à semelhança do processo produtivo, uma educação eminentemente técnica, parcelar e hierarquizada, e que, perpetuasse a divisão social do trabalho intelectual e manual. Percebe-se isso na fragmentação crescente em disciplinas conforme o avanço escolar e a

consequente fragmentação da formação docente, além da padronização do ensino e de conteúdos em cartilhas e do uso das ferramentas de avaliação que pré-formam a subjetividade dos estudantes, adaptando-os à divisão social do trabalho (Antunes, 2017).

A partir do final dos anos sessenta e nos anos setenta, a agudização das contradições internas do modo de produção capitalista, o aumento da produção sem o consequente aumento do consumo e a eclosão de diversos movimentos de trabalhadores que questionavam as condições de exploração do trabalho estabelecidas, exige uma reestruturação produtiva a fim de atender às necessidades de elevação de produtividade.

Nesse período, torna-se objeto de atenção a economia japonesa, que apresenta uma taxa de crescimento maior que outros países industrializados, sustentada por altos índices de produtividade e estabelecida a partir de um novo padrão de produção, que ficou conhecido como Toyotismo.

Esse novo modelo de produção era baseado, segundo Druck (1999), em quatro dimensões: I) uma mudança no processo de gestão dos recursos humanos, com o emprego vitalício, a promoção por tempo de serviço e a admissão não mais para um posto de trabalho, mas para a empresa; II) um sistema de produção *just-in-time* (produzir em tempo certo na quantidade exata), com o envolvimento do trabalhador no processo de melhoria da produção, o trabalho em equipe de trabalhadores polivalentes e que desempenham múltiplas funções; III) a integração empresa-sindicato no que diz respeito à gestão do trabalho; IV) a criação de um sistema de relações inter empresas, utilizando-se da subcontratação para prestar serviços específicos relativos a um processo produtivo (Druck, 1999).

A esse modelo interessa uma educação que promova aprendizagem flexível, que deve estar ancorada em uma sólida formação geral, uma formação profissional mais abrangente do que a simples especialização, a ser complementada ao longo das práticas laborais, e geridas pelo próprio trabalhador, a fim de produzir trabalhadores também mais flexíveis, ágeis e “enxutos”.

É nesse contexto de reestruturação produtiva influenciada pelo Toyotismo que o tema qualificação passa a ser elemento de interesse da Sociologia do Trabalho, a partir dos estudos dos autores de corrente francesa Georges Friedmann, Pierre Naville, Alain Touraine e Marc Maurice.

Entre esses autores e seus estudos, por vezes, com aproximações, por vezes, com divergências, vão se constituindo formas de compreender a qualificação no contexto do trabalho. É importante pontuar as principais ideias que hoje servem de referência para as pesquisas e estudos sobre o tema da qualificação.

Para Georges Friedmann (1973), a preocupação é estudar a qualificação do ponto de vista da apropriação do saber do trabalhador pela máquina e/ou pela organização capitalista, que passa a considerá-la passível de ser medida pelo grau e pela frequência da atividade intelectual que o trabalho demanda para ser executado. Dessa forma, cria-se uma separação entre quem executa e é capaz de responder a instruções de forma ágil, rápida e segura, de um lado e, de outro, quem toma as decisões por conhecer como a produção está organizada.

Sem desconsiderar o processo de desqualificação do trabalho, a partir da análise da qualidade e da complexidade das tarefas e dos atributos necessários ao trabalhador para desenvolvê-las, Friedmann (*apud* Tartuce, 2002) observou que novas qualificações eram criadas e, assim, havia, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, uma quantidade menor de trabalhadores superqualificados, que caracterizaria o que ficou conhecido como **tese da polarização das qualificações**.

Por se concentrar no estudo da qualificação como conteúdo do trabalho, partindo da qualidade e da complexidade da tarefa para chegar aos atributos necessários ao trabalhador para a execução do trabalho, Friedmann é considerado o precursor da corrente de pensamento denominada “essencialista” ou “substancialista” (Tartuce, 2002; Dubar, 1999).

Já para Pierre Naville, o interesse não residia em saber se a necessidade de qualificação aumenta ou diminui. Ele concentrava suas análises nos diversos aspectos que influenciam a qualificação. Para o autor, a qualificação é um processo e um produto social, resultado de uma dupla relatividade, da relação capital-trabalho e de fatores socioculturais da sociedade, que acabam influenciando a classificação e o julgamento dos indivíduos. Por isso, a corrente de pensamento daí derivada é denominada de “relativista” (Tartuce, 2002; Ferretti, 2004).

Segundo Naville (1973), a qualificação se situa na relação entre o sistema educativo e o sistema produtivo, na relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social, sendo considerada uma relação social derivada de conflitos múltiplos. Dessa forma, quando Naville (1973) fala dos

movimentos constantes de desqualificação-requalificação, não está somente se referindo à perda e recuperação de determinados saberes, mas, principalmente, ao reconhecimento e existência social daquele trabalho.

A qualificação, por se constituir em uma forma de avaliar o papel do trabalhador no sistema técnico e humano de produção, é entendida por Touraine (1973) como a união da situação de trabalho e dos processos psicológicos postos em ação. O autor, ao observar os processos de automação nas fábricas da Renault, concebe uma nova definição de qualificação, que chamou de “qualificação social”, referindo-se a um estatuto reconhecido em determinado sistema social de produção, associado a um potencial de participação no sistema coletivo de produção.

Esse novo tipo de qualificação, segundo Touraine (1973), depende da política de pessoal da empresa, bem como da política social da nação considerada, não se tratando somente das habilidades e técnicas envolvidas, mas, de um estatuto social definido por normas gerenciais.

Marc Maurice (*apud* Dubar, 1999), que concentrou sua análise dos diferentes modelos que caracterizam a qualificação na França e na Alemanha, percebe, na década de oitenta, a emergência, no Japão, de um novo modelo de gestão da qualificação, ou da competência profissional, baseado no acúmulo de experiências de trabalho, fruto do rodízio por diferentes tarefas e funções, que se constrói em um “espaço de qualificação” e se fundamenta na constituição de uma “competência coletiva”.

É possível perceber como os estudos desses autores da corrente teórica francesa da sociologia das profissões vão distendendo a interpretação do conceito de qualificação, partindo de uma análise mais restrita das qualidades que deve ter o trabalhador ou o posto de trabalho a ser ocupado, ampliando sua caracterização para o âmbito das políticas sociais, aos aspectos socioculturais, e à sua dimensão enquanto produto social coletivo, deixando próximo ao conceito de profissionalização, que traremos mais adiante.

Dado o contexto de influências e áreas implicadas, Villavicencio (1992 *apud* Ferretti, 2004, p. 1), alerta que a qualificação profissional

[...] não pode ser compreendida como uma construção teórica acabada, mas, sobretudo, como um conceito explicativo da articulação de diferentes elementos no contexto das relações de trabalho, capaz de dar conta das regulações técnicas que ocorrem na relação dos trabalhadores com a

tecnologia e das regulações sociais que produzem os diferentes atores da produção que resultam nas formas coletivas de produzir.

Ao referir-se sobre o tema qualificação, também é preciso considerar o que Bruno (1996, p. 92) descreve como sendo o contexto do trabalho no capitalismo no que diz respeito às qualificações:

[...] desde que o capitalismo começou a se desenvolver em vastas regiões do mundo, a capacidade de trabalho do proletariado foi se caracterizando pela seguinte sucessão de etapas: inicialmente, a qualificação dizia respeito à capacidade de realizar operações que requeriam grande esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas. Depois, progressivamente, enquanto era obtido esse crescente adestramento muscular e manual, foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores. O período que estamos vivendo se caracteriza exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da capacidade de trabalho, especialmente, daquela em processo de formação. Trata-se, pelos menos, nos setores mais dinâmicos do capitalismo, de explorar não mais as mãos dos trabalhadores, mas seu cérebro. (Bruno, 1996, p. 92).

Essa compreensão de Bruno (1996) sobre a qualificação no capitalismo nos leva a ponderar que, ao tentar definir ou apresentar os elementos constitutivos do que seja qualificação, devemos considerar a configuração dos processos de exploração da capacidade de trabalho. De acordo com a autora (Bruno, 2011, p. 556), essa compreensão “situa a qualificação como algo decorrente diretamente das relações sociais de produção na sua contraditoriedade, isto é, a qualificação é aberta aos conflitos sociais.”

Portanto, partindo das considerações da autora, ser qualificado na perspectiva do capital é “possuir algum tipo de capacidade de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia”, uma mercadoria, um valor de uso para o capitalista, que irá explorá-la produzindo a mais-valia. Já para o trabalhador ela é valor de troca, pois não tem utilidade imediata pra si mesmo e precisa ser vendida aos proprietários dos meios de produção (Bruno, 2011, p.556)

Nessa perspectiva, a autora reflete sobre a qualificação decorrente da formação escolar. Ela afirma que se esta qualificação, entendida como capacidade de trabalho, tem valor de uso para o capitalista que a explora, nada mais comum do que o “interesse do capitalista controlar os processos formativos, que devem produzir capacidade de trabalho dentro de certos padrões exigidos pela organização do trabalho e pela tecnologia utilizada, o que envolve conhecimento e disciplina” (Bruno, 2011, p. 557).

A partir das questões acima elencadas, concordamos com Ferretti (2004, p. 420) quando, retomando as considerações de Villavicencio sobre qualificação como construção e relações sociais, diz que “a melhor forma de estudar e compreendê-la reside na análise da situação de trabalho, pois aí se desenrola a trama de relações sociotécnicas implicada na realização das atividades profissionais”. Demanda-se, para isso, conhecimento de como está organizado o trabalho, as redes de relações ali estabelecidas, especialmente aquelas de mando e de poder, o processo de intercâmbio de saberes, não apenas na sua apresentação atual, mas na constituição histórica da cultura escolar em que estão envolvidos, onde, inevitavelmente, as reformas curriculares são elementos constituintes.

Nesse contexto é que se torna desafiador estudar os processos de qualificação relacionados ao trabalho docente, pois a instituição escolar, seja ela pública ou particular, é produtiva para o capital, na medida em que atua como produtora e reprodutora da força de trabalho. Essa formação do trabalhador deve ser encarada “no mesmo nível que a produção de qualquer bem ou serviço” (Bernardo, 1989, p. 3).

A tese que compreende a educação como uma instância produtiva para o capital (Nunes, 1990) e a escola como uma esfera produtiva especializada (Bernardo, 1989), responsável pela produção, reprodução, requalificação e reconstituição (Viegas, 2002), da força de trabalho e dos trabalhadores, ainda é eivada de preconceitos, o que acaba comprometendo a compreensão do docente como trabalhador.

Para Nunes (1990, *apud* Viegas, 2002), “o processo de trabalho desenvolvido na escola não difere, essencialmente, do que ocorre nas demais instituições produtivas. As formas de disciplinamento e a organização social do trabalho respeitam os mesmos princípios da produção econômica em geral.”

Nesse sentido, a qualificação, referindo-se ao trabalho que acontece nas instituições educativas e no trabalho docente em específico, deve ser analisada no contexto das relações sociais de produção capitalistas, pois

não interessam os aspectos materiais do produto produzido pela força de trabalho, nem tão pouco se a realização do lucro acontece de forma imediata ou não, e sim se o processo de trabalho está organizado conforme a relação social de mais-valia. (Viegas, 2002).

Bernardo (1989) é um autor que se propõe analisar a produção da força de trabalho (no âmbito doméstico e nas instituições especializadas, como assim ele caracteriza a escola), também como esfera da produção da mais valia. Sobre o

contexto atual da qualificação da força de trabalho, Bernardo (2009), traz uma perspectiva diferente de entendimento sobre o tema, fazendo um contraponto à tese de que o capitalismo acarretaria forçosamente na desqualificação da força de trabalho, como aborda Braverman (1987). Bernardo (2009, p. 129) defende que as qualificações dos trabalhadores decorrem das necessidades definidas pelo sistema econômico e, por isso, em um sistema de mais-valia relativa, “as qualificações dos indivíduos componentes de cada nova geração da força de trabalho são superiores às dos componentes da geração anterior, que os produzem”.

Assim, o autor, considerando a produção da força de trabalho na mesma esfera da produção de quaisquer outros bens e serviços, afirma que na escola, como instituição especializada, o trabalhador docente está a incorporar um tempo de trabalho no futuro trabalhador, de forma que este seja provido de uma maior qualificação (capacidade de realizar tarefas mais complexas): “por conseguinte, cada elemento de uma nova geração, em virtude desse maior tempo de trabalho nele incorporado, é capaz de executar um trabalho mais complexo (p.8).”

Assim, entendendo valor não como algo absoluto, mas sempre resultado de uma relação social, Bernardo (1989, p. 8) diz que cada “indivíduo da força de trabalho *output*, cada jovem trabalhador em produção, aumenta de valor relativamente as gerações precedentes.”, aumentando também suas qualificações. Já quando estes trabalhadores são inseridos no processo de trabalho da geração seguinte, embora permaneçam com as mesmas qualificações, perdem valor, e é isso que nesse processo do trabalho permite o lucro do capitalismo. Assim,

Os trabalhadores das anteriores gerações perdem valor, que é uma questão relativa, mas não perdem as suas aptidões absolutas. A desvalorização de que sofre a força de trabalho de modo nenhum afeta a sua capacidade de trabalhar, a sua capacidade de incorporar mais tempo de trabalho do que aquele que está incorporado nela. A capacidade de a força de trabalho trabalhar, depende das qualificações que ela possui, e não é posta em causa pela desvalorização posterior atribuída a essas qualificações. Por isso, o capitalista pode fazer funcionar o modelo da mais-valia para os trabalhadores que entram no processo de trabalho. (Bernardo, 1989, p. 9)

De forma peculiar, o próprio Bernardo (1989, p. 10) afirma que a força de trabalho, diferente de outros bens e serviços, produz mais-valia e incorpora mais-valia,

O fato de o trabalhador ser produzido enquanto produto incorporando mais-valia significa que ele pertence ao capitalismo - eu não disse ao capitalista, disse ao capitalismo - desde o início. E então temos aí a globalidade perfeita. Porque ele não pertence a um ou outro capitalista, isso seria escravidão, ou

qualquer coisa do gênero, seria o velho paternalismo das empresas do princípio do capitalismo. Não, ele pertence à globalidade do capitalismo, à medida que ele, neste modelo, é produzido enquanto produto incorporando mais-valia. E, por isso mesmo, ele não vai deixar, uma vez produzido, de ser trabalhador produtivo. (p.10)

Ao falarmos do trabalho docente, se olharmos e usarmos como critério de comparação o trabalho desempenhado pelos professores de gerações anteriores, podemos inferir que, hoje, o trabalho docente é dotado de uma qualificação maior, já que se exigem habilidades e comportamentos que antes não eram exigidos pelos professores. Por exemplo, considerando o surgimento das tecnologias informacionais e comunicacionais, a própria relação do professor com o conhecimento torna-se diferente. Cada vez importa menos o conhecimento que o professor possui. O conhecimento está disperso pelo ambiente virtual, e a função do professor, cada vez mais, é desenvolver estratégias que propiciem aos alunos buscar, selecionar, senão aplicar, pelo menos analisar as possibilidades de sua utilização.

De outra forma, o fato de compreendermos e analisarmos a posição do professor como trabalhador produtor de trabalhadores, como indica Bernardo (1989) quando desenvolve sua análise dos professores como trabalhadores produtivos, já que no trabalho docente, em particular, o que é produzido é o humano, vai trazer assim, consequências consideráveis no estudo dos mecanismos de exploração e da extorsão da mais-valia.

Nesse sentido, os docentes são produtores da força de trabalho, não como produtores de pessoas, mas, como diz Bernardo (2006), são “produtores das qualificações que essas pessoas vão ter quando no futuro forem trabalhadores também.” (p.2) Assim, as últimas gerações de trabalhadores são formadas por um trabalho cada vez mais complexo, portanto, incorporam na sua formação mais tempo de trabalho que o necessário para a formação das gerações precedentes. Dessa forma, o professor está produzindo uma força de trabalho mais qualificada que a sua. Assim, podemos dizer que o docente é trabalhador mais qualificado em relação à geração de trabalhador docente anterior, porém, menos qualificado que a geração de força de trabalho que vai formar.

Como já pontuado, o tema qualificação ganha centralidade nas discussões da década de sessenta, principalmente na França, como resultado de um intenso processo de industrialização após a Segunda Guerra Mundial, quando surgem movimentos reivindicando a limitação das disparidades salariais entre os

trabalhadores de mesma ocupação e a fixação da remuneração para as qualificações e para as capacidades de trabalho de natureza diferente ou idêntica. Dessa forma, “os trabalhadores vão se organizar e negociar normas de referência, primeiro, no nível da empresa, depois, no nível da localidade e finalmente, do ramo profissional” (Tartuce, 2004, p. 356).

As classificações dos ramos profissionais passam a ordenar hierarquicamente as qualificações de um grupo de indivíduos, definindo o acesso, permanência, promoção e remuneração dos indivíduos nesses grupos.

A partir desse contexto, torna-se importante analisar como vem se delineando as discussões em torno do conceito de profissão como elemento de representação coletiva, de grupos que detêm poder sobre as qualificações relativas às capacidades de trabalho em uma determinada área.

### **2.3 A profissionalização e sua constituição como campo de estudo**

O trabalho é, geralmente, tratado a partir de um sentido negativo, como um sacrifício, contrário à liberdade e à realização do prazer. Na concepção religiosa, é tido como a mortificação do corpo. Na perspectiva marxista, pelo caráter de alienação que assume no modo de produção capitalista, é concebido como um elemento de desumanização.

No entanto, é preciso considerar que muitas atividades chamadas genericamente de trabalho, as quais “[...] possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou pelo menos, entendidas como tal, autônomas (isto é, vividas deste modo) e abertas para carreiras (no sentido de progressão ao longo da vida) [...]”. Essas atividades são qualificadas de profissionais, pois “[...] são produtoras de obras [...]”, sejam relacionadas à arte ou à ciência, são “[...] criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis [...]” (Dubar, 2012, p. 353-354). Designadas como trabalho, essas atividades dão sentido à existência individual, organizam a vida de coletivos e, ainda, “[...] possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (Dubar, 2012, p. 354).

Em termos teóricos, autores como Barbosa (1993) têm optado por agrupar os pesquisadores do tema profissão em correntes de pensamento. A primeira concepção é a funcionalista, que tem em Parsons e Merton seus principais representantes. Estes compreendiam as profissões como sistemas de solidariedade, cuja identidade

baseava-se na competência técnica de seus membros, adquirida nas instituições educacionais e científicas (Barbosa, 1993).

Nas correntes funcionalistas, o pertencimento a uma categoria profissional era ligado ao conceito de qualificação, entendido como competências e habilidades específicas que, por sua vez, eram adquiridas em espaços educativos específicos (Barbosa, 1993). Porém, essa identificação passou a ser questionada em razão do avanço do desenvolvimento industrial e do surgimento de inúmeras ocupações caracterizadas como serviço, da massa de trabalhadores que ocupam postos de trabalho considerados menos qualificados, do ingresso das mulheres e do aumento dos trabalhadores considerados desocupados/desempregados (Dubar, 2012).

Some-se a isso a diversificação de atividades remuneradas oferecidas não só pela indústria, mas também por empresas, associações ou funções públicas, atividades estas que passam a ambicionar o reconhecimento como profissionais e a questionar o imperativo da profissionalização funcionalista, de que ser profissional seja um privilégio reservado a uma minoria de trabalhadores organizados, beneficiados por uma legislação que protege seu exercício e permite às suas associações o monopólio de formação e certificação (Dubar, 2012).

Conforme Dubar (2012), teóricos da Sociologia das Profissões como Feidson e Huges passam a considerar outras características para designar uma ocupação como profissão. Assim, segundo Dubar (2012, p. 356), a profissionalização passa a ser definida pela corrente interacionista,

[...] como um processo geral, e não reservado a certas atividades, a partir do postulado de que todo trabalhador deseja ser reconhecido e protegido por um estatuto e da constatação de que toda “ocupação” tende a se organizar e lutar para se tornar “profissão”.

Huges (1955 *apud* Dubar, 2012), outro autor da corrente interacionista, a partir de diversas pesquisas empíricas relacionadas à área médica, constata e analisa a existência de uma cultura profissional, feita de uma linguagem, de uma visão de mundo, de práticas diversas e de uma conduta de vida que inclui uma projeção de carreira possível. A partir dessa concepção, a profissionalização não se refere somente à acumulação de conhecimentos, mas sim à “incorporação de uma definição de si e de uma projeção de futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência de um trabalho bem feito”, envolvendo saberes profissionais específicos, enquanto um “[...] misto de teorias

aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante” (Dubar, 2012, p. 357).

Dessa forma, como relação social, a profissionalização não é algo dado, é parte de um processo de socialização, uma socialização profissional, um “processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo de construção permanente” (Dubar, 2012, p. 358).

Nesse sentido, baseado nos teóricos da corrente interacionista, especialmente em Hugues, Dubar (2012) propõe a constituição de uma teoria geral da socialização profissional baseada em três teses: a primeira tese trata da maneira pela qual o trabalhador aprende seu trabalho e conduz a vida ativa, não sendo exclusividade de algumas pessoas, mas comum a todos os trabalhadores, requerendo, no entanto, que sejam atividades cujas competências possam ser certificadas. A segunda tese afirma que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, por isso a importância da formação continuada tanto quanto da formação inicial. Por fim, a terceira tese considera a ideia de que o trabalho em determinadas condições pode ser formador. Como afirma Dubar (2012, p. 365), “em determinadas condições de organização dos empregos e das formações [...]”, o trabalho é “[...] fonte de experiências, de novas competências e de aprendizagens para o futuro.”

Além das correntes funcionalistas e interacionistas da Sociologia das Profissões, a partir da necessidade de uma análise do tema que inclua as diferenças internas (especificidades dos conhecimentos e capacidades) e externas (relativas à valorização social), que considere as especificidades da divisão social do trabalho, autores marxistas apontam para uma abordagem de profissão que articule também o conceito de classe (Barbosa, 1993). Nessa abordagem, as profissões aparecem subordinadas às classes sociais, que se constituem no elemento fundamental da mediação entre a divisão do trabalho e a formação de grupos profissionais.

Autores como Poulantzas (1975) consideram que a determinação estrutural das classes sociais não está somente atrelada ao aspecto econômico, mas se estende às dimensões políticas e ideológicas, o que os leva a constatar o surgimento de uma “pequena burguesia” constituída de assalariados, sendo o critério do trabalho produtivo insuficiente para demarcar precisamente as fronteiras de classe entre os assalariados.

Nessa fronteira entre o trabalhador operário e o capitalista, posições como as dos supervisores, diretores e gerentes, por exemplo, marcadas pela predominância das relações políticas, não podem ser caracterizadas como operárias, pois se dedicam a aumentar a extração da mais-valia e, ao mesmo tempo, têm seu trabalho controlado e dominado pelo capital (Poulantzas, 1975).

Da mesma forma, no plano ideológico, considerando a divisão entre trabalho manual e intelectual, o lugar de classe do trabalhador ligado a este último

[...] gera uma contradição no próprio seio do trabalho produtivo; ao mesmo tempo em que fazem parte do trabalho coletivo produtivo, tendem, pela sua posição na divisão social do trabalho, a realizar as operações políticas, ideológicas e técnicas de subordinação da classe operária ao capital (Barbosa, 1993, p. 16).

Outrossim, talvez se possa fazer uma aproximação com o que traz Bernardo (2009), quando este aponta que, quando se trata de apropriar-se da mais-valia, existem duas classes capitalistas, a burguesia e os gestores. Segundo o autor, estes últimos existem desde o início do capitalismo, participando de forma decisiva da gênese desse modo de produção. Os gestores caracterizam-se por não serem burgueses, pois não são proprietários dos meios de produção e, por participarem de forma ativa do processo de geração da mais-valia, especialmente no que diz respeito à mais-valia relativa, podendo se apropriar de parte desta, não por um título de propriedade, mas pela função e pelo controle que exercem sobre o processo produtivo.

Por isso, não se identificam como proletários, exercendo o papel de controle sobre esta classe, mesmo sendo, na sua maioria, assalariados. Essa classe dos gestores preencheria a lacuna deixada entre as relações jurídicas de propriedade e as relações sociais de produção capitalistas baseadas na mais-valia.

A classe social dos gestores pode ser considerada fundamental à manutenção e coesão do sistema de produção capitalista, pois como afirma Bernardo (2009, p. 104) apoiando-se em Marx, “quanto mais uma classe dominante integra as pessoas destacadas da classe dominada, tanto mais sólida e perigosa é sua opressão”, produzindo um efeito de “[...] aparência de mobilidade social ascendente.”

Para entender o contexto da teoria da classe dos gestores, é preciso compreender como Bernardo (2009) entende o papel do Estado na economia capitalista. Para o autor, o Estado é considerado um elemento das “Condições Gerais de Produção”, que incluem “[...] todo um conjunto de infraestruturas materiais,

tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas indispensáveis à organização geral do capitalismo e ao seu progresso” (Bernardo, 1998, p. 33). Dessa forma, o Estado é uma instituição necessária ao funcionamento integrado da economia, onde atua o mecanismo da concorrência, e tem entre os seus papéis dar coesão ou, pelo menos, evitar a desintegração social. Além disso, são as Condições Gerais de Produção, dentre elas o Estado, que têm como função, a formação e reprodução da força de trabalho, papel que é assumido primordialmente pelos sistemas de ensino (Bernardo, 1998).

Para Bernardo (2009), o Estado deve ser entendido a partir de suas duas modalidades, o **Estado Restrito** (conjunto das instituições que compõem o governo, o parlamento e os tribunais, ou seja, os poderes executivo, legislativo e judiciário) e o **Estado Amplo** (formado pelos mecanismos da produção da mais-valia e pelos processos que garantem a reprodução da exploração), onde o conceito geral de Estado, globalmente considerado, resulta da articulação entre essas duas modalidades.

É no aparato do Estado que se estabelecem as condições para manutenção das relações de produção capitalistas e sua reprodução. Considerando isto, podemos pressupor que, assim como mecanismos presentes na criação da classe dos gestores, o aval jurídico do Estado, o reconhecimento por parte do capital de determinadas qualificações, e de status social, também são elementos presentes nos processos de profissionalização de determinadas categorias.

Também ancorado na análise de classe e na constituição da história do profissionalismo como uma ideologia marcada por elementos contraditórios, por vezes tendo o profissionalismo uma função civilizadora, outras assumindo uma orientação para o mercado, ora contribuindo como elemento de proteção à sociedade, ora como proteção ao mercado, Larson (1977 *apud* Barbosa, 1993) considera que as relações entre profissão e classe se estabelecem pela ideologia dominante, onde os valores e práticas da classe dominante acabam por ser difundidos e adotados pelos grupos profissionais, fazendo com que a ideologia burguesa forneça coesão interna ao campo profissional e legitimação do lugar das profissões na estrutura social.

Em síntese, ao lutar pela legitimação da profissão, buscando o reconhecimento social, os coletivos profissionais acabam adotando os valores e critérios vinculados à classe dominante para se estabelecerem como grupo social, admitindo como normais as condições do mercado.

Considerando que o processo de diferenciação do capital e do trabalho, que passa a existir na esfera da produção, também ocorre na esfera da reprodução, Johnson (*apud* Barbosa, 1993) chama a atenção para o fato de que o capital tem alargado as bases de criação de mecanismos de reprodução, surgindo daí um contingente de trabalhadores que não produzem nada além de formas de controle associadas à reprodução ampliada do capital. Nesse contexto, esse autor vai analisar especialmente os grupos ocupacionais que se relacionam ao Estado, ao setor de serviços e às novas determinações da constituição de grupos profissionais, entre eles, podemos posicionar também a profissão docente.

A discussão da profissionalização da docência começa a ganhar força a partir dos anos oitenta, impulsionada pelas pressões para que o ensino responda às transformações de um ambiente social cada vez mais complexo e instável, colocando as escolas no centro de múltiplos desafios tanto de ordem econômica, quanto social e cultural.

### **3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NEOLIBERAL**

O trabalho e a educação têm sido impactados pela reestruturação produtiva de caráter neoliberal, a qual, como diz Antunes (2017), tem sido marcada pela adoção de formas produtivas mais flexíveis e desregulamentadas, que vêm destruindo as bases do estado de bem-estar social de alguns países, constituindo-se uma resposta do capital a suas próprias crises, acentuando ainda mais a sua lógica destrutiva do mesmo.

Nesse sentido, julgamos importante retomar aqui alguns elementos da constituição do trabalhador enquanto classe social, rever e analisar o papel da escola nesse contexto, analisar as características desta reestruturação produtiva e do empresariamento e seus atores, que, especialmente na educação, têm sido seus porta-vozes.

#### **3.1 Classe trabalhadora: exploração e resistência**

Enguita (1989) aponta cinco aspectos que têm pautado o desenvolvimento histórico do processo de trabalho. Um dos primeiros é a dissociação entre processo de trabalho e seu objetivo. O trabalho, primitivamente, era a ação humana para a satisfação direta de uma necessidade. No entanto, no seu processo de desenvolvimento histórico, tem perdido este caráter, de forma a servir como satisfação de necessidades que estão alheias à ação desenvolvida pelo trabalhador, tornando-se uma necessidade externa. O aumento e a criação cada vez mais intensa de novas necessidades levam também ao desenvolvimento incessante da produção.

O segundo aspecto ressaltado por Enguita (1989) é a perda de controle do processo de trabalho, a qual tem se dado não sem luta e resistências. O capitalismo encaminha essa perda de forma quase imperceptível da parte do trabalhador, quando torna o trabalho um processo que pode ser medido não pelo resultado, mas pelo tempo e movimentos ali realizados, estabelecendo assim um espaço previamente organizado e normatizado, sacrificando toda a dimensão criativa do trabalho.

O terceiro aspecto apontado pelo autor é a transformação do trabalho em um processo organizado exclusivamente com base na economia de tempo, em detrimento de seu caráter qualitativo. Assim, torna-se possível recompensar o trabalhador e

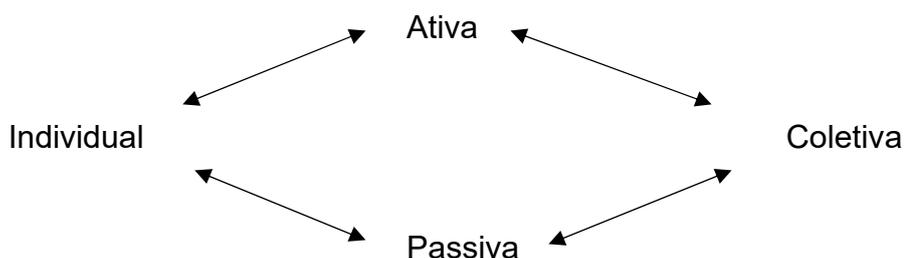
remunerar a força de trabalho em função da tarefa realizada e não em razão do produto de seu trabalho.

Como quarto aspecto, o autor considera que a perda do controle do processo de trabalho e seus fins vai resultar na perda de controle sobre a intensidade e a regularidade do trabalho. O trabalhador não detém mais a condição de escolher e definir quando e até quando vai realizar determinada ação, não pode mais considerar seus estados de ânimo e disposição, submetendo-se ao tempo regular da máquina.

Por fim, o quinto aspecto que tem orientado o desenvolvimento histórico do trabalho é que este tem se restringido à execução reiterada, monótona e repetitiva de um número progressivamente menor de tarefas simples. A noção de que o trabalho pode ser, e é para o homem, composto de múltiplas tarefas distintas, fonte de variedade, de liberdade, capaz de ser um espaço e um tempo de realização pessoal, passa a ser relegada.

No entanto, com relação às lutas e resistências dos trabalhadores, ressaltado por Enguita (1989) como segundo aspecto, recorro a Bernardo (2009), para quem o trabalhador age em contrariedade às imposições do capital, as quais resultam na fragmentação da força de trabalho, perda de controle sobre o desenvolvimento do processo produtivo e situação de exploração. Nesse sentido, o capital se esforça para desmobilizar e desarticular qualquer processo de resistência, estimulando a concorrência e conflitos internos entre os trabalhadores, e quando os admite, são apenas processos que não alterem a essência das relações de produção, ou que, por vezes, possam até trazer algum benefício às mesmas. Sempre ocorrem diferentes formas de resistência, pois não é possível imaginar que, para as incursões do capital na exploração do trabalhador, este último se comporte passivamente (Bernardo, 2009).

Segundo Bernardo (2009), a organização dos trabalhadores em luta pode ser delimitada no interior de quatro aspectos externos: Individual ou Coletiva e Passiva ou Ativa.



Dessa forma, o trabalhador pode se organizar de forma: a) **individual passiva**, que, de modo prático, objetiva reduzir o tempo de trabalho sem que isso implique um confronto direto com o patronato ou seja resultado de uma deliberação coletiva; b) **individual ativa**, que consiste em um conflito aberto, por vezes dissimulado, porém sem que isso seja resultado de uma decisão em conjunto dos trabalhadores, gerando também um processo de resistência desorganizado sem complementaridade das ações individuais; c) **coletiva passiva**, geralmente representada pela burocracia sindical, que seria o canal de luta dos trabalhadores mas que, por sua vez, torna-se um aparato de controle dos mesmos, transformando-o em um mediador das relações dos trabalhadores com os patrões, fazendo com que as reivindicações sejam intermediadas, e reproduzindo, de certa forma, internamente aos sindicatos, as mesmas relações de exploração que caracterizam as relações sociais de produção capitalistas; e d) as **coletivas ativas**, que constituiriam formas de organização de luta e resistências onde cada participante empenha-se tão ativamente quanto o próprio organismo coletivo, atuando, cada trabalhador, por iniciativa própria segundo forma e ritmos por eles decididos.

Nessa última forma de luta, manifesta-se a tendência de controle dos processos econômicos e produtivos pelos trabalhadores, rompendo assim com a essência das relações sociais de produção capitalistas, baseadas na exploração de uma classe sobre a outra (Bernardo, 2009).

Atualmente, o trabalho tem voltado à pauta de estudos de muitos pesquisadores em razão do novo contexto social, especialmente tecnológico, que tem impregnado os modos e os processos de produção e trazido no seu bojo novas forma de relação entre o homem e o trabalho. Para analisar o processo de transformação do trabalho hoje, precisamos retomar os conceitos de trabalho vivo e trabalho morto em Marx. Trabalho vivo é a atividade humana útil, que se apropria das matérias naturais, constituindo uma necessidade física da vida humana, produzindo os meios para satisfação das necessidades e criando os elementos de uma segunda natureza humana. Para Marx (2011), o trabalho vivo, trabalho concreto ou mesmo somente trabalho é,

[...] antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as

forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (p. 188).

Já o trabalho morto é o trabalho vivo incorporado, materializado em máquinas, tecnologias ou em produtos, também chamado de trabalho abstrato. Constitui-se, em última análise, nos meios de produção, criados pelo homem e pelo trabalho vivo, apropriados pelo capital e postos ao seu serviço.

Como salienta Antunes (2006, p. 160), “o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais [...]”, por isso ele vai é incrementar ao máximo o trabalho morto “[...] corporificado no maquinário técnico-científico”, objetivando “[...] aumentar a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido.”

De um lado, em nosso tempo, a revolução que vem acontecendo nos processos produtivos, em razão da ascensão das tecnologias da informação e comunicação, tem criado, em menor escala, um trabalhador polivalente e multifuncional, capaz de compreender e operar com máquinas e instrumentos com esta tecnologia, por vezes até com a condição de desenvolver também sua própria dimensão intelectual. De outro lado, tem deixado uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que vivem no subemprego, em empregos temporários, em empregos parciais ou ainda desempregados (Antunes, 2006).

É o que Apple (1989) caracterizou como desqualificação e requalificação. Segundo ele, a desqualificação

[...] é parte de um longo processo no qual o trabalho é dividido e depois redividido para aumentar a produtividade, reduzir a “ineficiência” e para controlar tanto o custo quanto o efeito do trabalho. Ela geralmente tem envolvido tomar [...] trabalhos que requerem muita habilidade e nos quais se devem tomar muitas decisões, e dividi-los em ações específicas, com resultados especificados, de modo que empregados menos qualificados e menos custosos possam ser utilizados, ou de modo que o controle da cadência do trabalho e do resultado seja intensificado (Apple, 1989, p. 157).

Contudo, os processos de desqualificação do trabalho vêm acompanhados por outro processo, chamado por Apple (1989) de requalificação, já que

[...] Novas técnicas são necessárias para fazer funcionar novas máquinas; novas ocupações são criadas à medida que a redivisão do trabalho continua. Um número menor de profissionais qualificados é necessário e a grande

quantidade de trabalhadores existentes é substituída por um pequeno número de técnicos com diferentes habilidades que supervisionam a maquinaria (Apple, 1989, p. 158).

Nesse processo histórico de desenvolvimento dos processos produtivos vão se constituindo as classes. A classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se, tornando-se mais qualificada e intelectualizada em certos setores, porém em certos setores desqualificou-se e precarizou-se (Antunes, 2006).

Por isso, embora considerando o entendimento de Bernardo (2009), sobre o aspecto da qualificação do trabalho do professor, não podemos deixar de considerar as estratégias do capital de alcançar a mais-valia, aumentando a produtividade do trabalho, de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho, produzindo uma força de trabalho mais qualificada, com menos custo, nos processos que Apple (1989) chamou de desqualificação e requalificação, que ocorrem hoje também na formação da mão de obra, especialmente pelo uso nas novas ferramentas tecnológicas e informacionais.

Nesse novo contexto científico, tecnológico e informacional, não é difícil encontrar teóricos que anunciam o fim do trabalho. Entre eles estão André Gorz e Claus Offe, em *O capitalismo desorganizado* (1989); Robert Kurz, em *O colapso da modernização* (1993); Jeremy Rifkin, em *O fim dos empregos* (1995); e Dominique Méda, em *Sociedade sem trabalho* (1997). Estes e outros autores têm anunciado o fim da centralidade do trabalho na formação dos sujeitos e da sociedade, afirmando que o maquinário e as tecnologias computacionais, progressivamente, poderão substituir os indivíduos nos processos produtivos, a ponto de imaginarmos que este avanço será capaz de acontecer em todas as áreas (Fernandes, 2016).

Se fôssemos considerar dessa forma, e dada a centralidade do trabalho na constituição do homem e da sociedade, destacada pelo marxismo, não estaria desaparecendo somente o trabalho, mas o humano. Para Antunes (2002),

se é um grande equívoco imaginar o fim do trabalho na sociedade produtora de mercadorias é, entretanto, imprescindível entender quais mutações e metamorfoses vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, bem como quais são seus principais significados e suas mais importantes consequências (p. 16).

Antunes (2006, p. 186-187) cunha e utiliza a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” para representar e ser sinônimo da classe trabalhadora, em certa medida, para evitar as tendências de separar o trabalho fabril do trabalho no setor de serviços,

o trabalho material do imaterial ou o trabalho manual do intelectual. Ao contrário dos defensores da ideia do fim do trabalho, ele enfatiza o sentido contemporâneo do conceito de classe trabalhadora, aliado à metamorfose do trabalho, envolvendo:

- 1) Todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo (no sentido dado por Marx);
- 2) Inclui os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural;
- 3) Inclui o proletariado precarizado, sem direitos e também os trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva;
- 4) E exclui, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros. (Antunes, 2006, p. 187).

Esse conceito representa todo um corpo social que estabelece suas relações dentro dos modos de produção capitalista contemporâneo e o sistema de metabolismo social, buscando aglutinar a classe trabalhadora da esfera pública e privada, que o capital contraditoriamente homogeneiza e fragmenta. Nesse mesmo sentido, este conceito será adotado neste trabalho quando fizer referência à classe trabalhadora no contexto atual das relações de produção, por considerarmos que esse conceito possibilita englobar e caracterizar melhor o trabalho docente na noção de classe social.

As relações de produção atuais vêm produzindo um número cada vez maior de trabalhadores que não consegue vender a sua força de trabalho e ficam desempregados. Muitos aceitam ocupações que se caracterizam pelo subemprego, informalidade, intermitência. É toda uma gama de relações de trabalho que se torna precária e alheia a todo sistema de proteção do trabalho conquistado pela luta dos trabalhadores. Tudo isso disfarçado da pretensa necessidade do trabalhador assumir-se como um empreendedor de si mesmo, ser responsável pela sua qualificação e pela culpa por sua condição dentro das relações sociais de produção.

A tendência que se coloca atualmente é de que as relações de trabalho sejam tratadas em um capitalismo de plataforma, um trabalho “uberizado” que possui quatro características essenciais: a precariedade total, a flexibilidade total, a disponibilidade permanente e a exteriorização do trabalho (terceirização, atomização, individualização). (Antunes, 2006).

Como aponta Sader (2009), o trabalho precário se tornou a forma majoritária de reprodução da vida de centenas de milhões de pessoas, resultando em uma heterogeneidade nas relações de trabalho, onde

[...] nunca tantos viveram do trabalho – homens e mulheres, negros, brancos, mestiços e índios, idosos e crianças -, sem que esse imenso caudal pudesse se transformar em força e capacidade organizativa para defender os direitos básicos desses milhões de trabalhadores. Essa fragmentação dificulta a capacidade de manifestação, de negociação, de apelo à Justiça, de construção de força política, assim como enfraquece a identificação com o mundo do trabalho e com a sua cultura (Sader, 2009, p. 61).

### 3.2 Trabalho, educação e o papel da escola

A partir dos aspectos constitutivos da organização e relações de trabalho já tratados até aqui, uma discussão necessária a fazer diz respeito à relação ontológica entre trabalho e educação, pois é nesse campo e na função social que a educação assume, que se desenvolve o trabalho docente. Nesse sentido, a contribuição de Saviani (2007) é fundamental para entender tal relação.

Ao destacar que o trabalho define a essência humana devido ao seu caráter criador, o autor considera que a essência do homem é produzida pelo próprio homem. Para ele, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem. Citando Bergson (1979), Saviani (2007, p. 153) afirma que, ao considerar o desenvolvimento histórico dos seres humanos, é possível caracterizar nossa espécie não como *homo-sapiens*, mas como *homo-faber*, pois “a inteligência encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer e de diversificar ao infinito a fabricação delas”.

Ainda segundo o autor, é na soma dos esforços coletivos que a essência humana, o trabalho, se realiza, pois “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviano, 2007, p. 155).

No curso da história humana, conforme Ciavatta (2015), o trabalho enquanto atividade fundamental à vida humana existirá enquanto existirmos. O que muda e se transforma é a natureza do trabalho, as formas de trabalhar, os instrumentos de trabalho, as formas de apropriação do produto do trabalho e as relações de trabalho e de produção estabelecidas socialmente.

É nesse sentido que Saviani (2007, p. 154) destaca o papel da educação, considerando que, no princípio, a ação educativa se dava no próprio ato de produzir, onde “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um

verdadeiro processo de aprendizagem”. Porém, educação e trabalho, enquanto complementares no desenvolvimento histórico do processo de produção e divisão do trabalho, vão se separando, e é neste processo que surge a escola.

Esta, na Grécia antiga, era pensada como espaço de aprendizagem para quem não se ocupava do processo produtivo, como é possível perceber pela própria constituição do termo grego *scholé*, que deu origem ao termo escola, que significa discussão, mas também lugar do ócio, designando um espaço dedicado à aprendizagem de quem tinha a condição de afastar-se do processo produtivo (Saviani, 2007).

No ocidente, o surgimento dos primeiros sistemas escolares tem pouco a ver com aspectos econômicos, mas muito mais com fatores e princípios políticos, religiosos ou militares (Enguita, 1989). Produto do Baixo Império Romano e do Império Carolíngio, os primeiros sistemas escolares tinham por objetivo produzir uma classe de pessoas letradas, conhecedoras da leitura e da escrita e dos rudimentos das leis, para desempenhar um papel burocrático como escribas e funcionários desses impérios (Enguita, 1989).

Resultado também de lutas religiosas, especialmente com a reforma protestante, a educação escolar passa ser necessária para a formação de pessoas que soubessem ler e interpretar, por si mesmas, as escrituras sagradas. Além disso, nesse contexto religioso, a escola também era tida como um poder e com a função de doutrinação.

Com a formação dos estados nacionais modernos, que reuniam dentro de suas fronteiras, sob um único poder, língua e leis, povos que muitas vezes tinham costumes, línguas e leis diferentes, a escola, como instituição, deveria contribuir com a unificação desses estados-nações. Já com a industrialização crescente das sociedades ocidentais, a escola passa a ter como papel primordial desenvolver sujeitos que dominassem um conjunto de conhecimentos e destrezas aplicáveis ao trabalho (Enguita, 1989).

Como afirma Enguita (1989), é claro que as escolas existiam antes do capitalismo e continuaram a se desenvolver com ele, muitas vezes por razões a ele alheia, mas a partir de certo momento do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, “[...] as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola” (p.130-131).

Considerando que, mais que uma evolução, a história da educação “[...] é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções” (Enguita, 1989 p. 129), o autor irá dizer que a escola é “[...] produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em sentido amplo, sociais” (p.131)

Nesse sentido, ao tratar das relações de classe e do trabalho desenvolvido na escola, concordo com Machado (1989) quando explica que a escola assume uma função política ao trabalhar com a produção e transmissão de conhecimentos marcados pelos interesses de classe em uma sociedade capitalista, transformando-se em uma instituição que cumpre a função de difundir a visão de mundo e de valores da burguesia, contribuindo, dessa forma, para a manutenção da hegemonia. Por outro lado, a classe trabalhadora também luta pela escola, “[...] uma vez que esta representa um dos espaços concretos que possibilitam a apropriação de um conhecimento mais elaborado, o qual pode constituir-se num instrumento importante no confronto das classes” (Machado, 1989, p. 30).

Bonafé (1999) vai sublinhar que as escolas reproduzem a ordem social estratificada, onde repousam as desigualdades de sexo, classe e raça, contribuindo para a manutenção das atuais relações de dominação e exploração nas sociedades capitalistas. Para ele, o conhecimento que se produz e reproduz na escola é um conhecimento ideologizado, desigualmente distribuído, que serve a interesses culturais e econômicos hegemônicos.

Ainda, como salienta Bonafé (1999), o trabalho tratado e vivido na escola vai formando as estruturas mentais dos indivíduos e conforma de um modo tácito uma determinada ideia de profissionalismo docente, regulada por uma lógica de controle técnico e internalizada pelos sujeitos, sendo normalizada e naturalizada. Conforme nos traz Apple (1989, p. 161),

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados [...]. Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas.

Segundo o autor (1989), esse processo de desqualificação é um elemento necessário para que o capital possa exercer o controle sobre todo o processo de produção, especialmente sobre o trabalhador, de forma a extrair cada vez mais valor. Nesse processo de des/requalificação,

Ao invés do/as professores/as terem o tempo e a qualificação para fazer seu próprio planejamento e escolha de currículo, eles/elas se tornam os/as executores/as isolados/as dos planos, dos procedimentos e dos mecanismos de avaliação de outrem (Apple, 1995, p. 160).

Esse processo de des/requalificação se dá na escola, segundo Apple (1989), mediante o controle técnico<sup>1</sup> do currículo, não somente no conteúdo deste, mas especialmente na forma. O autor cita pelo menos dois exemplos desse controle técnico da forma dos currículos, que acontecem quando “os objetivos, os processos, o resultado e os critérios para avaliá-los são definidos tão precisamente quanto possível por pessoas externas à situação” e quando por adoção de pacotes de materiais curriculares, “[...] o planejamento é separado da execução” (Apple, 1989, p.160-161).

É nesse espaço social contraditório, marcado por processos de luta e acomodação, onde se procura resgatar a dimensão cultural da escola como instância entre reprodução e resistência, que se desenvolve o trabalho docente. A docência tem por característica principal ser um trabalho interativo, pois o professor dedica o seu trabalho a outro ser humano, e, longe de ser secundário ou periférico em relação à prevalência do trabalho que resulta em uma mercadoria, tal trabalho constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (Tardif; Lessard, 2005).

No caso do Brasil, as transformações na sociedade e no trabalho ficam claramente visíveis nas recentes reformas curriculares, como na BNCC, com seus objetivos codificados, especificados e ordenados, com vistas aos processos de avaliação em larga escala (PISA, ENEM, etc); em uma reforma do Ensino Médio que introduziu modificações na organização curricular, sem a participação dos docentes que são os envolvidos na execução e que estão sendo capacitados pelas editoras de livros didáticos; na submissão das suas ações pedagógicas às plataformas virtuais, onde os procedimentos de ensino devem ser previamente relacionados e posteriormente objeto de relatórios, que, por sua vez, estão sujeitos à avaliação e ao controle.

---

<sup>1</sup> Para Apple (1989), são três as formas de controle usadas pelo capital na extração de mais trabalho: o *controle simples*, relativo à obediência do trabalhador ao empresário que o contratou; o *controle técnico*, geralmente embutido na estrutura física do trabalho, tecnologias e os procedimentos de execução das tarefas; e o *controle burocrático*, relativo às relações sociais hierárquicas do local de trabalho, aos procedimentos de avaliação de desempenho, às sanções e às recompensas.

Para tratar das transformações das relações sociais de produção e do papel da educação e da escola, é necessário pontuar os aspectos e características que, com apoio em nosso referencial teórico, configuram a base da reestruturação produtiva neoliberal.

### **3.3 Reestruturação produtiva, neoliberalismo e educação**

O Neoliberalismo é uma ideologia que começa a conquistar hegemonia no espaço político e social a partir do final da década de setenta, como reação teórica e política à crise do modelo econômico pós-guerra, onde imperava o chamado estado de bem-estar social, que se instalou a partir do fim da segunda guerra e construiu as bases para a reconstrução dos países, especialmente na Europa.

No Brasil, que nunca experimentou na sua totalidade as políticas do Estado do Bem-Estar Social, a concepção neoliberal se impregnou nas políticas sociais e econômicas que predominaram no país nos últimos 30 anos. Importante ressaltar aqui, como pontua Draibe (1993, p.88), que “o neoliberalismo com que convivemos dificilmente se encarna em obras de intelectuais de reconhecida competência”. Proposições teóricas sobre o neoliberalismo são escassas, marcadamente pela mutabilidade das práticas neoliberais e na realidade histórica de cada país. Por isso, no contexto desse baixo interesse na sistematização teórica sobre o neoliberalismo, a autora prefere referir-se ao neoliberalismo com um “discurso e um conjunto de regras práticas de ação (ou recomendações), particularmente referidas a governos e a reformas do Estado e de suas políticas” (p. 88).

É nas das décadas de 70 e 80 que o principal teórico dessa corrente do capitalismo, Hayek (2017), Nobel de economia em 1974, ganha adeptos na condução econômica dos países como Reino Unido, com a primeira Ministra Margareth Thatcher, nos Estados Unidos, com Ronald Regan e, no Chile, com o general Augusto Pinochet. Baseado em Hayek, passam a defender a necessidade de uma revisão do papel do Estado na economia, pois, segundo o autor, o controle estatal sobre o mercado representava um perigo para o desenvolvimento econômico, sendo a crise econômica da época, atribuída ao Estado de bem-estar social, em não dar conta de harmonizar os gastos públicos com o crescimento da economia capitalista, do poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, que corroíam as bases da acumulação capitalista e pressionavam o Estado a aumentar os gastos sociais

(Anderson, 1995). Para Hayek (1947, *apud* Nogara, 2018, p. 2), o igualitarismo “promovido pelo Estado de bem-estar destruí a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência.”

O remédio, segundo essa corrente teórica neoliberal, era reduzir a força do Estado, o qual deveria servir, principalmente, para romper com o poder dos sindicatos, abandonando a ideia do pleno emprego e possibilitando assim, a criação de um exército de reserva, um rígido controle do dinheiro, a contenção dos gastos sociais e a redução das intervenções econômicas, limitando-se à tarefa de manter a estabilidade monetária, para que trouxesse segurança aos mercados.

Para compreender melhor como isso se daria, é possível recorrer às formulações de Bernardo (2009) ao tratar da divisão do Estado entre Estado Restrito e Estado Amplo. Para o autor, o primeiro se refere ao aparato político clássico, que abrange os poderes executivo, legislativo e judiciário. Já, o Estado Amplo é constituído pelas empresas, enquanto aparelho de poder exercido dentro da empresa pelos patrões, resultando na hegemonia que as empresas detêm sobre a sociedade.

Segundo essa perspectiva, na abordagem neoliberal, o Estado Amplo e os poderes empresariais que o compõem determinariam as funções e o papel do Estado, imprimindo um caráter mercantil aos bens sociais. Foram os governos Thatcher, na Inglaterra (1979), e Reagan, nos Estados Unidos (1980), os precursores dessas reformas do papel do Estado na sua relação com a economia. Desse período em diante, a ideologia neoliberal tem se tornado hegemônica em delinear o papel do Estado na economia e na tarefa de submeter as funções deste aos pressupostos econômicos capitalistas. Entre tais funções, a saúde e a Educação são hoje o foco principal das reformas neoliberais implementadas, não mais apenas localmente, mas, de forma global, pela atuação de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

Como afirma Sader (2009), o lucro dos donos do capital foi garantido pela destruição dos sindicatos e pela queda da inflação, porém, isso não gerou um aumento de investimentos, pois, a desregulamentação financeira levou à desindustrialização, com a predominância do capital especulativo diante do capital produtivo, afetando, principalmente, as economias de capitalismo dependente, como o Brasil. Ao invés de estar na produção, promovendo um desenvolvimento econômico e, por conseguinte, social, “[...] o capital migrou fortemente para o setor financeiro com

a compra de títulos das dívidas dos Estados e para as bolsas de valores, estabelecendo uma plena hegemonia especulativa” (Sader, 2009, p. 6).

Para além dos ditames econômicos, a ideologia neoliberal procura conquistar a validade de seus pressupostos implantando em várias esferas um conjunto de tecnologias morais, envolvendo a formação e difusão de valores e novas formas de relações sociais nas práticas do setor público (Ball, 2020). Segundo Ball (2004), as referidas tecnologias são: **o mercado**, onde os mais diversos aspectos da vida social são tornados mercadorias, de maneira que estas viessem a ser possuídas e entrar na dinâmica de produção capitalista e circulação de bens, regida pelas regras mercadológicas; **a gerência**, com a adoção de modelos de gestão de empresas privadas, ancorados em padrões econômicos de eficiência de resultados; e a **performatividade**, com a introdução da prestação de contas e da responsabilização (*accountability*), baseados na busca pela qualidade, na padronização e na avaliação.

A tendência é de que essas tecnologias e a visão economicista sobre o papel do Estado e suas políticas atravessem todos os aspectos da vida dos sujeitos, especialmente naquelas áreas até hoje de forte intervenção do Estado, como é o caso da educação, visando à constituição de sujeitos que aceitem e adotem como seus os preceitos neoliberais.

Nesse contexto neoliberal, convém que a educação deixe de ser parte do campo social e político e que, com o objetivo de ingressar no mercado, funcione pautada nos seus critérios. Vista como estratégica, a educação, sob a ótica da retórica neoliberal, deve ter por objetivo:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (Marrach, 1996, p. 46-48).

É com essa tarefa que percebemos serem implementadas as recentes reformas educacionais, as quais têm nos currículos a sua principal plataforma, reorganizando a escola e o trabalho docente.

### **3.3.1 O empresariamento da educação: grupos empresariais protagonistas nas recentes reformas educacionais no Brasil**

Nesse contexto neoliberal, a educação, como diz Freitas (2018, p. 29), está “sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”, no que o autor tem chamado de “reforma empresarial da educação”.

Importante ressaltar que esse empresariamento da educação está inserido: (i) num contexto de reestruturação neoliberal, onde o capital precisa rearranjar diferentes processos no contexto das Relações Gerais de Produção, as quais incluem, segundo Bernardo (1998, p.15) “[...] todo um conjunto de infraestruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas, indispensáveis à organização geral do capitalismo e ao seu progresso”; (ii) num momento de redefinição do papel do Estado que abandona os princípios do Estado de bem-estar social, visto agora como “algo que atrapalha a liberdade individual ao olhar para o bem-estar coletivo” (Freitas, 2018, p.26); (iii) no âmbito do fortalecimento dos valores de uma, como disse Casemiro (2016), “nova direita”, conservadora nos costumes e liberal no que diz respeito à economia, cada vez mais radical.

Nesse contexto neoliberal e de reestruturação do papel do Estado, é importante lembrar Harvey (2005), quando, ao caracterizar o neoliberalismo como uma teoria das práticas políticas, diz que este defende que a melhor forma de promover o bem-estar humano é o livre desenvolvimento das capacidades e liberdades empresariais individuais, sob o marco dos direitos à propriedade privada, mercados livres e o livre comércio, sendo papel do Estado preservar esse quadro legal e institucional que dá base a essas práticas.

No entanto,

nas áreas onde o mercado não existe (como terra, água, educação, saúde, segurança social ou poluição ambiental, etc.), ele deve ser criado, quando necessário, através da ação estatal, mas o Estado não deve exceder o que essas tarefas prescrevem. A intervenção do Estado nos mercados deve ser mínima [...] (Harvey, 2005, p. 07).

Assim, em todos os âmbitos, as relações sociais têm sido impactadas pelos valores e preceitos do contexto descrito brevemente acima. São reformas que surgem e se consolidam nas legislações trabalhistas, previdenciárias, entre outras, tendo chegado a vez da educação passar por este processo de mudança. Nesse sentido,

vivemos uma realidade em que a educação é “vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p. 29).

Como também destacam Krawczyk e Ferretti (2017, p. 41-42),

Estamos num novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública, novamente justificada pela baixa qualidade do ensino, pelos baixos indicadores de rendimento e altos indicadores de fracasso escolar, aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação Regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundamento da exclusão e da desigualdade social Via Educação.

Motta e Andrade (2019) têm chamado esse momento pelo qual a educação é submetida a um “empresariamento da educação de novo tipo”, conceito que serve para designar o

progressivo protagonismo assumido por frações empresariais na educação brasileira, incisivamente, por meio de organizações sociais, atuações em parcerias público-privadas e com aliados ocupando cargos dirigentes, junto aos entes da federação. (p. 138).

Ainda segundo os autores, esse empresariamento

combina e expressa, dialeticamente, o aprofundamento de movimentos históricos e estruturalmente tendenciais do capital, as características particulares do bloco histórico neoliberal e as especificidades da formação econômico-social brasileira erigida sob a legalidade do capitalismo dependente [...] de um lado, ilumina a tendência do capital de, ao desenvolver a dialética do seu devir, abranger e subjugar à sua lógica todas as condições de reprodução social. De outro, deixa transparecer na educação a primazia do mercado, o ataque aos direitos e garantias sociais, a hegemonia da concepção econômica da educação, a fragilidade da democracia brasileira e o alinhamento da educação ao nexo da dependência e ao padrão de acumulação que caracterizam o Brasil desde a consolidação do neoliberalismo como doutrina econômica, política e social. (Motta, Andrade, 2019, p. 3).

Esse empresariamento de novo tipo baseia-se, segundo Motta e Andrade (2019), na combinação de dois fatores. O primeiro é a “capitalização da educação”, onde a educação opera como capital, onde se atribui a ela valores de uso ou de troca, mercantilizando-a, e onde é transformada num nicho de mercado de forma cada vez mais acelerada e abocanhada pelos setores empresariais, ou seja, num processo de mercadorização. Já o segundo fator é a “subsunção da educação ao empresariado”, forma em que o capital maximiza o seu controle sobre a educação, de acordo com

seus interesses, inculcando seus valores e contribuindo para um apassivamento da classe trabalhadora.

Na mercantilização e mercadorização da educação, interessa ao capital e a seus representantes que a capacitação da força de trabalho “confira as competências necessárias à produção de mais-valor no menor tempo possível, de forma a minimizar o valor de troca da força de trabalho e maximizar a realização do seu valor de uso” (Motta, Andrade, 2019, p. 9).

No que diz respeito às reformas curriculares, especialmente no Ensino Médio, esses fenômenos podem ser observados quando se reduz a carga-horária ou se eliminam componentes curriculares que não são considerados úteis ao processo de criação de valor, como aconteceu no Novo Ensino Médio com conhecimentos de Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física, etc., assim como na recomendação de metodologias que erroneamente são vistas como mais econômicas, segundo os valores gerencialistas.

Dessa forma, interessa aos capitalistas aumentar as habilidades da força de trabalho com vistas a melhorar a produtividade, sendo necessário despender, na formação e preparação dos trabalhadores mais qualificados, “[...] um tempo de trabalho superior ao que se gastou para formar a geração tecnológica anterior.” Isto, no sistema de ensino, não corresponde somente ao acréscimo de anos de ensino ou de maior carga-horária, mas “[...] importa a maior complexidade de trabalho de que são capazes os docentes” (Bernardo, 1998, p. 16).

Esse empresariamento se dá não somente no conteúdo material e na produção de valor, mas também na forma de dominação ideológica. Como diz Sader (2005), o modelo sob a égide da concepção capitalista da educação não deve servir somente para fornecer a mão de obra treinada, mas também

gerar e transmitir um conjunto de valores que legitima os interesses dominantes, ou seja, que induz a perpetuação e aceitação passiva do sistema que explora o trabalho como mercadoria, bem como a interiorização de uma concepção de mundo coerente com essa sociedade.

Nesse sentido, como defendem Motta e Andrade (2019), a educação tem uma dimensão apassivadora, onde cabe a ela não só tornar o indivíduo apto a produção de mais-valor, mas também que essa produção seja consentida, tornando assim a educação escolar um âmbito de produção e exercício da hegemonia. Porém, como observam os autores,

se a educação escolar é espaço de construção e exercício de hegemonia é, também, espaço de contra hegemonia, de modo que não por acaso, historicamente, classes e frações de classe disputam conteúdo e forma da educação escolar, ainda que sob o mote de reformas. (Motta, Andrade, 2019, p. 11).

É nesse contexto de disputa que se abre a possibilidade de resistência por parte do trabalhador docente. Para isso, é necessário que o professor tome consciência de que a reforma curricular diz respeito também ao seu trabalho, à sua condição de trabalhador.

Portanto, não se trata apenas de formar um “novo trabalhador” lá na próxima geração, com a inserção dos estudantes desse Novo Ensino Médio no mercado de trabalho. Trata-se de que o intento do capital, para além da contumaz exploração do trabalho pela desqualificação do trabalhador, implementando processos que retiram o controle do docente sobre o seu processo de trabalho e que restringem sua autonomia sobre os meios e os fins de seu trabalho, é contar com uma força de trabalho docente que incorpore os valores empresariais, para que assim possa bem transmiti-los às novas gerações.

Para que o âmbito empresarial (Estado Amplo) possa exercer influência nos governos (Estado Restrito), ele conta com um aparato jurídico que possibilita as empresas se estruturarem em organizações de caráter privado sem fins lucrativos (Art. 44 do Novo Código Civil - Lei 10.406 de 2002). E, por meio desse, ambicionar a qualificação de organizações da sociedade civil de interesse público, as OSCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), conforme estabelecido pela Lei 9.790/1999.

As OSCIPs não são um tipo específico de organização, mas uma qualificação jurídica que, entre outros benefícios, confere a possibilidade de fomentos estatais a essas entidades de caráter privado e sem fins lucrativos, permitindo que as doações realizadas por empresas privadas sejam descontadas no imposto de renda. Assim, Fundações, Associações, Institutos, etc. que reúnem empresas privadas, mas sob o manto de não terem diretamente finalidade lucrativa, podem abocanhar vultuosas quantias em áreas ainda mantidas prioritariamente com recursos públicos, como saúde e educação.

Valendo-se da argumentação de que são organizações sem fins lucrativos, é omitido o fato de que as empresas que fazem parte destas organizações captam

recursos públicos estatais por diferentes formas, seja por meio de isenções fiscais, seja por meio de parcerias e convênios com escolas, redes de ensino, secretarias ou diretorias de educação para a prestação de serviços e realização de projetos e programas.

No Brasil, pelo menos nos 30 últimos anos, independente das nuances conjunturais e políticas, é inquestionável a influência da “capacidade técnica e dirigente do empresariado no âmbito da educação”, com uma atuação “sincronicamente empresarial e intelectual de seus integrantes, orgânica e sistemática em termos econômicos e ético-políticos, estruturais e superestruturais, com consentimento e aporte do Estado estrito [...]” (Motta, Andrade, 2019, p. 15),

Algumas dessas organizações vêm, nos últimos anos, assumindo o protagonismo na elaboração de políticas públicas tornando-se referências nas recentes reformas educacionais. Apresentaremos nesse capítulo algumas delas e suas ações, a título de exemplificação de como essas organizações se constituem e desenvolvem o processo de empresariamento, tendo como escopo a educação brasileira e com alguma especificidade o estado do Rio Grande do Sul.

É o caso do **Movimento Todos pela Educação - MTE** (Figura 1), criado em 2006, que mediante uma convocatória da Holding Itaú – Unibanco, passa atuar como uma OSC. Como eles mesmos se definem, o MTE é

uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado.

**Figura 1- Mantenedores do Movimento Todos pela Educação**



Fonte: Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>.  
Acesso em: 20 jan. 2023.

Em sua autodefinição, o MTE diz não receber “nenhum tipo de verba pública”, o que, numa análise mais inicial, poderia nos levar a supor que seja mantido apenas com recursos privados. No entanto, as doações e os aportes financeiros de empresas privadas ao MTE são convenientemente abatidos dos tributos devidos por estas ao poder público, como prevê a legislação das OSC.

Assim, os recursos que deixam de ser recolhidos dessas empresas pelos entes estatais, são recursos públicos que deixam de ser aplicados, por parte do Estado brasileiro, em políticas públicas por ele desenvolvidas, as quais representariam os reais interesses da população. Esses recursos acabam sendo investidos nas políticas e ações vinculadas a essas organizações, as quais, por mais que legalmente possam ser consideradas de interesse público, possuem objetivos afins com a iniciativa privada. Ou seja, embora muitos destes recursos podem ser revertidos para áreas sociais, como a educação, ao fim e ao cabo servem aos interesses empresariais de controle ideológico. Como é afirmado pelo próprio MTE, são eles que vão determinar, por deterem “autonomia” financeira, “o que precisa ser desafiado” ou “o que precisa ser mudado.”

Estas organizações, como o MTE, têm estabelecido relações muito próximas com as gestões públicas estatais, a ponto de estabelecerem uma simbiose entre o

que quer o mercado financeiro e as políticas levadas a cabo para a educação brasileira.

Para exemplificarmos esta situação, basta olharmos o quadro de Associados Fundadores do Movimento Todos pela Educação. Encontramos, lá nominados, mesmo que atualmente licenciado do quadro societário, Fernando Haddad, ex-secretário executivo do MEC, no período de 2004, ex-ministro da Educação, no período de 2005 a 2012, e hoje atual Ministro da Fazenda do governo Lula (2023-2026). Coincidentemente esses são os períodos que surge e se estabelece o protagonismo o MTE no Ministério da Educação. Também, nesse mesmo quadro de fundadores, figura a Raquel Teixeira, que desde 2021 é Secretária de Educação do governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Outra organização que podemos citar, com protagonismo importante no estabelecimento das políticas educacionais e reformas curriculares, é o **Instituto Airton Senna**. Ele se apresenta como um centro de inovação em educação, atuando em três grandes frentes,

Produção de pesquisa e evidências científicas, mobilização e advocacy, e disseminação em larga escala. Por meio de nossos projetos educacionais levados a redes públicas de ensino em todo país, conseguimos beneficiar milhões de estudantes brasileiros. Para isso, trabalhamos em parceria com gestores públicos e educadores, desenhamos propostas educacionais levadas a redes de ensino e procuramos influenciar na formulação de políticas públicas mais eficientes e inovadoras. (Instituto Airton Senna)

O Instituto Airton Senna, certificado como OSCIP, congrega empresas e apoiadores da iniciativa privada de diversos setores da economia, como podemos ver na figura 2 a seguir,

Figura 2 - Parceiros do Instituto Airton Senna

Fonte: Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

A **Fundação Itaú**, que também figura como parceira em outras organizações, como o Todos Pela Educação e Fundação e o Instituto Airton Senna, foi fundada a partir de uma instituição bancária e vem desenvolvendo programas e projetos em diversas áreas, tendo a “missão de promover a educação, a cultura, a assistência social, a defesa e a garantia de direitos, bem como o fortalecimento da sociedade civil”. Criada em 2019, está estruturada em três subáreas de atuação, quais sejam, Itaú Social, Itaú Cultural e Itaú Educação e Trabalho (Figura 3).

**Figura 3 - Composição da Fundação Itaú**



Fonte: Disponível em: <https://fundacaoitau.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Outra organização de atuação muito forte no âmbito da educação e que teve parceria com o estado do Rio Grande do Sul para implementação do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio é o **Instituto lungo**, como podemos ver registrado na folha de rosto do material de um dos cursos. (Figura 4).

**Figura 4 - Folha de rosto do material do curso sobre o Ensino Médio Gaúcho oferecido pela Secretaria de Estado da Educação RS**



Fonte: Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Page/portalseduc/Novo-Ensino-Medio-Gaicho-2>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

Segundo consta ainda no site institucional, o Instituto lungo defende “uma escola em que os estudantes se desenvolvem integralmente e podem construir seus projetos

de vida.”. Considera também que “os educadores são os principais agentes dessa transformação da escola” e que, por isso, desenvolve iniciativas que buscam, na sua concepção, “apoiar e valorizar os professores e gestores escolares” e trabalhar em “parceria com secretarias da educação, universidades e outras organizações do terceiro setor.”

O instituto é formado basicamente pela Associação Instituto MRV (por sua vez formada pela MRV engenharia e participações SA., uma construtora, e a Urba desenvolvimento urbano, uma empresa de negócios imobiliários) e pela HUMBIUMBI ARTE CULTURA E EDUCAÇÃO LTDA, uma Organização da Sociedade Civil – OSC cuja natureza é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que atua nos campos da arte, cultura e educação.

O Instituto afirma, em seu site, ter parcerias com secretarias de educação de 12 estados, entre eles, alguns dos maiores do Brasil, como São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul. Com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, o Instituto longo desenvolve, entre outras parcerias, projetos de formação voltados aos educadores da rede estadual de ensino.

Seguindo o objetivo de identificar como o mercado estabelece sua influência sobre as políticas públicas educacionais, onde se explicita o processo de “subsunção da educação ao empresariado” (Motta, Andrade, 2019), em especial no Novo Ensino Médio, outra organização sobre a qual convém uma breve análise é o **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE BRASIL**.

O ICE inicia sua atuação em 2000, no estado de Pernambuco, numa ação de mobilização para recuperação da escola Ginásio Pernambucano. Segundo consta no site institucional, um ex-aluno da escola “reuniu a sociedade civil em favor da educação pública pernambucana e iniciou o trabalho de recuperação do prédio onde estudou”(ICE, 2023). Posteriormente, essa ação ganhou nova dimensão, passando a divulgar “um novo modo de ver, sentir e cuidar da juventude”, atuando para “desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio, oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude.”

O ICE passa então a gestar e a difundir um “modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida”. Posteriormente, o instituto expandiu sua atuação para diversas Secretarias

de Educação estaduais e municipais. Atualmente, reúne como principais investidores as seguintes empresas, apresentadas na figura 5 a seguir:

**Figura 5 - Investidores do Instituto Corresponsabilidade da Educação**



Fonte: Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em 20 jan. 2023.

No Rio Grande do Sul, o ICE tem sido responsável pelas formações oferecidas aos professores da rede estadual de ensino, no que diz respeito ao Ensino Médio em Tempo Integral. Podemos constatar isso nos materiais chamados de Cadernos de Formação da Escola da Escolha, dirigidos ao Ensino Médio, produzidos pelo ICE, e também nas próprias referências do Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral, material produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Segundo o ICE, o Projeto de Vida, um dos componentes curriculares obrigatórios em todos os anos do Novo Ensino Médio, é a solução central para “atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências.” O instituto considera que a construção do Projeto de Vida pelo estudante encontra-se no “coração” da Escola da Escolha: “o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo.”

A atuação do ICE junto às Secretarias de Educação baseia-se num ciclo de parceria de 3 anos, que é apresentado num “passo a passo da parceria à passagem de bastão” (Figura 6).

**Figura 6 - Modelo de parceria do ICE e Secretarias de Educação**



Fonte: Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Livreto-Institucional-ICE.pdf>. Acesso em 23 jan. 2023.

São estas algumas das Organizações da Sociedade Civil representantes do meio empresarial que estão aos poucos assumindo o protagonismo e a gestão das políticas educacionais do país, sendo os principais idealizadores e responsáveis pela implementação das reformas curriculares no Ensino Médio, como veremos, nos capítulos da análise dos dados desta pesquisa, ser o caso da implementação da reforma do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul.

#### 4 O TRABALHADOR DOCENTE: ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO

Na perspectiva teórica adotada neste trabalho, analisar o trabalho docente pressupõe contextualizá-lo ao longo do desenvolvimento das relações capitalistas de produção. Nesse sentido, é preciso compreender o trabalho docente como um processo histórico em pleno movimento e desenvolvimento, o que requer uma análise que parta do contexto presente para se estudar o seu passado e prospectar o seu desenvolvimento futuro, com vistas à compreensão das características que permanecem, das que mudam e das que vão surgindo no processo.

Na maioria das vezes, o trabalho docente é tratado como pertencente ao setor de serviços, pois, como caracteriza Mandel (*apud* Hypolito, 2020, p. 94), serviço é o “efeito útil de um valor de uso - essencialmente de uma prestação de trabalho especializado - cuja produção e consumo coincidem, já que não está encarnado em um produto material”. Nesta situação, “são os efeitos do trabalho que se transformam em mercadoria”.(Braverman, 1987, p. 303)

Já trouxemos aqui o fato de que há uma gama de estudos que buscam definir se o trabalho docente é um trabalho produtivo ou improdutivo por não ter um produto material objetivo. Entendemos que o que importa para caracterizar o trabalho como produtivo é se os bens ou os serviços foram produzidos sob relações capitalistas de produção (Hypolito, 1991).

Uma das questões a se considerar quando se aborda o trabalho docente é que, embora haja docentes na iniciativa privada que vendem diretamente ao capital sua força de trabalho, a maioria desses trabalhadores está vinculada aos serviços públicos e presta seus serviços ao Estado, o que tende a tornar a relação desse trabalho com as relações capitalistas de produção mais imprecisas.

Considerando que o desenvolvimento histórico do processo de ensino se dá por continuidades, desvios, avanços e retrocessos, por uma evolução desigual e diferenciada entre países, Tardif (2013) vai traçar um panorama de como o tema profissão docente tem sido desenvolvido historicamente. Considerando as concepções de ensino, o autor estabelece três idades que podem ser encontradas ainda hoje no Brasil.

A primeira é a **idade da vocação**, que remete à Europa dos séculos XVI e XVIII, no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica, onde são criadas as

primeiras escolas, inicialmente de caráter privado, entregues a tutela das Igrejas e das comunidades locais. Nessa época, e mesmo depois do ingresso de homens e mulheres leigos, ensinar significava essencialmente uma profissão de fé, onde a vocação era o critério essencial para poder atuar como professor. O trabalho consistia, para além de instruir, em moralizar e manter as crianças na fé. Por se tratar de uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, etc.) ficavam em segundo plano.

É também na idade da vocação que se estabelecem as hierarquias do trabalho moderno de ensino, a dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores dos colégios (secundário) sobre os professores das pequenas escolas (primário). Essas hierarquias ainda hoje podem ser percebidas nas formas de (des)valorização do trabalho de professoras mulheres, de professores da educação infantil, etc.

Com a ascensão dos Estados nações e sua lenta separação das Igrejas, por volta do século XIX começam a surgir as primeiras escolas públicas e laicas. Com a consequente ampliação da obrigatoriedade da escolarização das crianças, o ensino chega à **idade do ofício**. A partir desse momento, segundo Tardif (2013), a profissão docente é gradualmente integrada às estruturas do Estado e a relação de trabalho dos professores deixa de ser vocacional e passa a ser contratual e salarial.

No Brasil, é no Estado imperial, por volta de 1856, que por meio dos mecanismos de formação, recrutamento e controle, vai sendo gradativamente promovida a “estatização da docência”, buscando conferir um novo “estatuto socioprofissional” aos antigos mestres-escolas, que são então lentamente transformados em professores públicos (Schueler, 2005).

No entanto, mesmo com essas mudanças nas relações profissionais, ainda era distante a possibilidade de os docentes constituírem um corpo com condições de trabalho unificadas. Muitas das desigualdades marcadas na idade da vocação, como as questões de gênero e as relativas aos níveis de ensino, ainda permanecem, como ocorre na realidade brasileira.

Entendendo profissão a partir do sentido norte-americano, Tardif (2013) vai caracterizar como **idade profissional** o surgimento, de grupos profissionais que “[...] criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico”, mas referindo-se a profissão como: (i) um conjunto de atividades que

possuem uma base de conhecimentos científicos que as sustenta, que são adquiridas através de uma formação universitária e que exige atualizações frequentes; (ii) a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado, que exerce sua atividade disciplinar com base no mecanismo de julgamento pelos pares; (iii) a existência de um código deontológico que orienta as condutas éticas dentro da profissão; um reconhecimento jurídico e social da autonomia dos profissionais e, por fim, (iv) sujeito a responsabilização, por parte da corporação, de suas condutas por ocasião de seu exercício profissional (Tardif, 2013).

Nasce especialmente nos Estados Unidos, a partir dos anos oitenta, um movimento social de profissionalização do ensino, calcado em três objetivos principais: I) **melhorar o desempenho do sistema educativo**, reduzindo o peso da burocracia, descentralizando a administração de recursos e das responsabilidades e aumentando o poder das comunidades locais; II) **passar do ofício à profissão**, fomentando uma visão mais reflexiva, onde o ensino não é mais somente uma tarefa, um fazer, mas deve ser pensado, problematizado, objetivado, sujeito à crítica e melhorado; e III) **construir uma base de conhecimentos para o ensino**, passando a preconizar uma formação universitária de alto nível intelectual, baseada em competências profissionais calcadas em conhecimentos científicos que vão formar um conjunto de conhecimentos especializados (Tardif, 2013).

No Brasil, longe de se alcançar êxito nesse projeto de profissionalização, o que vemos hoje é uma degradação cada vez maior das condições de trabalho, o rebaixamento da formação inicial para o exercício da docência que coloca o trabalho do professor em um regime de insegurança, instabilidade e questionamento de seu papel social.

Hypolito (2020) aponta que, historicamente, no Brasil, o tema do trabalho docente foi se constituindo sob quatro perspectivas: a) a da proletarização; b) a que questionava a tese da proletarização e discutia a possibilidade ou não de uma identidade comum do professorado com o operariado; c) a que propõe uma análise do trabalho docente para além do trabalho fabril; d) e por fim, a que entende o/a professor/a como intelectual.

Na **primeira perspectiva**, caracterizada pela tese da proletarização, o professor é visto como um trabalhador assalariado que passa por um processo de desqualificação, especialmente no que diz respeito à perda do controle sobre o seu processo de trabalho e de prestígio social.

Essa desqualificação começa no âmbito das instituições de formação inicial, que fornece aos professores um determinado instrumental (conteúdos e metodologias). Ao concluir o seu curso de formação inicial e ingressar em outra instituição formadora, que é a escola onde vai atuar, encontra-a já organizada e com o processo de trabalho que ali se realiza conformado através de programas, metodologias, formas de avaliação, etc. Neste ínterim, a possibilidade de o trabalhador docente agir vai depender do nível de organização do trabalho na escola, elevando o grau de dependência em relação à tecnologia educacional e a determinações externas, levando assim a um nível cada vez maior de desqualificação profissional (Hypolito, 2020).

Na **segunda perspectiva**, que analisa a identificação do trabalho docente com o trabalho operário, o que é questionado é se o trabalho docente é ou não tipicamente capitalista. A discussão passa pela análise do trabalho docente enquanto um trabalho produtivo, onde o que importa é o resultado no ciclo produtivo. Analisa-se se neste trabalho é produzido ou não mais-valia, considerando que o trabalhador docente, assim como o operário, troca o seu trabalho por um salário e o excedente é apropriado por um capitalista.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o trabalho do docente na iniciativa privada deve ser caracterizado como produtivo. No entanto, o trabalho no setor público, onde o docente tem uma relação de trabalho com o Estado, seria um trabalho improdutivo.

Há autores como Machado (1989) que afirmam que tanto na escola pública quanto na escola privada não se produz mais-valia, pois a atividade do docente se situaria ao nível da circulação. Amparado na análise de Marx quando trata da forma de produção não material, Machado (1989) sustenta que esse tipo de produção pode se dar de duas formas: resultar em mercadoria, que circula no intervalo entre o ato de produção e o do consumo (livros, obras artísticas, etc.), ou em uma forma onde a produção é inseparável do ato de produzir. Machado (1989), afirma que, no caso do trabalho docente, sendo a produção e o consumo simultâneos, as relações capitalistas são limitadas.

Dessa forma, os estudos feitos a partir dessa perspectiva apontam para uma diferença considerável entre o trabalho desenvolvido na escola e o desenvolvido no setor produtivo, não podendo se fazer uma transposição mecânica e análoga, do trabalho do operário em uma fábrica para o trabalho desenvolvido pelo professor, pois

a partir do entendimento de que o trabalho pressupõe a criação de valor, torna-se difícil caracterizar a criação de valor resultante do trabalho docente (Hypolito, 2020).

Incorporando aspectos da tese da proletarização, os estudos e autores na **terceira perspectiva** procuram superar os problemas e impasses de uma análise de caráter estrutural e determinista do trabalho docente. Para esses, se “as classes sociais resultam de processos históricos, dinâmicos, construídos socialmente, não se pode admitir que os processos de controle, de desqualificação e de racionalização sejam inexoráveis” (Hypolito, 2020, p.113). Logo, o trabalhador docente não é apenas um objeto passivo, mas também sujeito do processo de construção de sua identidade profissional. Para Hypolito (2020),

Por mais que o trabalho seja programado, planejado, desde forças externas, há uma certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes, etc., pelo simples fato do trabalho docente ser realizado por seres humanos - professores e professoras - com outros seres humanos - alunas e alunos (p. 115-116).

Os estudos dentro dessa perspectiva chegam a uma distinção quanto ao tipo de proletarização sofrida pelo trabalho docente, caracterizando o mesmo como “proletarização ideológica”, ou seja, aquela que se refere à perda de controle sobre os fins do trabalho; e proletarização técnica, que se relaciona ao controle dos modos de execução do trabalho, onde os docentes conseguem certa autonomia, já que conseguem exercer algum controle sobre os aspectos técnicos de sua atuação (Jáen, 1991, p. 77-78).

A **quarta perspectiva** de análise do trabalho docente também questiona a relação direta entre o trabalhador docente e o fabril, entendendo que os fins do trabalho docente se tornam difíceis de serem especificados e os meios de realização deste trabalho serem totalmente controlados. A partir disso, apontam a necessidade de analisar o processo de trabalho docente, buscando identificar as relações sociais estabelecidas na escola, que serve tanto como espaço de reprodução social e cultural quanto espaço de contestação e resistência.

Dessa forma, a escola e a maneira como está organizada, com uma estrutura burocratizada, hierarquizadora das relações e fragmentadora do trabalho, acaba retirando o controle do docente sobre seu trabalho, ao passo que também abre espaço para formas de resistência à perda, à desvalorização de seu trabalho e à desprofissionalização, entendida aqui, conforme Jedlicki e Yancovic (2010), como

o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas.

Já para Garcia (1995), para além das perspectivas acima que reúne os estudos sobre o tema trabalho docente, algumas características são recorrentes na profissão docente ao nível escolar e podem nos ajudar a compreender melhor as atuais condições de trabalho, as possibilidades e a degradação do estatuto de profissionalização que os docentes ambicionam. Ele cita seis características, oriundas de seus estudos e pesquisas: a burocratização, a intensificação, a feminilização, o isolamento, uma carreira plana e os riscos psicológicos.

- **Burocratização do trabalho do professor:** os professores, em sua maioria, atuam em instituições organizadas hierarquicamente, o que resulta em uma reduzida participação nas tomadas de decisão. Os problemas pedagógicos tendem a serem transformados em problemas técnicos e a resolução destes fica a cargo de especialistas. Todos os aspectos da política educativa (currículo, livro didático, etc.) são tratados como uma diretriz que vem de cima para baixo, cabendo aos professores acatar e seguir as regras e procedimentos recomendados.

Essa burocratização, que “anula as diferenças contextuais, não as leva em conta, minimizando as subjetividades dos indivíduos envolvidos na profissão”, faz com que os resultados da ação docente sejam normalmente definidos numericamente, sendo a quantidade evidência de qualidade (Cunha, 1999, p. 137).

Como forma de superação dessa característica, Garcia (1995) propõe que se passe do controle burocrático para um controle profissional, dotando os professores de maior autonomia e capacidade de tomar decisões profissionais, mediante a constituição de coletivos representativos de profissionais docentes.

- **Intensificação do trabalho docente:** as demandas da sociedade aos docentes vêm aumentando significativamente, ano após ano. Segundo Garcia (1995), espera-se que o professor seja capaz de analisar o contexto de sua ação ao planejá-la; que trabalhe integrado e em equipe; que reflita e analise as teorias relativas à sua área de conhecimento; investigue, inove e atenda aos alunos de diferentes níveis; que participe de processos de autoavaliação da escola e mantenha uma interação com a

comunidade escolar, tanto interna quanto externa. Essas exigências vêm, constantemente sendo expandidas, ao passo que as condições para sua realização não se apresentam na mesma ordem e velocidade.

Levado a assumir muitas dessa demanda, à primeira vista a descrição desta intensificação seria contrária a tese da desqualificação do trabalho docente, pois aparentemente temos aí uma série de qualificações que os professores devem assumir. No entanto, o que o processo de intensificação mostra é que o professor, embora exigido, não tem tempo disponível para desenvolver muitas dessas competências requeridas, e as relega a outros. Como alerta Apple (1989, p. 49) a intensificação pode interferir na autonomia e na sociabilidade dos professores. Na autonomia, pois o excesso de trabalho pode forçar o professor a buscar atalhos, eliminando algumas das tarefas ou repassando certas incumbências a especialistas que estão fora da instituição, fazendo com que o professor perca o controle sobre o próprio trabalho, como, por exemplo, relegando a seleção de conteúdos, planejamentos didático e metodológico, aos livros didáticos, ou, o que é pior, consumindo formas prontas de propostas de aulas vendidas online, facilmente encontradas na internet, como solução para a falta de tempo (Figura 7). Já no que diz respeito à sociabilidade, a intensificação restringe a possibilidade de interação entre os pares e a realização de planejamentos coletivos, fazendo com que procurem soluções individuais, aumentando o desgaste e o isolamento (Appel, 1989).

**Figura 7 - Propaganda comercializando planejamentos de aula**

The image shows a Facebook advertisement for 'Aulas para Professores'. The ad text is as follows:

**Aulas para Professores**  
Patrocinado · 🌐

🚩 PROFESSOR, seus materiais estão prontos? Ou você ainda vai passar horas e horas planejando suas aulas em 2023?

✖ Se em pleno 2023 você ainda gasta tempo planejando suas aulas, você está DESPERDIÇANDO MUITO TEMPO E DINHEIRO!

E como seria bom se você não precisasse mais se preocupar com isso e ter mais tempo para você e para sua família, não é mesmo? 😊

✔ Pensando nisso, nós do Aulas para Professores preparamos os melhores materiais didáticos e planos de aulas para você aplicar imediatamente, sem precisar dedicar horas para isso.

👉 Para conhecer esses materiais que vão tornar o seu dia a dia mais tranquilo e salvar a sua vida, é só tocar no "saiba mais"

The advertisement features four product cards for digital lesson plans:

- HISTÓRIA**: TOTALMENTE EDITÁVEL EM Word e Powerpoint. Includes a background image of the pyramids.
- GEOGRAFIA**: TOTALMENTE EDITÁVEL EM Word e Powerpoint. Includes a background image of a globe.
- QUÍMICA**: TOTALMENTE EDITÁVEL EM Word e Powerpoint. Includes a background image of a chemistry experiment.
- FÍSICA**: TOTALMENTE EDITÁVEL EM Word e Powerpoint. Includes a background image of a physics experiment.

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100085494210582>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

Desse modo, tendo ampliadas suas responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar e precisando responder, cada vez mais, a demandas externas que vão além do processo de ensinar, como as questões administrativas, de preparação para os processos de avaliação em larga escala e burocracias diversas, o professor “não mais tem tempo para qualquer atividade que provenha de sua livre iniciativa, ocupado que está com as que lhe são impostas” (Cunha, 1999, p.137).

Progressivamente, o tempo do professor, que em termos quantitativos permanece o mesmo, tem sido efetivamente ocupado com atividades sem contato direto com os alunos, como reuniões, planejamentos, participação em projetos e toda uma gama de trabalhos administrativos, o que, em seu conjunto, leva a uma sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, gera intensificação do trabalho docente.

Com a redução do tempo para o “[...] desenvolvimento das atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado”, ou mesmo para cuidar de si no âmbito pessoal, os professores têm cada vez menos possibilidade de destinar tempo para ler um livro, conversar com os colegas, o que torna o trabalho cada vez mais estressante e solitário (Garcia; Anadon, 2009, p. 71)

Garcia e Anadon (2009), ao analisarem o depoimento de professoras de anos iniciais, verificaram que as novas exigências postas no processo de trabalho escolar têm resultado na intensificação do trabalho, em função, principalmente, de dois aspectos: 1) a “[...] ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática”; 2) a autointensificação, que explora o “[...] sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância” (Garcia; Anadon, 2009, p. 69).

Ao analisar o fenômeno da intensificação do trabalho docente nos movimentos de reforma educacionais nos Estados Unidos, Apple (1995, p. 39) afirma, em termos gerais, ela “[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradados”, caracterizando-se pela crescente colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores, com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem, bem como pelo movimento de proletarização da categoria

docente, levando à falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana, e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores em função do excesso de trabalho.

- **A feminização do magistério:** de maneira geral, no magistério, assim como em outras ocupações feminizadas, “as mulheres estão super-representadas nas posições menos qualificadas, de menor *status* ou de mais baixa remuneração, enquanto os homens estão super-representados nos empregos gerenciais e de alta qualificação” (Apple, 1995, p. 54). Isto se deve a uma construção histórica da profissão do magistério que uniu patriarcalismo e capitalismo, onde foi se formando uma compreensão social que entende os primeiros níveis de ensino, por lidarem mais fortemente com as questões relacionadas ao cuidado, são vistos como de atuação mais adequada ao gênero feminino. Nessa compreensão, as habilidades relacionadas ao cuidado são percebidas como naturais e, por isso, são desvalorizadas socialmente. Nessa perspectiva, à medida que o nível de ensino aumenta, a presença da mulher diminui (Garcia, 1995), pois os ganhos salariais são maiores.

Essa crescente feminização do magistério traz consigo, como afirma Garcia (1995), uma ideia de profissionalização impregnada de elementos propriamente femininos, como o altruísmo, abnegação e repetição constante de tarefas rotineiras. Nesse sentido, Cunha (1999) reforça que o fenômeno da feminização tem sido, ao mesmo tempo, causa e consequência da proletarização do magistério.

- **O isolamento docente:** a tarefa principal e cotidiana do professor constitui-se da interação com seus alunos no espaço da sala de aula. Como sublinha Garcia (1995), elas são o “santuário” dos professores, os alunos sendo as únicas testemunhas da sua atuação profissional. Ainda segundo o autor, poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento.

Nessas condições de atuação, são poucas as oportunidades de compartilhar suas preocupações e analisar a sua própria atuação. Além disso, são poucas as oportunidades em que os professores podem se observar uns aos outros, pois são muitas tarefas individuais e poucas coletivas, o que acaba por promover o aumento do individualismo na atuação (Garcia, 1995).

Dois fatores contribuem decisivamente com esse isolamento: a arquitetura escolar, que organiza tempos e espaços individualizados, e a carga de trabalho cada vez maior, com crescente número de tarefas burocráticas. Essa condição de

isolamento pode, de certa forma, proteger o professor das forças externas, porém, como destaca Cunha (1999, p.140),

traz muitos prejuízos ao fortalecimento da base epistemológica da profissão. Não há trocas, os bons trabalhos se mantêm no anonimato, não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam a profissão.

- **O trabalho docente como uma carreira plana:** a carreira docente se caracteriza, segundo Garcia (1995), por oferecer poucos incentivos para os professores motivarem-se a buscar evoluir profissionalmente. Destaca ainda o autor, que oferecer uma estrutura hierárquica para os professores, com apropriados incentivos e responsabilidades para cada nível da carreira docente, seria uma forma de reconhecer e recompensar a competência. Ao invés disso, o que existe é uma carreira que se constitui em uma construção individual e subjetiva baseada em motivações e metas pessoais (Garcia, 1995).

O que se propõe, nesse sentido, é que os incentivos deixem de ser apenas individuais e se tornem mais coletivos, “estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais” (Cunha, 1999, p. 141).

- **Os riscos psicológicos do trabalho docente:** o que autores como Garcia (1995) têm observado é um aumento do mal-estar docente, sendo este caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física, devido às condições precárias de trabalho e à falta de valorização social, o que gera uma crise de identidade profissional, um desgaste das esperanças, esforços e compromissos dos professores com o ensino.

A ampliação das tarefas, o sentimento e a percepção de que o tempo disponível não é suficiente, o crescente aumento do isolamento docente e a sensação de desprestígio social da profissão têm gerado uma crescente insatisfação com a profissão e, ao mesmo tempo, uma sensação de culpabilidade sobre a situação em que a educação hoje se encontra. Nas palavras de Cunha (1999, p. 142), “o desequilíbrio entre as exigências crescentes e as precárias condições de trabalho do professor atua sobre o professor, criando um nível alto de insatisfação e provocando um estresse considerável, os quais o colocam na condição de risco psicológico”.

Ao analisar a desprofissionalização docente, Mejía (2008) é “cirúrgico” ao descrever como o trabalho docente sofre com um processo de empobrecimento, de “pauperização”.

Essa pauperização docente, segundo o autor, perpassa por 5 dimensões, que podem ser assim caracterizadas:

*i. Econômica.* Os salários dos professores são paulatinamente reduzidos para que o trabalhador docente entre no jogo livre do mercado, e submeta-se aos sistemas de recrutamento flexíveis, sem seguridade social, e contratação por tempo determinado, sem o pagamento da totalidade de todos os meses do ano.

Ressalta-se nesse aspecto, que a despeito do discurso propagandeado sobre a importância da escola e seu valor social, os novos estatutos docentes, os planos de carreira, já não preveem aos professores uma compensação financeira para tempo de estudo e formação. Além do que, se compararmos a remuneração dos docentes com outras categorias profissionais, vamos ver que a categoria docente é um dos ramos mais mal pagos, exigindo, muitas vezes, que o professor se sujeite a múltiplas relações de trabalho (professor “taxímetro”) ou que leve a que o docente desenvolva outras ocupações paralelas, como vendedor, negócios particulares, etc.

*ii. Social.* Devido ao tipo de vínculo empregatício e de sua baixa remuneração, os jovens, mesmo os que estão cursando licenciaturas, não tiveram como primeira escolha a educação como carreira, a maioria considerando apenas como uma terceira opção.

Segundo o autor, tem sido perceptível nos concursos e nas provas de seleção de novos professores o fato de que estão chegando profissionais de outras áreas, sem formação pedagógica. Isso não ocorre somente em função do que ele chamou de “despedagogização”, mas pela questão da empregabilidade, pois essas pessoas são atraídas por certa estabilidade do magistério, mesmo que não tenham a remuneração que aspiram.

*iii. Cultural.* O professor, tendo que buscar outras atividades para dar conta das condições materiais e culturais de sua existência, perde o vínculo com os territórios onde atua, gerando uma desterritorialização de sua função.

Essa desterritorialização, caracterizada por estar naquele “mundo” apenas pelo tempo de trabalho, leva, por parte do professor, à perda do vínculo com as comunidades locais, o que era, no passado, uma das principais características do seu papel e que vinculava o docente ao desenvolvimento destas comunidades, tornando-

se agente social reconhecido. Essa presença foi diluída, de maneira que o professor trabalhador, à maneira do operário da fábrica, vai para a escola perdendo os laços culturais com seu meio, afetando a percepção sobre seu papel e sua valorização social.

iv. Ideológico. A disputa por empregos, o rendimento individual como base da avaliação, a baixa valorização da profissão como resultado da responsabilização sobre os resultados das avaliações dos alunos, constroem socialmente um imaginário do professor preguiçoso, mau trabalhador e irresponsável, mal preparado, o que ajuda a aprofundar a imagem de que recebe uma educação de terceira categoria e exerce sua profissão de forma medíocre.

Essa percepção é retroalimentada por diagnósticos que comparam a docência com outras profissões que olham para o trabalho não do ponto de vista pedagógico, construindo assim um imaginário sobre a inutilidade da profissão e da pedagogia. Nesse ínterim, as forças políticas conservadoras acusam os sindicatos de serem responsáveis por esse empobrecimento intelectual e pelos problemas da prática profissional do professor, como ocorre, de forma semelhante, segundo Mejía (2008), com os neoconservadores americanos que atribuem o fracasso educacional aos progressistas que orientaram e dirigiram os docentes no século passado.

v. Pessoal. Esse professor empobrecido social e culturalmente acaba afetado por uma série de doenças ocupacionais e estresse, o que torna suas vidas precárias. Como consequência, seus níveis de autorreconhecimento, de valorização tanto de si como de sua profissão, caem. Isto os leva a romper os laços que os ligam às comunidades profissionais (sindicatos), a quem acusa de serem responsáveis pela perda do *status* que um dia desfrutou. Esse professor acaba perdendo a autoestima e passa a dedicar-se a outra "luta de classes", a de correr de escola em escola para conseguir um melhor salário como um simples "ditador de classe".

Para Mejía (2008), a desprofissionalização dos professores se consuma ao converter seus conhecimentos de ensino-aprendizagem, de pedagógico, em um processo técnico instrumental simples, que são preparados, planejados e executados conforme determinado pelos técnicos especialistas, que também definem os padrões e competências que o professor deve receber como formação. Nesse sentido, a desprofissionalização é apenas o outro lado da mesma moeda, que, do outro lado, tem a despedagogização docente.

## 5 REFORMAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE

Antes de tratar especificamente das reformas curriculares, é importante ter presente algumas características da reestruturação neoliberal e como esta promove transformações desde o papel do Estado, da educação e do trabalhador docente.

Hypolito *et al.* (2003, p. 134) afirmam que as reformas produzem discursos que buscam garantir “eficientes formas de governo sobre o trabalho docente, tratando de legitimar e estabelecer limites (ou fronteiras) sobre as identidades que podem circular (existir) dentro do processo educacional”. Isso se dá principalmente pelo “redimensionamento da gestão do trabalho docente, via currículo”. Hypolito (2010) aponta que as recentes reformas vêm orientadas pelo ideário neoliberal, em que a esfera econômica se sobrepõe a esfera política, onde o Estado tem assumido o caráter de regulador, estabelecendo uma maior vigilância. Nesse ínterim, a distinção entre a administração e a dimensão pedagógica que vem separando gestão e professorado contribui para “[...] a fabricação de subjetividades que concorrem para o sucesso da sociedade de mercado e que devem ser empreendedoras”, constituindo “[...] em termos globais, a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica” (p. 1342).

Entre as estratégias utilizadas por esse Estado regulador, segundo Hypolito (2010), está a criação de uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, o deslocamento dos argumentos da esfera do político para a esfera do econômico e a economia, cada vez mais baseada no conhecimento. Como afirma Bresser Pereira (*apud* Freitas, 2018, p. 36), para além da esfera educacional,

[...] os neoliberais estão permanentemente envolvidos em reformas que nunca terminam, porque a complexidade do capitalismo contemporâneo exige maior regulação por parte do Estado, e os neoliberais não reconhecem essa restrição estrutural [...]. Os ideólogos neoliberais estão sempre exigindo novas ‘reformas’ que finalmente – prometem – transformarão uma economia em economia de mercado ideal.

Nesse reposicionamento da educação na esfera do econômico, o que se preconiza é uma docência de resultados, onde a autonomia do trabalho docente tem se tornado uma “[...] autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados que se confunde com profissionalismo”. O requisitado é “[...] um colaborador para a efetiva realização dos padrões standardizados de um currículo

necessário para a reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização” (Hypolito, 2010, p. 1346).

Segundo Ball (2004), as políticas curriculares estão ancoradas nas já referidas tecnologias: mercado, gerência e performatividade. Segundo o autor, nesse contexto, a educação e o conhecimento se tornam uma mercadoria e passam a ter seu consumo regido pelas regras mercadológicas. As instituições educativas públicas são instadas a adotar modelos de gestão de empresas privadas, tendo a eficiência dos resultados como padrão. Ademais, a partir da tecnologia da performatividade, introduz-se a lógica da prestação de contas e da responsabilização (*accountability*), baseadas na qualidade, na padronização e na avaliação.

De acordo com Ball (2004, p. 116), essa performatividade “[...] objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público e, o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’, ‘formas de qualidade’”. Nesse contexto de mercantilização, o trabalho e o contrato social “[...] dentro do qual o profissional trabalha, pelo interesse público, é substituído por relações comerciais entre educador, cliente e empregador” (Ball, 2020, p. 68-69).

Tais tecnologias instaladas nos currículos provocam o aumento da pressão emocional e do estresse no trabalho docente, assim como do ritmo e da intensificação no trabalho, maior competição e redução da sociabilidade, ações cada vez mais individualizadas, distanciamento das comunidades e aumento da carga de trabalho burocrático (Hypolito, 2010, p. 1341).

Freitas (2018), que tem chamado o conjunto de reformas no âmbito educacional de Reforma Empresarial da Educação, diz que essas têm presente, entre seus motes, as políticas de *accountability* e o gerencialismo.

As políticas de *accountability*, por exemplo, segundo Freitas (2018, p. 102),

não geram mais qualidade, além disso, adicionam efeitos colaterais negativos (padronização cultural, mais segregação), destroem a escola pública (sugando seus recursos financeiros) e ainda impedem que elas construam, conjuntamente com suas redes públicas, soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação.

Também segundo Freitas (2018, p. 102), no que diz respeito à responsabilidade, o que precisamos é construir “[...] um tipo de responsabilização que seja horizontalizado, que aposte nos nossos professores, estudantes e gestores. Que seja planejada com eles, não contra eles.”

Quanto ao gerencialismo, o autor ainda salienta que

Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas. (p.104)

Nesse processo, a característica fundamental é o controle: **controle da gestão**, via terceirização; **controle do processo pedagógico**, via currículo comum, padronizado com a ajuda de testes também padronizados; **controle das agências formadoras**, via base nacional de formação de professores; **controle da própria organização da instrução**, por meio dos materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas (Freitas, 2018).

À semelhança do tecnicismo, segundo Freitas (2018), surge o que pode ser designado de neotecnicismo. Com uma nova base tecnológica que propicia formas de interatividade entre aluno e conteúdo escolar, tem sido redefinido o trabalho do professor e do aluno, deixando tal trabalho cada vez mais dependente do processo tecnológico que comanda por si o que, quando e como se ensina.

Essa nova face do tecnicismo apresenta-se como “plataformas de aprendizagem *online*” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, “[...] em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (Freitas, 2018, p. 105).

Dessa forma, com um controle maior sobre o conteúdo a ser ensinado por meio de bases nacionais curriculares, por exemplo, e com um maior controle do conteúdo da formação do professor, que regulam a própria formação do magistério, padroniza-se a formação e se elimina a diversidade de propostas formativas nas agências formadoras de professores, indicando, selecionando e descartando o que, na qualificação docente, não seja interessante para o mercado.

O docente, como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, torna-se mais descartável e um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, porém, mais adaptável “[...] aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho” (Freitas, 2018, p. 109).

Esse processo de desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhado pela desvalorização profissional e apresentado ao magistério pelo seu contrário, ou seja, procura-se convencer que trabalhar com a

tecnologia e a partir de uma orientação por resultados objetivos, é sinônimo de profissionalismo.

Além disso, a implantação da reforma empresarial (Freitas, 2018) estimula uma gestão gerencial e autoritária, a meritocracia, a competição, o empreendedorismo de si mesmo, instituindo preceitos de um darwinismo social na escola que desestimula o trabalho coletivo, a solidariedade, a cooperação e a democracia.

A escola pública, de uma instituição social e historicamente construída, passa a ser uma organização empresarial de prestação de serviços cuja função é inserir a juventude na lógica incerta do livre mercado, onde o “[...] controle público das instituições é substituído pelo controle de grupos econômicos privados e seus interesses particulares” (Freitas, 2018, p. 126).

Freitas (2018, p. 132) é enfático ao salientar que “a melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de ‘responsabilização’ de cima para baixo”. Entre as estratégias para a melhoria da qualidade, com a participação da comunidade escolar, o autor sugere que a resistência a essas políticas se dê no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais,

As universidades podem ajudar com seu conhecimento a desvendar os meandros de tais reformas, mas o embate tem lugar e hora marcada no interior das escolas e deverá ser sistematizado e organizado com apoio dos sindicatos dos professores e com as organizações estudantis. É para isso que eles servem e, é por isso que são tão odiados pela política neoliberal ao redor do mundo (Freitas, 2018, p. 138).

Ainda, no que diz respeito à qualificação docente, esta deixa de ser papel do Estado e passa a ser entendida como um investimento pessoal, uma vez que, na concepção do empreendedor de si mesmo, a empresa é promovida a modelo que orienta as ações dos sujeitos, onde cada indivíduo “[...] é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer frutificar” (Dardot; Laval, 2016, p. 378).

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 31), trata-se de uma “subjetivação contábil e financeira” que representa de forma mais completa o ideário capitalista, tornando as relações do sujeito e a “[...] relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, um valor que deve valorizar-se cada vez mais.”

## 5.1 As Reformas Curriculares no Brasil no Contexto da *Global Education Reform Movement* (GERM)

Ao estudar o currículo, em específico as reformas curriculares, podemos fazê-lo em diferentes abordagens. Poderíamos estudar os impactos do currículo e das reformas sobre a aprendizagem e a formação dos sujeitos, por exemplo, ou analisar como a condição do trabalho docente influencia no currículo. Nessa pesquisa, no entanto, a perspectiva é analisar como os processos de (des)profissionalização e (des)qualificação do trabalho docente são influenciados pelas reformas e políticas curriculares colocadas em prática na escola pública nas recentes reformas.

Compreendemos que o trabalho, além de produzir os recursos para a vida humana, os objetos, as tecnologias, também colabora para a constituição do sujeito da ação do trabalho, o trabalhador. Assim, o trabalhador docente, como um dos principais responsáveis pela implementação do currículo escolar e daquilo que propõem as políticas e diretrizes curriculares, também se constitui nesse processo.

Para Bonafé (1999), o que professoras e professores fazem em suas aulas é trabalho, é uma atividade laboral que consome uma energia vital em que estão incorporados conhecimento e destrezas específicas. Esse trabalho possui um valor de uso ao capital que o adquire em troca de um salário, convertendo a força de trabalho do docente em uma mercadoria. Por isso, faz-se importante questionar quais características o trabalho docente vem adquirindo nas políticas e reformas curriculares do Novo Ensino Médio.

Já no final da década de 90, Hypolito (1999, p. 93-94) alertava para o fato de estar em pleno andamento no Brasil uma reforma educacional conservadora, que preconizava um enfraquecimento do papel do Estado, usando a ineficiência dos serviços públicos para justificar e apontar culpados para a crise da escola. Como solução, se apresentava

[...] a submissão da escola pública às regulações do mercado, incentivando formas gerenciais pseudoparticipativas como os do modelo pós-fordista (programas de “qualidade total”), e descentralizando aspectos administrativo-financeiros em nome da autonomia escolar. De outro lado, preconiza um estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano escolar, tais como a definição do currículo nacional (ou parâmetros, ou referenciais); de programas de formação docente articulados com a mídia (principalmente eletrônica) – que incluem pacotes pedagógicos e implantação de equipamentos para viabilizar o acesso dos grandes grupos de comunicação às escolas, estreitamente articulados com o mercado de

computadores e outras tecnologias; o controle sobre o livro didático, e assim por diante.

Entre as consequências dessa reforma educacional conservadora para o trabalho docente, está o fato de que passam a ser importantes especialmente aquelas habilidades advindas da experiência (saber-fazer). As ações de ensino tornam-se decisões individuais, passando-se a entender a autonomia como “[...] uma ação individualizada, [...] desestimulando o envolvimento com as atividades profissionais não diretamente relacionadas ao ensino” (Hypolito, 2010, p. 1345).

Nos discursos oficiais, a necessidade de uma reforma no Ensino Médio surge a partir da discussão da Educação Integral, em que importa aumentar o tempo escolar, oferecendo diferentes experiências para o desenvolvimento integral do sujeito. Porém, tal objetivo e discussão são atropelados pela ideia do aumento da carga horária, especialmente daqueles aspectos básicos instrumentais (português e matemática) que poderiam dar base à ideia da flexibilidade do que aprender, quando exercer o poder da escolha, do que aprenderá nos itinerários formativos, já que estes serão oferecidos conforme a disponibilidade das escolas.

É importante considerar que essas reformas não se restringem ao Brasil ou a determinados países, mas fazem parte de uma agenda de reformas global da educação. Por isso, precisam ser analisadas em um quadro político e econômico mais amplo. Orientados pelos princípios neoliberais, tais movimentos de reforma podem receber diferentes denominações. Um deles é o *Global Education Reform Movement* (GERM). De acordo com os estudos de Sahlberg (2011, p. 288) sobre o caso da Finlândia, trata-se de um movimento “[...] promovido por meio de estratégias e interesses de empresas privadas multinacionais, agências de desenvolvimento supranacionais, doadores internacionais, fundações privadas e empresas de consultoria [...]”, que se difunde por regras, currículos prescritos e testes padronizados, que acabam por influenciar e determinar as políticas locais, pressionando escolas e professores a um exercício de controle permanente que garanta o seu lugar no mercado.

Entre as características do GERM, Sahlberg (2011) elenca: a **padronização** da educação; a ênfase no **ensino de conhecimentos e habilidades básicas**, como leitura, matemática e ciências naturais; **ensino voltado a resultados** predeterminados, buscando formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem; **transferência das inovações do mundo empresarial** para o

educacional; políticas de **responsabilização** mediante a aplicação de testes padronizados; um maior controle da escola baseado na ideologia do **livre mercado**.

Essas características norteiam a formulação de orientações que vão impactar a implantação de políticas educacionais, os modos de gestão das instituições, os processos de formação escolar e as dinâmicas de organização do currículo, trazendo consequências importantes para a qualificação e a profissionalização do trabalho docente. Para Motta e Leher (2017, p. 254), a reforma tem o objetivo de fomentar “a profissionalização precoce”. Além disso, ela sonha “conhecimentos científicos, por meio de especialização prematura do percurso educacional da juventude já no ensino médio e, como corolário, aprofunda, em níveis inéditos e preocupantes, a expropriação do trabalho docente.” (Motta; Leher, 2017, p. 254).

Dentre as reformas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos e que concorrem para a GERM, destacam-se a construção e implementação da BNCC, com seus respectivos referenciais curriculares estaduais, e a Reforma do Ensino Médio. Ambas têm impactado sobremaneira o trabalho docente.

## **5.2 A Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio como estratégia neoliberal**

Para Silva (2018), as propostas de reformas se apresentam revestidas de modernidade, mas, na verdade, retomam um discurso ‘empoeirado’ que já fazia parte das normativas da década de 90 e que parecia estar superado, qual seja, o do uso da concepção das competências como eixo de prescrição curricular, muito próximo da ideia de competição e de competitividade que orienta a lógica do mercado.

O rol de objetivos previamente definidos e a ênfase em conhecimentos e habilidades básicas reforçam a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle, desconsiderando as experiências dos indivíduos. Troca-se a possibilidade de emancipação dos sujeitos pela adaptação à lógica instrumental do mercado. Nesse escopo em que se despreza uma concepção de formação humana omnilateral (Duarte, 2016), não se reconhece a dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença.

Com relação aos argumentos que justificaram a proposição da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, Silva (2018) cita a necessidade de corrigir o excesso de disciplinas no Ensino Médio e a desarticulação das disciplinas que já existem com o

mundo do trabalho. Além disso, a proposta contemplaria as recomendações de instituições como o Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF).

Essas reformas são vistas pelos proponentes como uma forma de elevar os índices que medem a qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o PISA, o que justificaria a necessidade de tais reformas, ampliando as matrículas do Ensino Médio na Educação Profissional, que hoje representam cerca de 10% do total. Além disso, salientam os defensores da reforma do Ensino Médio, que dos concluintes do nível médio, apenas 16% ingressam no Ensino Superior (Silva, 2018).

Como nas demais reformas educacionais que têm sido implementadas, a participação dos trabalhadores em educação tem sido desprezada ou, quando muito, ela é colocada em segundo plano, sendo a decisão final uma questão política, como expressa excerto de documento do Banco Mundial (World Bank, 1999):

Professores e organizações locais, nacionais e internacionais que os representam, devem, portanto, ter a possibilidade de participar não só da implementação da reforma, mas também do desenvolvimento de novos programas. Como em todos os casos de consulta à sociedade civil, no entanto, as informações fornecidas, os pontos de vista expressos e os interesses representados pelos vários participantes devem ser pesados na balança – com a decisão final sendo uma questão política. Os interesses dos professores, como trabalhadores, têm que ser considerados na relação com os interesses proeminentes de alunos e seus pais, como consumidores (Tradução nossa).

Esse posicionamento ressalta o valor que a participação dos docentes tem para os financiadores das reformas educacionais, em que a decisão final deve ser política, com os interesses dos trabalhadores docentes colocados ao nível dos interesses dos pais e dos alunos, considerados por eles a clientela da educação.

### **5.2.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC**

Após a entrada em vigor da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de novembro de 1996, inúmeras políticas educacionais e reformas curriculares foram postas em prática na realidade brasileira. Logo após a promulgação da LDB, uma comissão de especialistas produziu um documento norteador dos currículos escolares, conhecido como Parâmetros

Curriculares Nacionais, que orientou a organização dos currículos escolares por quase vinte anos.

Em 2003, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, houve uma atenção maior em relação ao investimento em educação, com notável ampliação de recursos em todos os níveis. Porém, nos primeiros dez anos pouco se avançou na discussão curricular. Somente com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que trouxe vinte metas a serem, inicialmente, cumpridas até 2020, e que depois foram estendidas para o decênio 2014-2024, surge a necessidade de uma base nacional comum curricular, a qual deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional.

O projeto para a base resultou de diversas contribuições, com envolvimento intenso da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). No entanto, foi com a criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, em abril de 2013, formado principalmente por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, e da realização do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”, que a BNCC começa a ganhar o contorno que temos hoje, com a presença forte de ideias voltadas à criatividade, tecnologia e empreendedorismo, dando um caráter à educação escolar mais de ciência aplicada do que de práxis política.

Esse processo de constituição da BNCC sofreu muitas críticas, entre elas da Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANPED)<sup>2</sup>, que trouxe como questionamentos a celeridade com que estava se realizando o processo de construção dessa base curricular e a maneira com que os professores da Educação Básica estavam sendo considerados nessa construção. Além disso, questionou-se também o porquê da rapidez na consecução desta meta do PNE em específico, em detrimento das metas que diziam respeito às condições de trabalho e de valorização do trabalho docente.

Desconsiderando os valores democráticos e de participação popular, o tempo/espço destinado para a discussão por parte dos profissionais da educação foi

---

<sup>2</sup> Ver coletânea ANPEd e BNCC: luta, resistência e negação. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>>.

muito restrito, demonstrando um profundo desprezo pela condição do professor, que parece ser tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica.

A proposta preliminar da BNCC foi aberta para consulta pública de sua primeira versão em 16 de setembro de 2015, frente a um forte movimento de crítica e de pressão sobre o Conselho Nacional de Educação em relação a alguns pontos da base, como o fato de esta prescrever objetivos e conteúdo sem discutir sobre uma base teórica sólida o projeto que se quer de educação e de nação.

Além das instituições e especialistas envolvidos na sua construção, a proposta contou, também, com doze milhões de contribuições individuais de organizações e de redes de educação de todo o país, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Porém, a falta de transparência acerca de como essas contribuições foram aproveitadas na construção do documento final leva à compreensão de que serviram apenas para justificar a imagem democrática do processo de construção do documento.

Em 2016 foi publicada sua segunda versão e, em 2017, a versão final. Nesse momento, o país já estava vivendo um momento político delicado, com o impedimento da Presidenta da República e o vice-presidente assumindo o poder. A partir de então, se tem a influência de uma concepção de educação diferente daquela que vinha sendo constituída, agora atrelada aos valores do mercado e do empresariado.

Além da construção da BNCC e da pouca abertura à discussão com os docentes, há ainda dois aspectos a serem analisados no que diz respeito às consequências da base para o trabalho docente. Um deles refere-se à dimensão regulatória do documento, que, ao propor uma listagem de objetivos sequenciados, reforça a ideia de uma formação administrada, atrelada às avaliações de Estado (Silva, 2018).

Ao se padronizar o que deve ser ensinado, tende-se a ampliar as desigualdades educacionais já existentes. Tal padronização também é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia das escolas, dos educadores e dos estudantes, de poderem definir juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, não prevê a “possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória” (Silva, 2015, p. 375), reforçando o caráter instrumental e sujeito a controle, que retira cada vez mais a autonomia do trabalho docente.

O outro aspecto a ser analisado na BNCC é a retomada da orientação do currículo escolar à formação de competências, presente nos Parâmetros Curriculares da década de 90, e que irrompe, agora, com uma nova roupagem. Em síntese, como

analisa Silva (2018, p. 11), é trazida novamente para dentro do currículo escolar “uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” que acaba por enfatizar uma “perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação”.

Torna-se necessário aqui ressaltar que este processo de constituição de uma base curricular nacional comum é perpassado por disputas em torno das finalidades e modos de organização da Educação Básica. A despeito da LDBEN, que enfatiza que o Ensino Médio como Educação Básica deve trabalhar a “[...] compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;” (Art. 36, Revogado pela Lei nº 13.415, de 2017), a BNCC passa a estabelecer uma organização curricular por competências e habilidades, que já eram preconizadas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e na Resolução CNE/CEB nº 03/1998), e que, segundo Silva (2019, p.133), “[...] se ancorava em uma perspectiva economicista que propagava a necessidade de uma educação escolar que se aproximasse das transformações ocorridas no mundo do trabalho”, com um Ensino Médio baseado em uma concepção pragmática da educação e um reducionismo às demandas de mercado (Silva, 2019).

Tentando sintetizar, o que está em jogo na disputa pela definição de diretrizes para a Educação Básica e mais especificamente do Ensino Médio é uma concepção de educação integral do sujeito e de acesso ao patrimônio cultural e científico produzido pelo ser humano no decurso da história, assim como uma concepção de educação reducionista e utilitarista pautada nos interesses imediatos do mercado. Nesse sentido, Silva e Souza (2022, p.268) chama a atenção que a BNCC “não pode ser analisada apenas sob a perspectiva curricular como ela se denomina, mas como o mais expressivo instrumento do capital que, de modo algum, quer abrir mão do controle ideológico da juventude da classe trabalhadora.”

A BNCC torna-se uma maneira não só de definir o conteúdo, mas também a forma como ele deve ser ensinado, do que deve ser avaliado, centralizando o processo de avaliação do sistema de ensino e, principalmente, o controle do trabalho pedagógico. Apple (1995) afirma que, quando há um aumento do controle sobre o

trabalho de ensinar, a autonomia de decisão pedagógica declina. Se, por um lado, há um discurso de autonomia da escola, o que poderia significar um fortalecimento do trabalho docente, de outro, o destaque dado ao rígido controle pedagógico do que deve ser ensinado, especialmente por ser orientado para as provas de avaliação em larga escala, nega a autonomia do trabalho docente.

### **5.2.2 A Reforma do Ensino Médio**

A reforma do Ensino Médio foi editada pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, na esteira do processo político anômalo vivenciado no país, com a troca de governo por meio de impedimento e da ascensão de novos pressupostos e ideias sobre a educação brasileira, pelo novo governo que inicia com Michel Temer a frente da Presidência da República. Tal medida foi depois sancionada na Lei nº 13.415 de 27 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a reforma, é estabelecida uma mudança na estrutura do ensino médio. Tem-se a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, a serem propostos pelas escolas ou pelas redes de ensino, com foco nas áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. Porém, na prática, reduz a carga horária da formação geral básica das 2400 horas para 1800 horas obrigatórias para o trabalho com o proposto na BNCC, flexibilizando 40% da carga horária do Ensino Médio, com a oferta dos itinerários focados em uma das áreas, sendo sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino.

Seguindo o modelo do processo de discussão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio ao nível federal, a construção do Referencial Curricular Gaúcho também pecou por não fazer um debate amplo com os educadores e a comunidade escolar. Como apontam Araújo e Silva (2019), para a elaboração desta reforma foram ignorados os principais protagonistas da educação, os docentes e discentes ou as suas representações. Ao invés disso, o governo “[...] elegeu como seus principais interlocutores o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação e o

Movimento Todos pela Educação, o que explica um pouco o seu conteúdo conservador e privatista” (p. 144).

No Estado do Rio Grande do Sul, na tramitação do Referencial Curricular Gaúcho, um dos praticamente inexistentes espaços de diálogo com os docentes deu-se através de uma audiência pública. Esta possibilitava que o professor, após se inscrever, acessasse o que estava proposto, embora somente para a sua área de conhecimento.

Após muita insistência e defesa de um processo democrático de construção do currículo do ensino médio, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul - CPERS/Sindicato recebeu um documento de mais de 530 páginas para que, em doze dias, fizesse os debates necessários e entregasse as sugestões.

Ao invés de ouvir quem está efetivamente envolvido e seria diretamente afetado pela implantação desse referencial curricular, como os professores e seus coletivos, as comunidades escolares, quem pesquisa e estuda o tema, o governo do Estado do Rio Grande do Sul cercou-se de entidades privadas de educação interessadas no que seria proposto no currículo do Ensino Médio. Fica evidente no bojo dessas reformas os interesses do mercado em tornar a educação uma mercadoria de fácil consumo, mais palatável e mais adequada às novas tendências do mercado.

Essa tendência de se pautar pelos interesses privados pode ser observada nos palestrantes do Seminário Estadual do Ensino Médio, promovido pela SEDUC no final de 2021. Além da Secretária Estadual de Educação e da Presidente do Conselho Estadual de Educação, foram convidados o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, e a Diretora do Instituto Reúna e seus parceiros, quais sejam, Fundação Lehmann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Iungo, Itaú, IF *Imaginable Futures* e SENAI.

A retirada de componentes curriculares, que acontece seja pela possibilidade reduzida de oferta por parte das escolas de diferentes itinerários formativos ou pela redução da carga horária escolar destinada aos conteúdos da BNCC, que diminui das atuais 2.400 horas para 1.800 horas, ilude o aluno que julga ter o poder de escolha em sua formação. A partir dessa oferta de itinerários e a diminuição da carga horária para oferta dos conteúdos da BNCC, mantém-se somente a obrigatoriedade dos conteúdos de português, matemática e inglês, o que induz que os demais conteúdos possam ser ofertados, porém, “diluídos” em diferentes componentes curriculares, especificamente os que compõe os itinerários formativos. (Silva, 2020).

Em outros termos, ocorre uma redução daquilo que é “básico” na Educação Básica, escancarando-se a real intenção, que é de uma formação encurtada, instrumental e pragmática (Araújo, 2018) para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado (informal, intermitente, temporário e incerto).

Segundo Ferretti e Silva (2017), a Medida Provisória nº 746, que se transformou na Lei nº 13.415/2017 (alterando a LDB) e instituiu o chamado “Novo Ensino Médio”, não se constitui em uma novidade, sendo apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia sobre as finalidades e o formato do ensino médio brasileiro. Tal disputa tem conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorre. Porém, a partir da década de 1970, ela vem sendo marcada, na definição das políticas nacionais para o ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação dos jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo.

Anteriormente, no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso, as propostas de reformas do ensino médio fizeram referência à formação de um tipo mais sofisticado de trabalhador, tendo em vista as transformações decorrentes do neoliberalismo nos planos econômico e político-cultural. Ganhava força, naquele momento, o chamado Neoliberalismo de Terceira Via, que deixou a educação no centro dos interesses mercadológicos empresariais (Ferretti, Silva, 2017).

A partir do governo Lula, no entanto, a formulação dessas políticas passa a ter um projeto de caráter contra hegemônico para o ensino médio e a educação profissional. No entanto, o contexto político não lhe conferiu forças para se sustentar. Já no governo Dilma, pela dificuldade de implantação desse projeto, as políticas voltadas ao campo educacional facilitavam e, até mesmo, incentivavam o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se nos diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado, junto ao Ministério da Educação (MEC), de movimentos como o “Todos pela Educação”, por exemplo.

Não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico, multiplicaram-se ações, por parte do empresariado, com o objetivo de instituir um mercado educacional e interferir nas políticas educacionais do país (Ferretti, Silva, 2017).

Cabe salientar que os principais interlocutores do MEC para pensar e organizar a Reforma do Ensino Médio não foram as universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas de grupos empresariais. (Gonçalves, 2017).

Com o golpe de 2016, criaram-se as condições para que o intuito do empresariado de transformar a educação em mercadoria, de certa forma contido, voltasse com toda a força, resultando no fortalecimento da classe política e social que considerava o Neoliberalismo da Terceira Via suave demais. Com isso, adotou-se um neoliberalismo mais regressivo, afetando o conjunto de políticas não só educacionais, mas também econômicas, culturais e trabalhistas, dificultando e enfraquecendo as possibilidades de uma resistência contra hegemônica de caráter efetivo, por não encontrar respaldo nos poderes instituídos, nem mesmo na população em geral, submetida a processos de convencimento midiáticos (Ferretti; Silva, 2017).

Não é de se estranhar, portanto, que uma das primeiras reformas encaminhadas pelo governo de Michel Temer diga respeito à educação, especificamente ao Ensino Médio, considerada uma etapa da escolarização que se estabelece como fronteira entre a educação e o mundo do trabalho para a grande maioria da população brasileira.

Nas audiências públicas que se seguiram para a consulta à MP 746, foram se constituindo movimentos em defesa e contrários a essa medida. Estes últimos, a despeito de procurarem ponderar criticamente as consequências da MP para o conjunto da sociedade, não obtiveram sucesso. O resultado foi o retorno da organização curricular por competências que, embora misturando discursos contraditórios, leva a uma formação instrumental e cada vez mais fragmentada e parcial, comprometendo o ensino médio como uma etapa da educação básica (Ferretti; Silva, 2017).

Os discursos que permeiam o “novo” ensino médio nos remetem à crítica feita por Saviani (2008) à concepção de educação tecnicista e sua defesa dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Para essa perspectiva que orientou a construção da proposta do Novo Ensino Médio, o papel da escola é o de preparar indivíduos eficientes para o crescimento da produtividade econômica, vinculado ao rendimento e à capacidade de produção capitalistas.

Portanto, no bojo dessas reformas, vieram alterações em diversas legislações, como a LDB, (Lei n. 9394/96), por óbvio, mas também traz modificações na Lei do FUNDEB (Lei 11.494/2007), facilitando ainda mais o uso dos recursos públicos na

contratação pelo Estado de serviços e pacotes educacionais oferecidos por empresas privadas. Modifica a CLT, ao retirar limites para a flexibilização da jornada de trabalho dos professores, e também a Lei que regula o Código Brasileiro de Telecomunicações (Lei 4.117/62), facilitando o estabelecimento de convênios entre o MEC e as empresas de radiodifusão, objetivando a ampliação das experiências em educação a distância na Educação Básica (Araújo; Silva, 2019).

## 6 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados que constarão da análise, conforme já descrito nos procedimentos metodológicos, contaram com questionário *online* respondido por 77 (setenta e sete) professores da rede pública estadual de diferentes coordenadorias regionais de educação, tendo como amostragem e foco a 17ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Rosa e a 6ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Cruz do Sul. Esses professores foram selecionados, a partir de uma amostragem por acessibilidade ou conveniência. (Gil, 2008, p.94).

Nesse tipo de amostragem, o pesquisador opta pelos elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Para esse estudo, a seleção dos sujeitos se deu a partir da disponibilização de um *link* de acesso a um questionário *online*, acessível em diversos meios digitais, em diversos grupos de *whatsapp*, comunidades do *faceboock*, de forma que atingissem o máximo possível de sujeitos, professores da rede pública estadual, com atuação no ensino médio, especialmente, pertencentes as duas coordenadorias. Porém, pela dificuldade de controle quanto ao acesso, aceitou-se respostas de professores de outras coordenadorias regionais de educação.

Para fins de apresentação dos resultados dos questionários, apresentaremos, através de gráficos, aqueles que dizem respeito a dados quantitativos. Optamos por apresentar os dados quantitativos das questões em que utilizamos a escala de Likert, onde o entrevistado marcava de 0 a 10 a sua concordância quanto as afirmações, através do gráfico tipo Radar. Consideramos que, dessa forma, torna-se mais clara a identificação do nível de concordância com as afirmações, conforme o quadrante onde as respostas se concentraram.

Assim, se dividirmos o gráfico do tipo Radar em quatro partes, a partir de uma reta vertical e uma reta horizontal que se cruzam ao centro do gráfico, teremos quatro quadrantes. O superior à direita concentra as respostas 0, 1, 2, e representa um baixo índice de concordância. As respostas 3, 4 e 5, formariam o quadrante direito e inferior, representando um índice de concordância razoável, mas ainda tendendo a baixo. As respostas 6 e 7 formam o quadrante esquerdo

e inferior e representam um índice de concordância razoável, tendendo a ser alta. Já as respostas 8, 9 e 10 formam o quadrante superior esquerdo e agrupam as respostas de índice de concordância alto.

No questionário também haviam, em algumas questões fechadas, espaços para que o professor pudesse descrever e/ou justificar a sua resposta. Na análise dessas respostas, como se tratou de um questionário online, surgiram dificuldades para identificar individualmente os sujeitos. Por isso, apresentaremos estas em blocos, sem a identificação de cada um dos sujeitos respondentes. Procederemos da mesma forma na análise das respostas das questões de formato aberto no questionário online.

Quanto à realização das entrevistas semiestruturadas, elas foram respondidas por 10 (dez) professores, além de uma escola onde a entrevista foi realizada durante uma reunião de equipe diretiva, contando com a presença da direção, vice-diretores e coordenações pedagógicas das áreas, totalizando sete pessoas. E ainda uma escola, onde a entrevista foi feita junto à coordenação do Ensino Médio, mas que, no entanto, não foi permitida a gravação, suas faltas, portanto, não sendo transcritas literalmente. Cabe ainda ressaltar que o contato com os professores, em todas as entrevistas dos docentes e direções de escola, se deu a partir da manifestação de interesse dos mesmos quando da resposta do questionário online, mediante disponibilização em uma das questões do questionário, de um telefone para contato posterior.

Além dos docentes, nas entrevistas a amostragem contou com 5 (cinco) diretores ou membros da equipe diretiva de escolas e 2 (dois) dirigentes de entidades de representação profissional/sindicatos do Rio Grande do Sul, o CPERS Sindicato.

Para fins de análise e buscando preservar a identidade dos sujeitos, neste trabalho os sujeitos que fizeram parte do estudo serão nominados por uma letra maiúscula que define a sua função, sendo “P” professor, “D” diretor de escola, “GS” gestor sindical, e um número estabelecido pela ordem da produção dos dados.

Já no que diz respeito à análise dos dados, o desafio foi buscar uma análise integrada desses diferentes instrumentos e sujeitos consultados, de forma que conseguíssemos identificar, em suas respostas, elementos que nos permitissem

analisar os processos de (des)qualificação e (des)profissionalização dos trabalhadores docentes na esteira da reforma curricular do Ensino Médio, ou seja, a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Flick (*apud Santos et al.*, 2020), chama essa utilização de diferentes fontes de dados, produzidos em diferentes momentos, lugares ou com diferentes pessoas, de triangulação de dados, a qual possibilita considerar a complexidade e os diferentes níveis de profundidade e envolvimento dos sujeitos e das informações.

Segundo Triviños (1987), a técnica da triangulação deve contemplar três elementos, que são:

em primeiro lugar, aos Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito.

Portanto, quanto a esse primeiro aspecto, os Processos e Produtos elaborados pelo pesquisador, ele envolveu as percepções dos sujeitos apreendidas com base no questionário e nas entrevistas com os diferentes sujeitos.

Já com relação ao segundo aspecto, os Elementos Produzidos pelo Meio, refere-se ao que foi representado aqui nos documentos produzidos pelas diferentes instâncias de gestão da educação e que se relaciona direta ou indiretamente à reforma curricular do Ensino Médio, em específico as questões sobre o trabalho docente, instrumentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos, etc.); instrumentos oficiais (ofícios, memorandos, atas, etc.); e estatísticos (relatórios com informações quantitativas do sistema escolar ou relativas a ele, etc.). Os documentos que foram utilizados serão arrolados no decorrer da análise dos dados. Os documentos escolhidos foram aqueles que pudessem fornecer elementos sobre o trabalho docente no contexto das reformas curriculares do ensino médio, não tendo sido realizada uma análise ampla desses documentos, pois isso fugiria dos objetivos desse estudo.

Quanto à terceira perspectiva de análise proposta por Triviños (1987), qual seja, “Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual insere-se o sujeito”, ela está presente na

nossa análise das informações relativas aos modos de produção, especialmente no que diz respeito à reestruturação produtiva neoliberal, que impactam as relações entre capital e trabalho e, conseqüentemente, o trabalhador docente.

### **6.1 Características dos sujeitos que responderam ao questionário *online***

Os dados dos questionários *online* foram produzidos no decorrer do segundo semestre de 2022, o que coincide com o primeiro ano da implantação do currículo do Novo Ensino Médio, exceto nas escolas pilotos que, neste ano, completaram o ciclo de implantação, tendo em 2022 a primeira turma egressa no Novo Ensino Médio.

Isso é importante ressaltar, porque durante a implementação do Novo Ensino Médio Gaúcho, no primeiro ano, são apenas incorporadas para além das disciplinas de formação geral básica, as disciplinas do Novo Ensino também gerais e que figuram no currículo como obrigatórias em todos os anos do ensino médio, como Projeto de Vida, Iniciação Científica, Mundo do Trabalho e Cultura e suas Tecnologias. É apenas no segundo ano que os alunos precisam optar e passam a cursar os componentes específicos de uma das Trilhas de Aprofundamento e das Unidades Curriculares Eletivas.

A aplicação dos questionários continuou a se dar no decorrer do ano de 2023, período em que a maioria das escolas do ensino médio estava em seu segundo ano de implantação da matriz curricular do Novo Ensino Médio (Figura 8), sendo na 2ª série que começam a ser trabalhados, com maior carga horária, os Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento e dos Itinerários Formativos, demarcando uma diferença significativa da matriz curricular anterior à reforma. Esta diferença diz respeito à organização e conteúdos a serem trabalhados, o que pode resultar, em nossa pesquisa, em resultados não tão representativos ainda, do conseqüente impacto da implementação da reforma.

**Figura 8 - Matriz Curricular proposta pelo Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio**

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1ª série	2ª série	3ª série
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	1	-
		Educação Física	1	1	1
		Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	2
		Literatura	2	1	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-
		Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	1	1
		Física	2	1	1
		Química	2	1	1
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais	24	18	12
		Carga Horária (Anual)	800	600	400
	Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2
Mundo do Trabalho			2	-	-
Cultura e Tecnologias Digitais			2	-	-
Iniciação Científica			-	2	2
Aprofundamento Curricular		Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas	***	***	***
Carga Horária dos Itinerários Formativos		Total de Períodos Semanais	6	12	18
	Carga Horária (Anual)	200	400	600	
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais	30	30	30	
	Carga Horária (Anual)	1000	1000	1000	

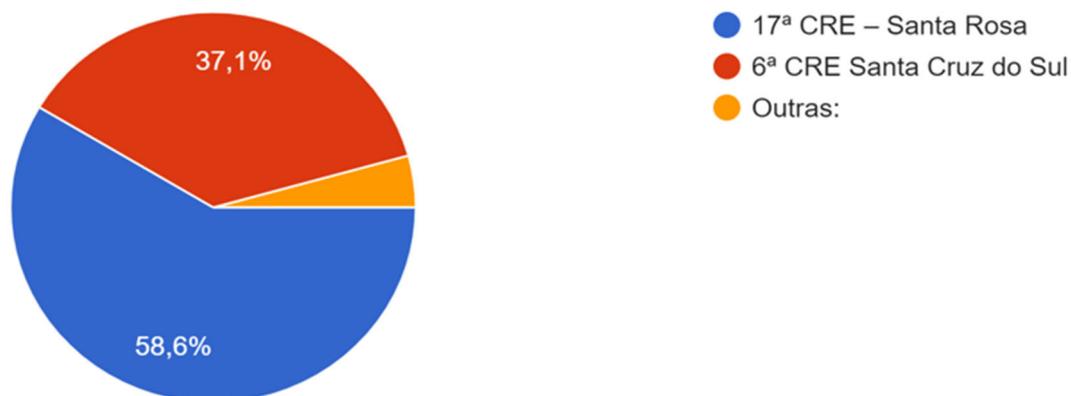
\*Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.  
 \*\* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.  
 \*\*\* Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos pela escola.

Fonte: Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367>.  
 Acesso em 15 dez. 2022.

Com relação à distribuição das respostas ao questionário das coordenadorias regionais, tivemos uma aderência maior dos docentes da 17ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Rosa, representando 58,6% dos questionários respondidos. Já 37,1% são da 6ª Coordenadoria Regional de

Educação de Santa Cruz do Sul. Ainda, embora não fosse nosso objetivo, pela característica do instrumento e a sua divulgação, tivemos 7,3% de questionários respondidos por docentes de outras coordenadorias.

**Gráfico 1 - Vínculo dos sujeitos da pesquisa por Coordenadoria Regional de Educação/Cidade**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Além disso, um terço dos docentes respondentes atuam em escolas que fizeram parte do primeiro momento de implantação, chamadas de escolas-piloto. Estas escolas começaram a implementação do Novo Ensino Médio em 2020, através do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, Portaria MEC nº 649/2018 do governo federal, o qual, entre outras ações, visava o apoio técnico e financeiro à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Segundo dados do MEC, foram, ao todo, 4020 escolas que receberam recursos do PDDE (350 milhões) e executaram pilotos do Novo Ensino Médio nos anos de 2020 e 2021. No Rio Grande do Sul foram, ao todo, 298 escolas, correspondendo à cerca de 26% das escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual.

Buscando identificar e descrever as características dos 77 docentes que responderam os questionários *online*, no que diz respeito ao sexo, idade e formação, o que encontramos é uma população de sujeitos muito semelhantes em características dos docentes do Ensino Médio apontadas pelo censo escolar. Isso pode servir como validação da representatividade da amostragem desses subgrupos que responderam ao questionário, mesmo sendo essa amostragem

não probabilística, na forma de amostragem por conveniência, o que inicialmente não garantia essa representatividade.

Do total de docentes que responderam os questionários *online*, 68,9% são mulheres e 31,1% são homens. Importante dizer que, de acordo com o Censo Escolar 2022, no que diz respeito ao sexo dos docentes de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, esses percentuais coincidem até a primeira casa decimal<sup>3</sup>.

Esse aspecto demonstra que, mesmo a amostra de respostas ao questionário sendo pequena em relação ao universo abrangido, e mesmo estando previamente circunscrita a apenas duas coordenadorias regionais, ela é representativa no que diz respeito ao subgrupo sexo dos docentes do Ensino Médio.

Com relação à formação dos docentes que responderam ao questionário, 97,2% possuem formação em Licenciatura. Apenas dois, 2,8% dos respondentes, informaram ter formação em Bacharelado. No que diz respeito à formação em nível de Pós-graduação, 86,6% possuem especialização e 13,3% mestrado, não tendo nenhum dos respondentes doutorado. Novamente, nesse quesito, percebemos semelhança ao que aponta o Censo Escolar 2022, onde 73,8% dos docentes de ensino médio do RS possuem especialização, 17,9% mestrado e 8,28% doutorado.

Esta realidade em relação à formação *stricto-sensu* passa a ser compreensível se olharmos os incentivos do plano de carreira do magistério estadual para que um docente busque uma formação em nível de mestrado ou doutorado, onde os valores líquidos de aumento de salário, baseados na tabela de subsídios do ano de 2020, a depender do nível da carreira, da pós-graduação *lato sensu* para o mestrado, variam de R\$ 211,00 a R\$ 275,00 e do mestrado para o doutorado variam de R\$ 275,00 a R\$ 276,00. Torna-se inviável para um professor, nesse plano de carreira, dedicar seu tempo ao investimento em uma formação de 6 anos, que corresponderia aos 2 anos de mestrado e 4 anos de doutorado, para receber, ao final, pouco mais de 500 reais de diferença salarial.

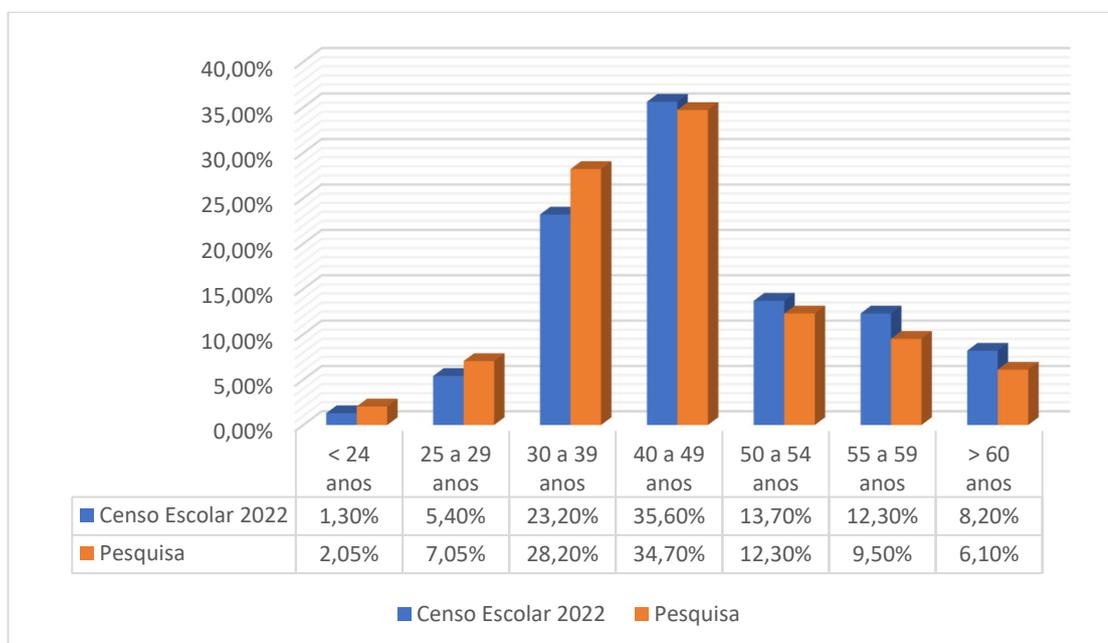
---

<sup>3</sup> Segundo o Censo Escolar 2022, de um total de 28.858 docentes que atuam no Ensino Médio no Rio Grande do Sul, 19.901, equivalente a 68,9% do total, são do sexo feminino e 8.957 do sexo masculino, equivalendo a 31,1% do total.

Fora este incentivo incorporado no plano de carreira, se é que podemos caracterizar dessa forma, não existe nenhuma ação voltada para oferecer ou oportunizar formação *stricto sensu* aos docentes pertencentes ao quadro do magistério estadual.

Quanto à idade dos docentes do Ensino Médio, quando comparando os dados do Censo Escolar 2022 relativos ao Estado do Rio Grande do Sul, com os dos docentes que responderam ao questionário, também percebemos uma boa semelhança entre os sujeitos dessa pesquisa e os dados do Censo Escolar 2022.

**Gráfico 2 - Comparação entre a amostragem que respondeu aos questionários e o Censo Escolar 2022 quanto a idade**

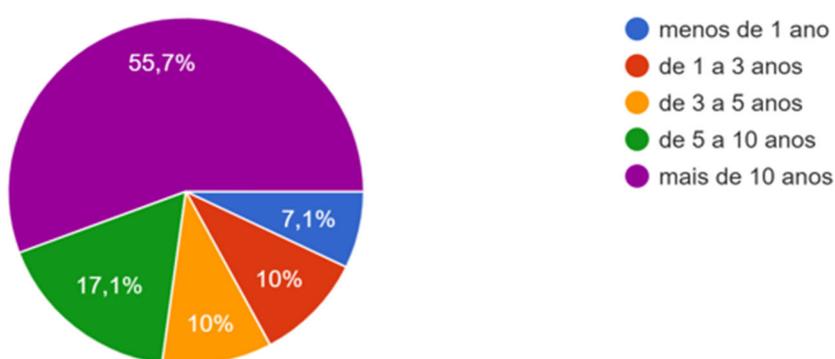


Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Segundo gráfico por idade (Gráfico 2), podemos observar que a grande maioria dos docentes de Ensino Médio, cerca de 60%, têm entre 30 a 50 anos. Se tomarmos o quantitativo de docentes com menos de 30 anos (6,7%) e os docentes com mais de 55 anos (20,9%), veremos que este último grupo é cerca de 3 vezes maior, o que parece nos apontar um certo envelhecimento do quadro de docentes.

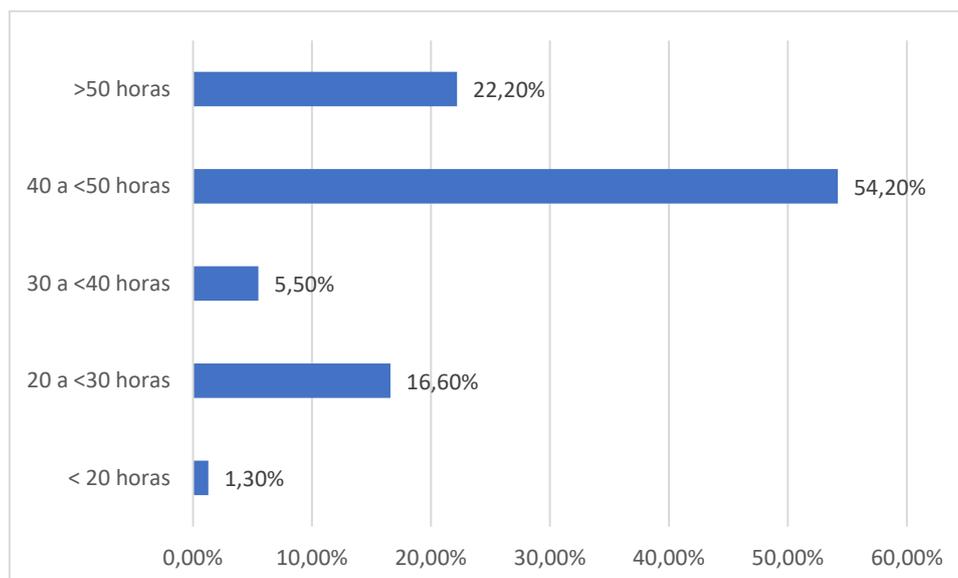
Nesta pesquisa, os docentes também foram perguntados sobre o tempo de atuação no Ensino Médio (Gráfico 3). A maioria 55,7% atua há mais de 10 anos, 17,1% entre 5 a 10 anos e apenas 7,1 % têm menos de 1 ano de experiência. Este dado nos mostra que grande parte dos professores que responderam este questionário já atuava no Ensino Médio antes das últimas reformas e assim podem nos fornecer dados comparativos ou de impactos das reformas no seu trabalho.

**Gráfico 3 - Tempo de atuação no Ensino Médio dos sujeitos da pesquisa**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Quanto à carga horária total semanal que desenvolvem, independentemente do nível de ensino, o que constatamos é que a grande maioria, 76,4% dos docentes respondentes, têm uma carga horária semanal igual ou superior a 40 horas, conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 4 - Carga Horária de trabalho dos sujeitos da pesquisa**

Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

A partir dessas características do público pesquisado, se pudéssemos, de forma geral, definir o público docente do Ensino Médio do estado do Rio grande do Sul, poderíamos dizer que é um quadro de docentes envelhecido, com uma elevada carga horária semanal de trabalho e com pouca oportunidade ou incentivo de qualificar-se numa pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado.

## 6.2 A qualificação do trabalho docente na reforma do ensino médio

### 6.2.1 Desqualificação e requalificação

No âmbito do trabalho, são importantes para dar segurança ao trabalhador na ação que desenvolve em seu dia a dia a confiança na sua experiência e nos conhecimentos e aprendizagens de sua formação inicial. A implementação das reformas curriculares no âmbito do Ensino Médio, nas escolas públicas gaúchas, têm sido marcada por um descompasso entre o que está sendo proposto para a atuação do trabalhador e a sua formação inicial, assim como a ausência quase total de preparação e formação continuada para atuação nesse novo currículo. É cobrado que o docente atue a partir de áreas de conhecimento, quando seus

cursos de formação o preparam, predominantemente, para atuação dentro de uma ciência específica.

A atuação docente fora da área de formação é um fato que se arrasta ao longo do tempo e tem sido uma realidade que afeta os diferentes componentes curriculares/disciplinas de forma variada. Como o Censo Escolar 2022 nos mostra, a adequação da disciplina em que os professores atuam com sua formação varia de 85,8% na disciplina de Língua Portuguesa à 39,3% na disciplina como Sociologia (INEP, 2023)

Essa realidade tende a ser pior quando os docentes passam a atuar nas trilhas ou itinerários formativos, fazendo com que o professor se sinta deslocado no que diz respeito ao conhecimento/conteúdo que foi base de sua formação inicial. O docente é obrigado a assumir o ensino de conteúdos estranhos a sua formação e experiência docente, embora no discurso oficial de quem está propondo a reforma estes conteúdos sejam referentes à sua área de conhecimento e são articulados ao mundo do trabalho.

Vejamos o exemplo de um dos itinerários formativos do RCGEM, chamado **Vida, Cidadania e Relações Interpessoais**, que propõe como um de seus componentes na 2ª série do Ensino Médio, *Direitos Humanos e Diferentes Culturas*, atribuindo a ele 3 horas semanais, conforme Figura 9.

**Figura 9 - Organização curricular da trilha Vida, Cidadania e Relações Interpessoais - área das Ciências Humanas**

Vida, Cidadania e Relações Interpessoais				
Área Focal	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
Temática	Cidadania e Relações Interpessoais			
Área Complementar	Ciências da Natureza e suas Tecnologias			
Hora/aula	50 minutos			
Semanas Letivas	40 semanas			
Ano	Componente Curricular	Área do conhecimento	CH Semanal (Períodos)	CH Anual (Períodos)
2°	Direitos Humanos e Diferentes Culturas	CHS	3	120
	Relações e Gênero e Vida em Sociedade	CHS	3	120
	Qualidade de Vida	CNT	2	80
	<b>Total Parcial</b>		<b>8</b>	<b>320</b>
3°	Juventudes e Desenvolvimento Pessoal	CHS	3	120
	Informação e Ética	CHS	3	120
	Democracia e Relações Sociais	CNT	3	120
	Genética, Diversidade e Evolução Biológica	CNT	3	120
	Responsabilidade Socioambiental e Diversidade Cultural	CNT	2	80
	<b>Total Parcial</b>		<b>14</b>	<b>560</b>
	<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>880</b>

Fonte: Caderno Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RRco5zVasqIFyVpZDWzabjq2Nu3fk6LT/view>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Quanto ao perfil docente para atuar no componente Direitos Humanos e diferentes culturas, se propõe que sejam

Professores/as licenciados/as na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História, Ensino Religioso e Sociologia). É desejável que seja um/a profissional com formação complementar em Direitos Humanos e/ou Estudos Culturais, e afinidade para desenvolver um trabalho voltado à resolução de problemas, numa perspectiva contemporânea, interdisciplinar, transdisciplinar e emancipatória, com habilidades para incentivar a alfabetização científica e tecnológica, a fim de capacitar o estudante para atuar no mundo do trabalho das sociedades globalizadas, desenvolvendo soluções para os problemas que delas emergem. Um/a profissional que busque oportunizar ao/à estudante conhecimentos científicos e epistemológicos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

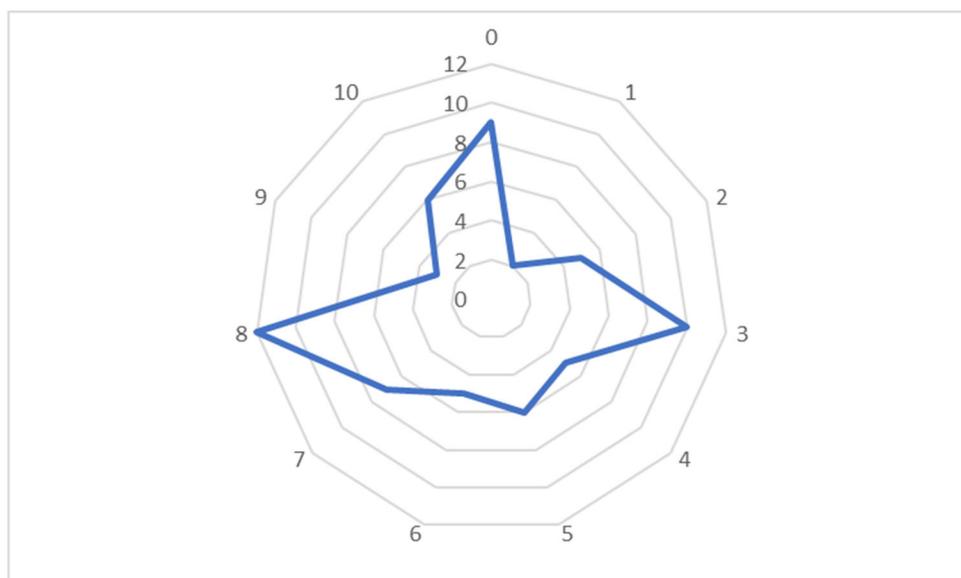
Pode-se ver, neste perfil, que todos os professores das áreas das humanas poderiam trabalhar com o referido componente, mas, muitas vezes, dada a

formação do docente e a carga horária atribuída para desenvolver estes componentes (que, por vezes, é elevada, considerando o desenvolvimento somente daquela pequena especificidade do conteúdo), os professores sentem-se desqualificados para trabalhar, como é o relato do Professor 9, docente de História. Encerrando o primeiro semestre de aulas, ele diz:

Eu hoje me sinto assim, pha, às vezes fico envergonhado, né? Tche! eu tô trabalhando direitos humanos em diferentes culturas, aí eu vou trabalhar, a história dele, né cara? Depois, agora já tô, sinceramente, perdido o que eu vou fazer pra frente, né? Tô perdido porque não é a minha profissão trabalhar diretamente a ligação dos direitos humanos, é óbvio que trabalho isso, mas embutindo ele dentro dos conteúdos que tu trabalha, dentro daquela linha assim cronológica, né? Nós temos lá, né, como é, até pra, mas assim não, eu agora realmente assim ó, eu tô me sentindo meio cacão, sabe, eu tô me sentindo cara (...) que que eu tô fazendo aqui? Às vezes eu me pergunto. E aí parece que ser professor é um quebra galho (P9).

Quando, no questionário, perguntados se consideravam que suas qualificações permitiam sentir-se preparados para trabalhar com as propostas do Novo Ensino Médio e da BNCC, as respostas parecem estar divididas, com um percentual maior de docentes tendendo a discordar da afirmação, conforme gráfico 5.

**Gráfico 5 - Resposta à afirmação no questionário *online*: Minhas qualificações permitem que eu me sinta preparado para trabalhar com as propostas do Novo Ensino Médio e da BNCC.**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Ainda no questionário, ao fazerem os comentários sobre suas respostas, fica mais nítido a percepção dos professores não se sentirem preparados para trabalhar com esse novo currículo. Eles se ressentem de uma preparação/formação/qualificação para iniciar a implementação das reformas curriculares, como podemos ver nas seguintes falas: “somos obrigados a lecionar componentes que não temos formação”; “faltam recursos humanos na escola”; “colegas docentes que precisam assumir esses novos componentes curriculares, estão tendo que dedicar muito tempo na preparação das aulas, porque não há livro didático e nem conteúdos programáticos e/ou material disponível”; “tem-se ouvido relatos de que ‘o que se sabia, foi trabalhado em 1 mês’ e depois os professores não sabem o que fazer nesses componentes novos”. São falas marcantes, como a do professor que disse que “com as reformas, muitas vezes, precisamos sair do completo vazio para uma aula de qualidade e isso é desgastante”.

No que diz respeito às qualificações prescritas pelos documentos oficiais das reformas, encontramos um mesmo perfil docente genérico proposto para todos os componentes curriculares dos itinerários de todas as áreas. Segundo este perfil, o docente necessita possuir uma

afinidade para desenvolver um trabalho voltado à resolução de problemas, numa perspectiva contemporânea, interdisciplinar, transdisciplinar e emancipatória, com habilidades para incentivar a alfabetização científica e tecnológica, a fim de capacitar o estudante para atuar no mundo do trabalho das sociedades globalizadas, desenvolvendo soluções para os problemas que delas emergem. Um/a profissional que busque oportunizar ao/à estudante conhecimentos científicos e epistemológicos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Nesta parte da descrição, percebemos a caracterização de um perfil notadamente voltado à aplicação prática do componente, quando é sugerido um trabalho voltado à “resolução de problemas” ou para “capacitar o estudante para atuar no mundo do trabalho das sociedades globalizadas”.

Um exemplo que demonstra mais precisa e explicitamente o que alguns estados da federação têm feito e, que tende a acontecer no estado do RS é a alternativa que o estado de São Paulo encontrou. São Paulo é o estado mais avançado na implementação da reforma, e a alternativa proposta para dar conta

do aproveitamento da força de trabalho docente existente e a definição de atribuições, foi indicar, já na matriz curricular dos itinerários a que professores e de que área estas cargas horárias devem ser atribuídas preferencialmente, conforme a licenciatura/habilitação indicada como alternativa. Vide figura 10:

**Figura 10 - Unidade Curricular Marketing Digital da Matriz 201 do Referencial Curricular do Estado de São Paulo**

MATRIZ 201 - OPÇÃO 2					
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)					
CHS1 - SUPERAR DESAFIOS É DE HUMANAS com habilidades para o mundo do trabalho					
UNIDADE CURRICULAR 6 – MARKETING DIGITAL					
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS	AULAS SEMANAIS EXPANSÃO	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC6CHS1 – “MARKETING DIGITAL”	Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais I	2	0	40	30
	Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais II	2	0	40	30
	Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais III	2	0	40	30
	Informática aplicada ao Marketing	2	0	40	30
	Projeto Integrador	1	1	40	30
	<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR</b>	10			
	<b>TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS</b>			200	
	<b>TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS</b>				150
<b>OBSERVAÇÃO:</b> As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:					
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA			
Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais I	Filosofia	Sociologia ou História			

Fonte: Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1IDcz11JBq56i2bKDCSeTI95\\_KzOr3\\_Mc/vi ew](https://drive.google.com/file/d/1IDcz11JBq56i2bKDCSeTI95_KzOr3_Mc/vi ew). Acesso em: 22 out. 2022.

Nessa proposição da Matriz de Referência para a Unidade Curricular Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais I, é sugerido que a formação do docente para atuar neste componente curricular, de forma prioritária, seja Filosofia e, de forma alternativa, Sociologia ou História. A questão que surge diante dessa proposição é quanto à qualificação que o docente de Filosofia teria para desenvolver os conhecimentos relativos a essa Unidade Curricular.

Além dessa indicação, a Resolução SEDUC/SP nº 97, de 8 de outubro de 2021, que estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio

da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, aponta outros exemplos de atribuição de componentes curriculares a determinadas formações. Trata-se de um exemplo do processo de desqualificação/requalificação do trabalhador docente que também acontece em outros estados, embora talvez não de forma tão explícita.

### **6.2.2 Tutorização do trabalho docente**

Outra alternativa encontrada para sanar a falta de condições de infraestrutura física e de pessoal, e a fim de garantir a oferta de uma variedade de itinerários formativos, é a proposta pelo próprio Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, do Ministério de Educação, quando sugere que as redes de ensino “precisarão auxiliar as escolas no estabelecimento de parcerias com outras instituições e na ampliação de sua estrutura física e realocação/construção de corpo docente” (MEC, 2017, p. 56).

Além dessas parcerias, em razão da limitação de docentes, há a recomendação de se usar os 20% a 30% de possibilidades de atividades a distância para poder oferecer uma diversidade de itinerários formativos aos estudantes. Nesse sentido, o que se propõe é que as unidades escolares, com reduzida possibilidade de oferta, em especial aquelas que estão isoladas geograficamente e não possuem professores suficientes para a oferta de diferentes itinerários formativos, se utilizem dessa modalidade para ampliar as possibilidades de escolha de seus estudantes (MEC, 2017, p. 56).

O Ministério da Educação, no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, traz algumas “boas práticas”, indicando estas como possibilidade de oferta de itinerários aos moldes do que é proposto pelo Novo Ensino Médio. É apresentado o exemplo do Centro de Mídias de Educação do Amazonas para mostrar a possibilidade de proporcionar aulas *online* com “professores especialistas”, onde, presencialmente, os alunos assistiriam as aulas *online* acompanhados por um professor presencial, preferencialmente com formação na área específica do componente que estaria sendo ofertado, desempenhando o papel de tutor presencial, da mesma forma como usualmente vemos nas arquiteturas dos cursos de Educação a Distância.

É o que alguns autores como Nancy Bailey, educadora norte-americana e o professor Luiz Carlos de Freitas tem alertado. Segundo a autora Nancy Bailey, a realidade de alguns estados norte-americanos é de escassez de professores, o que é chamado de **Great Teacher Pushout** (algo como a Grande Expulsão de Professores). Esse fenômeno tem provocado uma crise de falta de professores como nunca antes vista em alguns estados dos EUA. Mas, em vez de trabalhar para melhorar as condições e contribuir com a profissionalização docente, muitos grupos estão incentivando a substituição dos professores por tutores, no que podemos caracterizar como uma tutorização do trabalho docente. Essa é mais uma das faces cruéis da desqualificação do trabalho do docente. Nesse modelo, o professor não mais será o responsável principal para planejar e executar o processo de ensino. Essa função passa a ser desenvolvida por uma nova classe de docentes, o “professor especialista”. Na escola, o professor passará a desempenhar um papel somente de facilitador e controlador do ambiente da sala de aula e, quando muito, participará da aplicação de avaliações, irá tirar dúvidas eventuais e se responsabilizará apenas pelo desenrolar burocrático das atividades da aula (chamada, preenchimento de relatórios, etc.).

Para Freitas (2022), isso faz parte de uma estratégia de longa data que busca acabar com os professores profissionais e migrar os estudantes para os computadores. Alerta ainda o autor, que o discurso de que os tutores são importantes e apoiam os professores, acaba por disfarçar o verdadeiro intento, que é transformar professores em tutor/técnico, removendo-os da sala de aula, e assim também o Estado não precisaria preocupar-se com políticas para atrair os jovens à carreira de docente.

Junto com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, as bases nacionais curriculares para formação docente

[...] já estão fazendo a primeira tarefa, ou seja, a simplificação do que será ensinado, reduzindo o conteúdo a competências e habilidades; a introdução destas em plataformas de aprendizagem online deverá completar a tarefa transformando o magistério em tutoria e o estudante irá parar na frente da tela do computador, “assistido” por um tutor. As avaliações “embarcadas” nos softwares vão se somar às de larga escala e fechar o cerco sobre a escola. Chamam isso de “inovação”, mas é uma disputa pelo controle da escola. (Freitas, 2022)

Esse processo contribui para a desqualificação do trabalhador docente, especialmente daquele que atua na sala de aula diretamente com o aluno. Ao mesmo tempo, cria ou distingue duas classes de professor, o especialista, que domina o conteúdo e as metodologias de ensinar, e o professor presencial, ou tutor, que não necessita tanto do domínio do conhecimento específico e nem precisa se preocupar com as metodologias de ensino. Este último, em contrapartida, precisa apenas conhecer os roteiros de aula do professor especialista e interagir com o aluno de forma mais direta, além de realizar o trabalho burocrático de gerenciamento da turma.

Isso facilitará enormemente as redes de ensino para dar conta da falta de professores em determinadas áreas, pois o professor presencial/tutor não necessariamente precisará de uma formação adequada na disciplina específica que irá tutoriar na escola.

Abre-se assim a possibilidade de as redes de ensino ampliarem ainda mais os contratos de professores em caráter temporário e precário, uma vez que estes não precisariam mais dominar o conteúdo específico e nem as metodologias de ensino. Essa atividade ficará a cargo do professor especialista, acarretando, cada vez mais, no acirramento do processo de precarização dos vínculos de trabalho e na consequente desqualificação do trabalho docente.

O processo de “tutorização” do trabalho docente leva a perda de controle sobre o ensinar dada a fragmentação das tarefas do processo pedagógico entre diferentes sujeitos (professor especialista, professor conteudista, professor tutor, etc.). .

Trata-se de um processo com muita similaridade ao que Friedmann (*apud* Tartuce, 2002) observou na **tese da polarização das qualificações**, onde novas qualificações, ao serem criadas, de um lado formava uma massa de trabalhadores desqualificados ou com baixas qualificações e, de outro, uma quantidade menor de trabalhadores superqualificados. Essa realidade se aproxima da “tutorização docente”, onde temos, de um lado, uma massa de professores tutores com poucas qualificações e, de outro, professores especialistas, em menor quantidade, os quais devem pensar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais abrangente.

Recentemente, o Estado do Paraná, por sua Secretaria de Educação e do Esporte, através de uma “parceria” mediante celebração de contrato com a Unicesumar, um dos maiores grupos educacionais do país, previu ofertar disciplinas dos cursos técnicos para os alunos do Ensino Médio que faziam parte do eixo de itinerários formativos da educação profissional por meio das ferramentas de educação a distância, onde as aulas seriam transmitidas por canais de TV ou de Internet.

Segundo a Secretaria de Educação do Paraná, cerca de 22 mil alunos matriculados nesses cursos técnicos integrados ao Ensino Médio iriam assistir as aulas transmitidas de forma síncrona, ministradas por dois professores, contratados para atender até 20 turmas ao mesmo tempo, ou seja, em torno de 600 alunos. A interação direta entre estudantes e professor se daria nas escolas por monitores, auxiliares dos professores, quem, segundo a própria Secretaria de Educação afirmou, não precisariam, obrigatoriamente, ter formação específica na área do curso. O secretário afirmou que a questão “não se trata de conhecer o conteúdo, mas de conseguir fazer o vínculo do conhecimento com a aprendizagem” (Gazeta do Povo, 2022). Esse modelo de contrato foi chamado pelo governo do estado de “parceirização” e não terceirização, o que, legalmente, é ainda vedado para atividades fins, como é o caso das aulas nas instituições de ensino.

Houve grande indignação dos professores e de suas entidades representativas, como a Associação de Professores do Paraná - APP Sindicato. Segundo a entidade, essa dita parceria nada mais era do que a entrega de parte da educação pública para a administração de uma empresa privada.

Os professores trabalharam para criar cursos técnicos que iriam integrar o itinerário formativo Educação Profissional. Eles, que se dedicaram a estudar, formular e implementar o currículo, incluindo consultas a universidades e empresas locais, viram-se dispensados no início do ano letivo de 2022, quando, nas distribuições das aulas, se deram conta de que as disciplinas desses cursos integravam essa “parceria”, que seria gerida pela Unicesumar.

Este caso do Paraná é emblemático para conhecer as soluções que gestores da educação pública estatal estão buscando como alternativa mais rápida e barata para oferecer a variedade de itinerários aos alunos. Essa

iniciativa só não foi a frente pelas ações do movimento estudantil secundarista. Apoiados por mães e pais de alunos, ocorreram diversos protestos em vários municípios e escolas, questionando o modelo adotado com slogans como “TV eu tenho em casa, eu quero é professor”.

Outra grande possibilidade aberta por esse modelo proposto como exemplo de boas práticas é o controle possível sobre “o que é” e “como é” ensinar, contribuindo com o modelo gerencialista da educação. Como afirma Hypolito (2010, p. 1346), tal perspectiva faz com que o “[...] controle sobre os fins sociais e políticos da educação tem sido [...], cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos”.

Ludke e Boing (2004), quando abordam as questões sobre profissionalização docente apoiado na corrente da sociologia das profissões francesa, dizem que o professor é o principal ator por onde passam diferentes tipos de cultura e que, como intelectual, ele deve ser capaz de estabelecer um “elo entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico” (p. 1177). E ainda, que nessa interação com os alunos, o professor necessita constantemente “decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos [...] deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício docente” (p. 1177).

Com esta definição da dimensão do trabalho do professor apresentada acima, e olhando para as situações apresentadas na implementação da reforma curricular do ensino médio, conhecida como Novo Ensino Médio, podemos, sem dúvida nenhuma, afirmar que o “novo” no trabalho docente do Ensino Médio, hoje, refere-se a um enorme esvaziamento de sua função, à retirada de atribuições de seu ofício que desqualifica e precariza a atuação do profissional docente que atua em sala de aula.

### 6.3 O profissional docente na reformar curricular

Autores que se dedicaram a estudar o processo de profissionalização do trabalho docente, desde a década de 90 vêm apontando para uma perda, ou, pelo menos, um enfraquecimento do caráter profissional do magistério, incidindo no que alguns têm chamado de desprofissionalização ou proletarização docente (Tumolo, Fontana, 2008).

Quando analisamos o processo de profissionalização enquanto busca pelo reconhecimento profissional de um grupo social, em seu polo oposto encontramos processos que atuam no sentido de limitar ou impedir a conquista desse grupo. Usualmente, esses processos que atuam contra as possibilidades de profissionalização de um grupo social são a desprofissionalização e a proletarização. Porém, embora comumente utilizados para designar a perda do status profissional, esses termos possuem significados diferentes.

O termo desprofissionalização é usado como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e processo de trabalho. Já o termo proletarização se refere ao processo de produção do capital (Enguita, 1991; Tumolo, Fontana, 2008).

Retomando aqui o conceito de Antunes (2006, p.187) de “classe-que-vive-do-trabalho”, nos posicionamos no sentido de que o docente, seja o trabalhador do servidor público, contratado ou concursado, um empregado na iniciativa privada, ocupante de cargo de gestão em escola, um prestador de serviços, trabalhador de carteira assinada ou autônomo, desempregado ou subempregado, é sim, na perspectiva de marxista de classe, trabalhadores.

Esses trabalhadores, a nosso ver, ambicionam uma valorização social e profissional, que pode ser representada na profissionalização. Assim, ambicionam que a docência seja uma profissão, enquanto um grupo social autorregulado, possuidor de um corpo de conhecimentos e destrezas, e que goza de controle e autonomia para definir os âmbitos de sua atuação.

Por isso utilizamos o termo desprofissionalização como o que melhor parece se adequar para designar o processo pelo qual o trabalhador perde sua autonomia e o controle sobre o seu trabalho, sem o risco de perder a perspectiva

de classe e a identificação do docente como pertencente a “classe-que-vive-do-trabalho”.

### 6.3.1 Sobre o entendimento do que seja profissional docente

No questionário *online* aplicado aos docentes do Ensino Médio do RS, as questões formuladas no formato aberto indagavam sobre: a) em que momento o professor considera que seu trabalho **está sendo profissional**, e b) quando e em que momento o docente percebe que seu trabalho **não está sendo profissional**.

Ao responder ao formato positivo da questão, os professores pesquisados apontaram que **estão sendo profissionais** quando conseguem atingir os objetivos que se propõem com seus alunos, remetendo a uma ideia de profissional que seja competente e comprometido com os resultados do trabalho pedagógico que desenvolve.

Foram respostas como:

percebo ganhos significativos;  
Conseguimos alcançar os objetivos propostos;  
os alunos desenvolveram as habilidades;  
levo meus alunos a ler, interpretar e a escrever, de forma lúdica e crítica;  
Conseguo atingir o objetivo proposto;  
quando consigo atingir o nível de aprendizado esperado;  
formar cidadãos críticos e reflexivos;  
percebo que os estudantes estão aprendendo; atinjo os objetivos propostos;  
quando vejo meus alunos colocando em prática os ensinamentos adquiridos;  
consigo desenvolver consciência de classe e percepção de cidadania e pertença nacional, global e da espécie humana para a preservação do planeta e construção de um mundo mais justo com dignidade para todos os indivíduos da espécie humana;  
meus educandos ficam felizes com o aprendizado.

Estas respostas denotam um sentimento de realização profissional quando os professores veem que estão conseguindo, apesar das condições em que trabalham, realizar seus objetivos e isto é visto como parte do que se entende como um bom profissional. Interessante perceber que nesse momento, ao

responder o que os faz se sentirem profissionais, nenhum dos sujeitos citou ser possuidor de uma formação em alguma área, detentor de alguma competência ou conhecimento específico, o que talvez seria comum encontrarmos na caracterização usual do que seja um profissional.

Na questão onde os professores eram instados dizer, considerando o processo de reformas no Ensino Médio, quando eles sentem que **não sendo profissionais**, constatamos que as respostas estavam vinculadas ao fato de não terem autonomia para o planejamento e para a execução do seu trabalho, além de não se sentirem partícipes do processo de construção das referidas reformas curriculares, conforme as seguintes respostas:

Sigo todas as normativas designadas pelo Novo Ensino Médio e BNCC;

Quando sigo todas as normativas apresentadas/impostas e perco a minha autonomia enquanto docente;

Quando cumpro os tarefas exigidos pela coordenadoria e o estado”;

Sou vigiado nos conteúdos escolares;

Preciso ocupar o tempo com burocracias exageradas, ao invés de planejar;

Preciso trabalhar um assunto repetitivo em várias áreas do conhecimento, por que ele está na matriz e assim, deixar de trabalhar outro tema que considero relevante e não consta na matriz referência /BNCC;

Por completo desgosto, me abstenho de estudo, esforço e ofereço um trabalho que reflita meu total desânimo com essas reformas verticais que, aparentemente, ouvem nossa opinião (o que é um engano) e esqueço minha responsabilidade social como educadora;

Sendo conteudista e tentando vencer o livro didático;

Tudo vem pronto. Eu não faço parte do processo, não posso opinar e, infelizmente nem a Direção consegue opinar;

Não tenho autonomia nas discussões sobre a implantação;

Quando percebo que estamos reproduzindo e dando suporte ideológico para reproduzir a sociedade classista, justificando a desigualdade social e avalizando meritocracia apesar das tentativas de quebrar esse paradigma.

Observamos que quando os professores, no questionário e em algumas entrevistas, analisam criticamente o processo de profissionalização ou desprofissionalização do trabalho docente, o aspecto da autonomia é bastante ressaltado como algo que tem afetado o sentimento de profissionalismo.

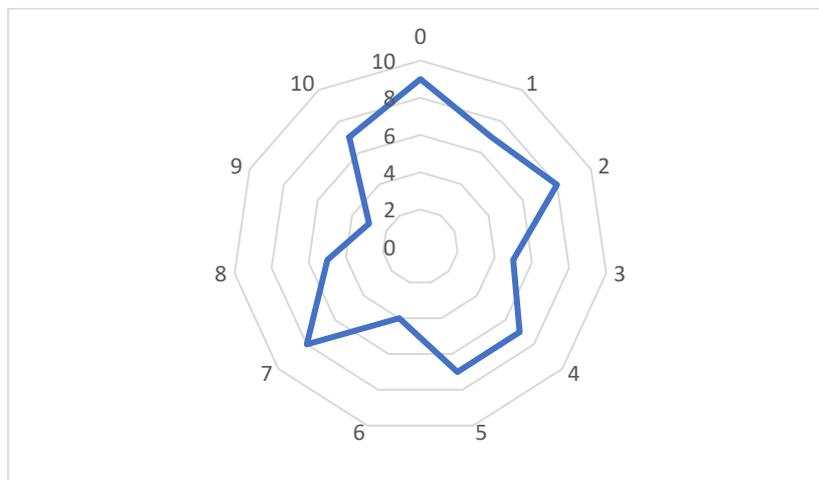
Como nos diz Hypolito (1999, p. 98), a profissionalização tem sido uma luta histórica dos movimentos docentes, caracterizada por “inclusões, exclusões,

promessas, negações, avanços e retrocessos. Muitos discursos foram construídos, destruídos, corroborados, assimilados ou rejeitados. Muitos sonhos foram prometidos, muitos foram negados” (p. 98). Porém, ainda é uma luta que continua na pauta dos trabalhadores docentes.

Nessa luta pela profissionalização, nos parece incontestável que, assim como acontece com a classe trabalhadora em geral, o trabalhador docente vem perdendo, cada vez mais, a autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho, o que decorre das iniciativas do capital, as quais, muitas vezes, chegam disfarçadas de modernidade, ganhando aderência e sendo assumidas como necessárias pelo próprio docente, como a flexibilização, a remuneração por resultados, etc.

Assim também, a autonomia ou a falta dela é ressaltada pelos docentes quando falam do ressentimento em não serem partícipes da construção das recentes reformas curriculares e também quando se referem à necessidade de trabalhar conteúdos/conhecimentos alheios a sua formação e experiência. Essa última questão podemos verificar nas respostas ao questionário. Quando instados a dizer se concordam que têm tido mais autonomia para definir os conteúdos, objetivos, metodologias e instrumentos de avaliação, assim como os processos de ensino e aprendizagem, deixam claro que a autonomia é desconsiderada, como mostra o gráfico a seguir (Gráfico 6).

**Gráfico 6 - Respostas no questionário *online* para a afirmação:  
Tenho tido mais autonomia para definir os conteúdos, objetivos,  
metodologias e instrumentos de avaliação, assim como os processos de  
ensino-aprendizagem.**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Ainda sobre o tema da autonomia, no espaço do questionário onde os docentes podiam descrever algo livremente, apareceram as seguintes questões:

Implementação sem discussão real com os professores em atuação;

O governo não nos preparou para tais itinerários, ainda não temos nenhum material de apoio ou estudo, nem profissionais habilitados em alguns desses itinerários, por essa razão, ainda não temos total clareza de como isso correrá;

A "proposta" veio pronta e com exigência de implantar de uma hora para a outra;

totalmente antidemocrática e sem perspectivas de ser uma solução para os entraves do ensino médio;

trabalhei com o Ensino Médio por cerca de 27 anos na disciplina de Biologia, pelas leituras que fiz e pelo que acompanhei, não houve discussão com os docentes;

BNCC imposta, não oferecem suporte qualificado.

Conforme abordamos no referencial teórico, a ausência de participação dos docentes é característica marcante das recentes reformas, especialmente no Novo Ensino Médio, onde se iniciou com a apresentação de um decreto que não havia sido apreciado em qualquer instância de representação docente, seguindo-se de uma tramitação rápida nas instâncias legislativas, sem espaço para uma participação mais efetiva da categoria.

Essa mesma estratégia foi adotada no estado do Rio Grande do Sul, que a partir da BNCC e da legislação do Novo Ensino Médio precisou aprovar o seu referencial curricular. Embora tenha tramitado no Conselho Estadual de Educação, instância colegiada que possui representações da categoria docente, o referencial não foi objeto de uma análise mais ampla por parte da comunidade escolar, muito menos dos professores. Como afirmam Saraiva, Chagas e Luce (2022, p. 421-422),

No RS, assim como no país todo – conforme mostram nossas referências – não há tantos momentos de construção dialógica da política quanto o necessário e desejado em uma democracia. A mudança acelerada tem sido a estratégia para desconsiderar a participação da base escolar e as posições mais críticas ao conteúdo das políticas.

As respostas ao questionário elencadas acima demonstram que a perda de autonomia e de controle sobre o trabalho, aspectos marcantes do processo de desprofissionalização, são enfrentados pelos docentes na reforma curricular. Isso torna o magistério uma profissão frágil, como expressa Cunha (1999) quando afirma que “enquanto nas profissões com forte estatuto, o controle é profissional, preponderantemente feito pelos pares, nas profissões frágeis o controle é burocrático, realizado pelos poderes instituídos” (p. 137).

Os professores nos disseram que com a reforma passaram a ocupar mais seu tempo preenchendo relatórios e fazendo registros. São respostas como:

Mais burocracia e muito menos conhecimento e oportunidade;  
 Exigem muitas planilhas e registros, não deixando tempo para preparo e organização da aula;  
 Muito tempo preenchendo relatório e dizendo pouco (devido à falta de objetividade em muitos aspectos dos relatórios);  
 Muito trabalho burocrático, de alimentação de sistemas, muita ordenação e orientação vinda de cima pra baixo;  
 Está sendo feito a toque de caixa, com mais burocratização do que reflexão, números estatísticos estão sendo elaborados, mas não condizem;  
 É muita exigência por parte do estado e pouca valorização do professor;  
 Mais planilhas e alimentar o sistema e menos estudo e reflexão.

Nossa interpretação é que estas atividades têm servido como forma de controle externo sobre seu trabalho e pode ser indicativo de um ataque a sua autonomia.

A burocratização é citada por Garcia (1995, *apud* Cunha, 1999) como um dos seis aspectos que, segundo o autor, podem ajudar a compreender melhor as atuais condições de trabalho, as possibilidades e a degradação do estatuto de profissionalização. Como afirma Cunha, (1999, p. 137), “se o professor é levado a realizar tarefas predeterminadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de colonização”, onde os problemas pedagógicos se transformam em problemas técnicos e o professor perde o controle sobre seu campo de trabalho.

Essa burocratização “anula as diferenças contextuais” e “não as leva em conta, minimizando as subjetividades dos indivíduos envolvidos na profissão”, fazendo com que os resultados da ação docente sejam normalmente definidos numericamente, sendo a quantidade evidência de qualidade (Cunha, 1999, p. 137).

As reformas curriculares do Ensino Médio em curso tendem a desconsiderar a autonomia do trabalho docente, sendo impostas numa relação vertical de poder, onde quem as coloca em prática não o faz de forma suficientemente refletida e consciente. Simplesmente são seguidas as diretrizes fixadas nas instâncias superiores, com pouca possibilidade de resistência ou questionamento. Esse modo de realização das reformas na educação brasileira não é, infelizmente, uma novidade. Oliveira (2004, p. 1132), analisando as reformas na educação no início do século XXI já dizia que

Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. (p. 1132).

Como forma de superação desse processo de desprofissionalização, Garcia (1995) propõe que se passe do controle burocrático para um controle profissional, dotando os professores de maior autonomia e capacidade de tomar decisões profissionais, mediante a constituição de coletivos representativos de profissionais docentes. Para o autor, os professores, em sua maioria, atuam em instituições organizadas hierarquicamente, o que resulta em uma reduzida participação nas tomadas de decisão. Os problemas pedagógicos tendem a

serem transformados em problemas técnicos e a resolução destes fica a cargo de especialistas. Todos os aspectos da política educativa (currículo, livro didático, etc.) são tratados como uma diretriz que vem de cima para baixo, cabendo aos professores acatar e seguir as regras e procedimentos recomendados.

Julgamos importante destacar aqui a concepção de autonomia profissional que defendemos, amparados na concepção dinâmica proposta por Contreras (2002, p. 234). Para esse autor, a autonomia deve ser sensível e flexível, construída ao mesmo tempo, por uma delimitação de um espaço profissional próprio e exclusivo e um espaço social e público, ajudando a definir as obrigações dos professores. O autor defende uma autonomia como um

processo dinâmico de definição de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deve ser.

### **6.3.2 O profissional docente desintelectualizado**

Outro aspecto apontado nas falas que descaracteriza os docentes como profissionais é o fato de terem que trabalhar com conteúdos, ou componentes curriculares, que não fizeram parte de sua formação. Vemos isso nas seguintes respostas no questionário:

Não estou preparado e preciso me adaptar a metodologias diferentes para as quais não recebemos a qualificação para atuar neste novo formato de ensino;

Falta formação;

Não tenho ferramentas e base para desenvolver uma boa aula;

Toda responsabilidade fica com os docentes, para os quais é atribuída a carga horária desses novos componentes curriculares, para os quais não há formação;

Trabalho com disciplinas para as quais nunca me preparei anteriormente;

Quando preciso ministrar disciplinas de áreas distintas à minha formação e que possuem ementas vagas, como é o caso da disciplina de projeto de vida;

Sou obrigada a lecionar componentes curriculares que não tenho formação e que não pertencem à minha área de formação. Isto é frustrante, porém, dou o meu melhor e faço o que é possível;

Não tenho segurança no que realmente é para ser estudado;

Preciso falar sobre assuntos que não estou preparada e não é da minha área do conhecimento;

[...]E quando a velocidade das tecnologias é maior que a minha de atualização;

Recebo tarefas que não tive preparo.

Estas respostas nos levam a perceber que no Novo Ensino Médio, a retirada de carga horária dos componentes curriculares, que usualmente compunham a Educação Básica, com objetivo de criar os itinerários formativos a serem assumidos pelos docentes, sem praticamente nenhuma formação, configura um processo de desprofissionalização e precarização do trabalho docente.

Há outro elemento das reformas curriculares, que está representado nas falas acima, e que também caracteriza a desqualificação dos professores, qual seja, a clara intenção de “desintelectualização” do trabalho docente. Shiroma e Evangelista (2004, p. 535) já levantavam esse problema quando afirmavam que

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implementada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente.

O conceito e a política de profissionalização em curso adquirem valor estratégico para os interesses do capital e da reestruturação produtiva neoliberal, na medida em que a “[...] intelectualidade e a politicidade inerentes à ação magisterial viram-se reduzidas e transformadas num compromisso com a competência, cuja filiação foi expropriada” (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 536-537)

### **6.3.3 A profissionalização docente e o empresariamento da educação por meio das reformas educacionais**

Como afirmam Shiroma e Evangelista (2004, p. 529), no contexto do “acirramento da disputa intercapitalista”, a educação, como campo estratégico,

não ficou imune aos imperativos da busca pela competitividade, da redução de custos de produção e do aumento da produtividade que têm norteado “não só a reestruturação do setor produtivo, como a reforma do Estado e do setor público”. Nesse contexto, como afirmam as mesmas autoras (Shiroma, Evangelista, 2004, p. 528-529), a partir de documentos produzidos na esteira do Relatório Delors (1996)<sup>4</sup>, tem-se atribuído “ao professor o papel de responsável pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas.”

Entendemos que esses documentos precisam ser compreendidos num contexto em que o Estado, como designação global (Estado Restrito e Estado Amplo), está cada vez mais sob o jugo empresarial e do mercado. Ele tem se constituído, segundo Bernardo (2009), em um mecanismo que visa assegurar aos capitalistas a reprodução da exploração da força de trabalho e a produção de mais-valia, entre outras formas, pela imposição dos valores empresariais.

Dessa forma, os trabalhadores da educação ficam à mercê desses valores, o que nos leva a considerar fazer cada vez menos sentido querer separar e diferenciar professor servidor público de professor de uma escola/empresa privada.

Consideramos assim, que é o empresariamento que tem estabelecido os limites de atuação profissional docente, seja na iniciativa privada, seja no serviço público. E uma das formas como faz isso é através da definição de um currículo que subjuga a educação aos valores do mercado, como temos procurado desvelar na implementação da BNCC – Ensino Médio e do Novo Ensino Médio.

Essa relação entre meio empresarial e Estado se dá sob o manto do que Newman e Clarke (2012) chamam de gerencialismo, fenômeno que abarca toda uma reestruturação do Estado, calcada nos preceitos gerenciais de

---

<sup>4</sup> O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, “Educação: Um tesouro a Descobrir”, conhecido como Relatório Delors, é um documento ligado ao campo da educação, resultado de uma série de reuniões da referida Comissão, que era presidida por Jacques Delors. O relatório traz em si ideais e direcionamentos para aquilo que a Comissão considerava como a educação necessária ao século XXI e, entre outras questões, apresentava a necessidade de pensar a educação a partir de “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

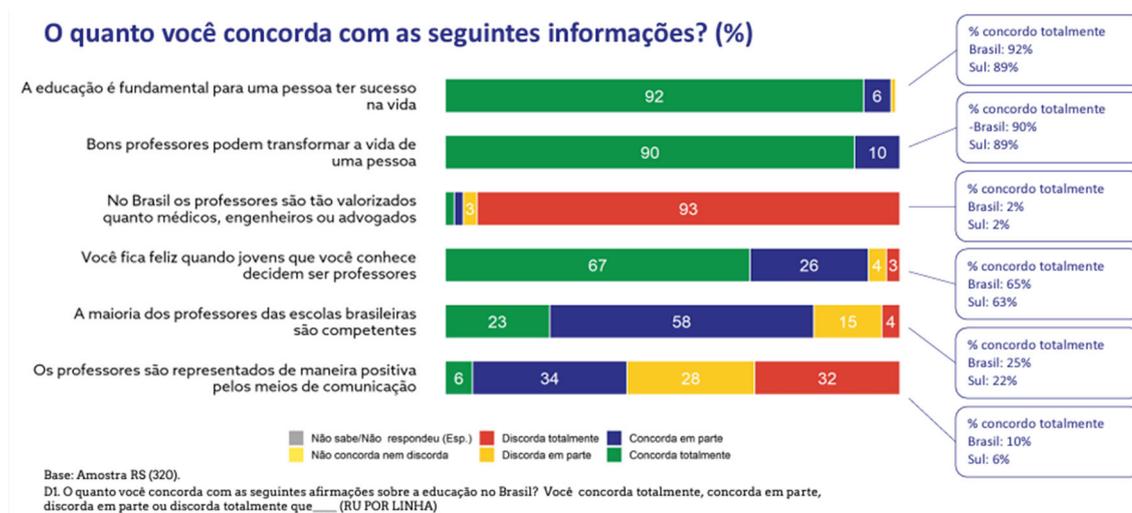
modernização, qualidade e excelência dos serviços prestados, constituindo um “estado gerencial”.

Segundo Shiroma (2004), o gerencialismo está intimamente associado a um novo conceito de profissionalização, o qual adota ideias relacionadas as noções gerencialistas de eficiência, habilidade e competência para caracterizar o que seja profissional. Assim acontece também no âmbito da profissionalização docente, onde a linguagem profissional passa a promover noções como “[...] eficiência, competência, Qualidade Total, liderança, inovação, gerência, cultura organizacional, empreendedorismo, entre outras, que são retiradas do vocabulário da Administração de Empresas e transplantadas para a Educação” (Shiroma, 2004, p. 125).

Revisando alguns documentos dos sujeitos sociais já citados anteriormente no capítulo que tratou do empresariamento da educação, chamam atenção, no que diz respeito ao tema profissionalização e trabalho docente, alguns dados coletados em pesquisa realizada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) em parceria do Todos Pela Educação, Itaú Social, Instituto Península com o Movimento Profissão Docente. A pesquisa ouviu, em 2022, por ligação telefônica, um total de 6.775 professores de escolas de ensino regular da rede pública municipal e estadual do Ensino Fundamental e Médio.

Analisando em específico os dados obtidos no âmbito dos professores da educação básica do Rio Grande do Sul, onde foram ouvidos 320 professores, chama atenção a percepção de desvalorização profissional por parte dos docentes, onde 93% discordam totalmente da afirmação de que os professores no Brasil são tão valorizados quanto médicos, engenheiros e advogados (Gráfico 7).

## Gráfico 7 – Percepção dos professores e professoras no RS quanto à valorização profissional

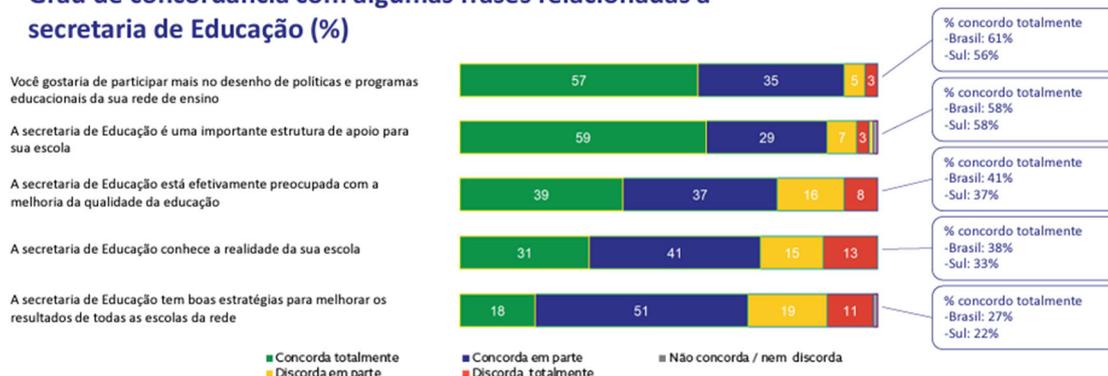


Fonte: Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/02/rio-grande-do-sul-pesquisa-de-opiniao-professores.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

A pesquisa aponta também que 91% dos professores sinalizam que gostariam de participar mais do desenho de políticas e programas educacionais de sua rede de ensino (Gráfico 8), resultado que parece indicar que os professores não se sentem contemplados nas últimas reformas.

## Gráfico 8 - Percepção dos professores e professoras da educação básica do RS sobre a Secretaria Estadual de Educação

### Grau de concordância com algumas frases relacionadas à secretaria de Educação (%)



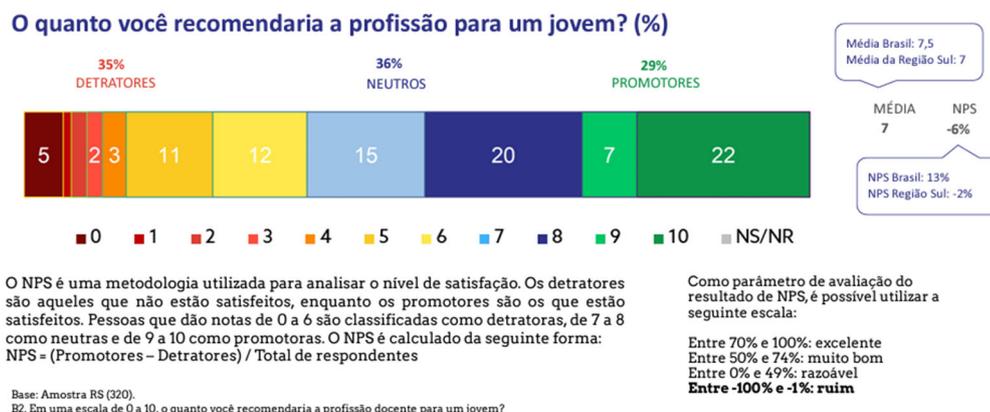
Base: Amostra RS (320).

C1. Vou ler algumas frases sobre sua relação com a regional de ensino (quando houver) e a secretaria de Educação e gostaria de saber o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas. Você concorda totalmente, concorda em parte, discorda em parte ou discorda totalmente que \_\_\_\_ (RU POR LINHA)

Fonte: Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/02/rio-grande-do-sul-pesquisa-de-opiniao-professores.pdf>. Acesso em 20 out. 2023.

Outro dado que chama atenção nos resultados da pesquisa é o baixo índice de professores que indicaria a profissão do magistério aos jovens, revelando um descontentamento com o quadro atual da profissão docente. Usando a metodologia *Net Promoter Score* -NPS, utilizada para avaliar o nível de satisfação, o índice encontrado é de -6%, o qual, segundo os parâmetros da escala dessa metodologia, é um índice muito ruim. Ele é pior no RS do que na região sul (NPS 7%, considerado razoável) ou no Brasil (NPS 7,5%, considerado razoável) conforme gráfico 8 apresentado a seguir.

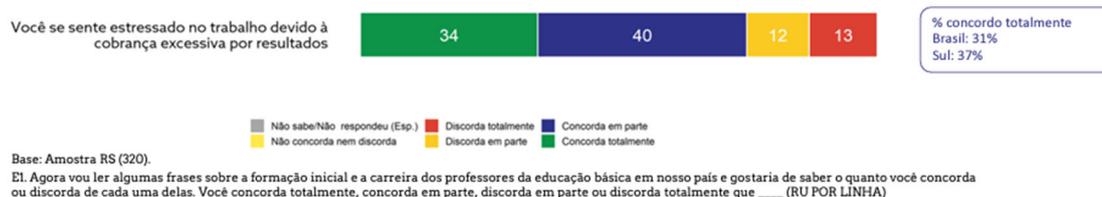
### Gráfico 9 - Índice de Satisfação dos professores e professoras da educação básica do RS analisado a partir da metodologia *Net Promoter Score - NPS*



Fonte: Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/02/rio-grande-do-sul-pesquisa-de-opiniao-professores.pdf>. Acesso em 20 out. 2023.

Por fim, é interessante destacar na pesquisa o índice que demonstra que 74% dos professores no RS concordam que se sentem estressados no trabalho devido à cobrança por resultados, conforme gráfico 9 a seguir.

### Gráfico 10 - Percepção dos professores e professoras da educação básica sobre a valorização profissional.



Fonte: Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/02/rio-grande-do-sul-pesquisa-de-opiniao-professores.pdf>. Acesso em 20 out. 2023.

O que chama atenção com relação a esses dados de pesquisa acima, e por isso optamos por apresentá-los aqui, é que mesmo alguns dos aspectos apresentando escores extremamente altos, não são considerados pelas

instituições que viabilizaram a pesquisa, quando das proposições para a solução dos problemas encontrados. Como no documento produzido pelo próprio MTE, “Contribuição para a agenda de políticas educacionais do Rio Grande do Sul”, que considera positivos os programas adotados pela Secretaria de Educação do RS. Além do Saers, é elogiado o programa “Avaliar é Tri”, criado pela Seduc em 2021. Este programa se propõe a ser uma avaliação com caráter diagnóstico, realizada por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Ele busca garantir que essas avaliações sejam alinhadas aos currículos e que forneçam devolutivas pedagógicas rápidas e de fácil compreensão, para que os professores possam fazer as intervenções pedagógicas com mais qualidade.

Além disso, o MTE destaca o plano do governo estadual, quando “menciona a adoção de mecanismos de incentivo financeiro (premiação para escolas com melhores resultados de aprendizagem e ICMS-Educação).” (Movimento Todos pela Educação, 2023)

Transparece nesse documento do MTE que a solução para os problemas enfrentados pela educação não passa pela valorização do professor, e sim por avaliar e premiar os estudantes de melhor desempenho. É o que Hypolito (2010, p. 1348) já trazia, quando, numa análise das avaliações externas na rede estadual do Rio Grande do Sul, mostrava como estas regulam e alteram as políticas curriculares e o trabalho docente. Para o autor, esse modelo de pagamento por performance, em geral, não vem articulado com investimentos que possam garantir padrões mínimos de qualidade à escola.

A tendência, segundo Hypolito (2010), é que ocorra uma competição desenfreada pelo bom desempenho, como se fora uma competição de quem ganha mais no mercado. A possibilidade de um trabalho coletivo, que tenha como critério o entorno escolar e os profissionais envolvidos, fica comprometida pelo imperioso alcance de metas.

No Rio Grande do Sul, entre as organizações da sociedade civil que atuam na área de educação e que já apresentadas no capítulo sobre o empresariamento da educação, temos o Instituto longo, o qual têm atuado ativamente na orientação para implementação dos currículos do Novo Ensino Médio para o Estado.

A parceria entre Secretaria de Educação – SEDUC/RS e Instituto longo já foi reconhecida e apresentada na própria folha do rosto do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (Figura 5). Por meio dela, é oferecido ainda o curso “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades”, composto por momentos síncronos (webconferências) e assíncronos (trilhas de aprendizagem autoinstrucionais), os quais tratam, entre outros temas, da nova arquitetura curricular, sob diferentes perspectivas. O curso se constitui de um percurso formativo que teve suas atividades desenvolvidas entre 14 e 15/07/2022, com carga horária de 40 horas e certificado pela Secretaria de Educação do RS.

O ciclo formativo (Figura 11) do referido curso fez parte do programa Nosso Ensino Médio, uma plataforma de formação de professores criada pelo Instituto longo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho, disponibilizada no portal da Secretaria de Educação e oferecido em parceria do Instituto longo com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, visando apoiar a implementação do Ensino Médio Gaúcho.

**Figura 11 - Programa do Ciclo Formativo I do Cursos Ensino Médio Gaúcho e Integralidades**



Fonte: Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Ensino-Medio-1>. Acesso em: 18 ago. 2023.

No texto de referência, um dos materiais da “Trilha de Aprendizagem 3 – O educador do Ensino Médio: Competências e Práticas”, é citado relatório da

OCDE<sup>5</sup> que defende a ideia de que a resolução de problemas como o baixo desempenho de aprendizagem dos estudantes e as próprias desigualdades sociais passa por ter professores mais “eficazes”, segundo indica o texto de referência. O relatório, publicado pela OCDE em 2005, já defendia que as questões relacionadas à profissão docente deveriam estar entre as grandes prioridades das políticas nacionais. Segundo o mesmo, os estudantes com professores mais eficazes apresentam resultados quatro vezes melhores, concluindo que ter uma série de professores eficazes pode contribuir para reduzir desigualdades sociais.

O referido relatório traz ainda orientações para a elaboração de políticas públicas no que diz respeito aos professores que julgamos importante apresentar e destacar aqui, por deixar visíveis alguns dos princípios do “empresariamento de novo tipo” (Motta, Andrade, 2020) que tem orientado as reformas da educação. Vejamos algumas delas e suas justificativas:

- *Enfatizar a **qualidade dos professores** em vez da quantidade de professores;*

[...] Os principais ingredientes de uma **agenda para a qualidade dos professores** incluem mais atenção aos critérios de seleção, tanto em formação inicial de professores e contratação docente, avaliação contínua ao longo da carreira docente para identificar áreas para melhoria, reconhecendo e recompensando o **ensino eficaz** e garantindo que os professores tenham recursos e o apoio necessários para atender às altas expectativas.

Na sua forma mais radical, uma maior ênfase na qualidade dos professores poderia fazer com que o trabalho dos professores fosse redesenhado para concentrar-se mais nas suas componentes profissionais e baseadas no conhecimento, com talvez **menos professores** sendo contratados, mas com **mais pessoas sendo contratadas, para fazer as partes do trabalho atual dos professores**, que não exigissem habilidades profissionais dos professores, e os professores recebendo salários substancialmente mais altos para atrair e reter os melhores candidatos possíveis.

- *Desenvolver perfis de professores para **alinhar o desenvolvimento, o desempenho dos professores** e as necessidades da escola;*

- *Ver o desenvolvimento do professor como um continuum;*

- *Tornar a **formação de professores mais flexível;***

Um **sistema mais flexível de formação** de professores, proporcionaria mais caminhos para a profissão, incluindo: estudos de pós-graduação após uma qualificação inicial numa área temática; oportunidades para aqueles que começaram nas escolas como para profissionais ou auxiliares de professores para obter qualificações completas, baseados na sua experiência nas escolas; possibilidades

---

<sup>5</sup> “Os professores são importantes: Atrair, Desenvolver e Reter Professores Eficazes”. Disponível em: < OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>*.

para quem quer mudar de carreira no meio da carreira e combinar cargas de ensino reduzidas e participação simultânea em programas de preparação de professores; e envolveria ligações estreitas com escolas, incluindo a prestação de apoio mais direto aos professores iniciantes no início da sua carreira. Tais mudanças, que já estão a ser introduzidas em vários países, ajudam a **concentrar a formação de professores recursos sobre as pessoas que irão utilizá-los da melhor forma.**

- *Transformar o ensino em uma **profissão rica em conhecimento**;*

[...] A investigação sobre as características do desenvolvimento profissional eficaz indica que os professores precisam de ser agentes ativos na **análise da sua própria prática** à luz dos **padrões profissionais**, e do progresso dos seus próprios alunos à luz dos **padrões de aprendizagem** dos alunos. Aqui, o ensino permanece praticamente inalterado, à medida que outras formas de trabalho foram dramaticamente transformadas.

- *Proporcionar às escolas mais **responsabilidade na gestão do pessoal docente**;*

As **empresas bem-sucedidas** dizem frequentemente que a seleção de pessoal é o conjunto mais importante de decisões que tomam. No caso do ensino, a evidência sugere que muitas vezes o processo de seleção segue regras sobre qualificações e antiguidade que têm pouca relação com as qualidades necessárias para ser um professor eficaz. (OCDE, 2005, tradução nossa)

Os preceitos empresariais nos parecem claros nessas passagens extraídas do documento, expressando aquilo que Freitas (2018) chama de uma engenharia de “alinhamento”, a qual envolve padronização/bases, avaliação/testes, prestação de contas/*accountability* e responsabilização.

Vale ressaltar que a OCDE tem sido referência para organizações como o Instituto Iungo, fornecendo subsídios e referencial para a reforma empresarial da educação no Brasil (Freitas, 2018). Essa engenharia de “alinhamento” se organiza na seguinte dinâmica: através das bases curriculares, como a BNCC, se estabelecem objetivos, competências e habilidades padronizadas que possam ser aferidos(as) por instrumentos de avaliação em larga escala. Para isso, se estabelecem padrões a serem alcançados, a fim de possibilitar o estabelecimento de critérios de comparação e avaliação do trabalho desenvolvido pela escola e professores. Esses critérios devem servir de parâmetro para racionalizar os recursos empenhados, inclusive, os humanos, e por meio da responsabilização e premiação provocar mudanças que levem as escolas e professores a atingir os índices de desempenho e qualidade esperados (Freitas, 2018).

Analisando os dados produzidos pelos instrumentos de nossa pesquisa, percebemos poucas menções explícitas dos sujeitos que indicassem a

percepção destes sobre os processos de empresariamento. Mas aspectos que compõem esse processo, como o aumento da burocracia, a perda de autonomia, a falta de participação e o caráter de imposição das reformas apareçam claramente nos relatos. A nosso ver, isso vem confirmar que os aspectos mais visíveis do empresariamento vem sendo “camuflados”. Talvez possamos considerar que os processos ideológicos de apassivamento, os quais, como dissemos, integram a subsunção da educação ao mercado e são característicos do empresariamento de novo tipo na educação, estejam atingindo o seu intento (Motta; Andrade, 2019).

Apenas em uma ou outra fala, como a da professora GS 2, que atualmente participa da gestão de um núcleo sindical do CPERS, a influência do mercado sobre a educação não passa despercebida. Ao justificar por que o sindicato tomou posição pelo movimento de revogação do Novo Ensino Médio, ela diz:

Nós defendemos no governo Bolsonaro e no governo do Leite anterior, nos nossos conselhos aqui e referendado no Conselho Estadual... nós temos bem claro que este conselho, esse novo ensino médio, ele é péssimo para as escolas públicas, porque não vai ter e não teve investimento necessário; a fragmentação, a questão do mercado, está tentando se colocar dentro das escolas. Então assim, essa é a nossa posição: revoga.

Vemos nessa fala o que nos parece ser uma das justificativas para o combate que os sindicatos da categoria docente têm feito contra a implementação do Novo Ensino Médio, ou seja, o entendimento de que ele está a serviço do mercado. Com base em questões como essa, os sindicatos defendem a revogação da reforma curricular.

Com os elementos apresentados nesse capítulo, podemos observar as formas como o setor empresarial tem buscado assumir o controle da educação pública para consecução de seus fins, que em essência são antagônicos aos da classe trabalhadora, a qual luta por uma educação realmente pública e de qualidade.

É por isso que, como dizem Motta e Andrade (2019, p. 17), é necessário nos posicionarmos contra essa aliança ultraliberal-ultraconservadora, que ambiciona o controle da educação no Brasil. E assim fazer frente não só à “superestrutura político-ideológica erigida por tal aliança e às resistências que estas nos exigem, mas também aos aspectos concretos da estrutura econômica

que tornaram necessária essa forma burlesca e obscurantista de Estado capitalista.”

### 6.3.4 Profissão docente e (des)valorização

Recordamos aqui a afirmação de Libâneo (2010, p. 172), que nos parece bastante atual, de que “nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério, e nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas”. O sentimento de desvalorização profissional é algo perceptível tanto nas respostas dos questionários como nas falas dos docentes entrevistados. Professores como P2 relatam a desvalorização impregnada na forma como a sociedade enxerga o trabalho docente enquanto profissão, havendo pouca perspectiva de melhora dessa condição:

Desvalorizado, né!? É um profissional desvalorizado. Se nós formos analisar, é uma profissão que forma outras profissões, e é muito injusto pensar que você forma alguém, que a sociedade vai ter uma visão diferenciada de quem formou aquela pessoa, de quem transmitiu todo o conhecimento, de quem mostrou o caminho, de quem abriu as portas pra aquela pessoa. Eu vejo assim: o professor ainda é muito desvalorizado, principalmente no nosso país. Eu acho que foi uma questão cultural ali que se criou, e eu acho difícil isso mudar, porque quando é cultural é difícil. Talvez mude, mas vai levar muitos anos, porque cultural é difícil né. Isso vai passando de pai para filho e a sociedade como um todo mudar sua visão é muito revolucionário.

E o professor P4 afirma que

O ser professor hoje é o mais desvalorizado, é o desprezado pela sociedade, desvalorizado também. Então ser professor. hoje, quase é uma luta titânica. Com a sociedade, com o próprio tipo de aluno que você precisa tá lidando todo dia, né, em sala de aula (...).

Essas falas ilustram a visão que socialmente se tem hoje do professor, considerado culpado da precariedade da aprendizagem na escola pública, precariedade esta auferida pelas avaliações em larga escala e alardeada pela mídia. Como diz Sacristán (1995, p. 64),

Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projectando sobre a sua figura uma série de aspirações

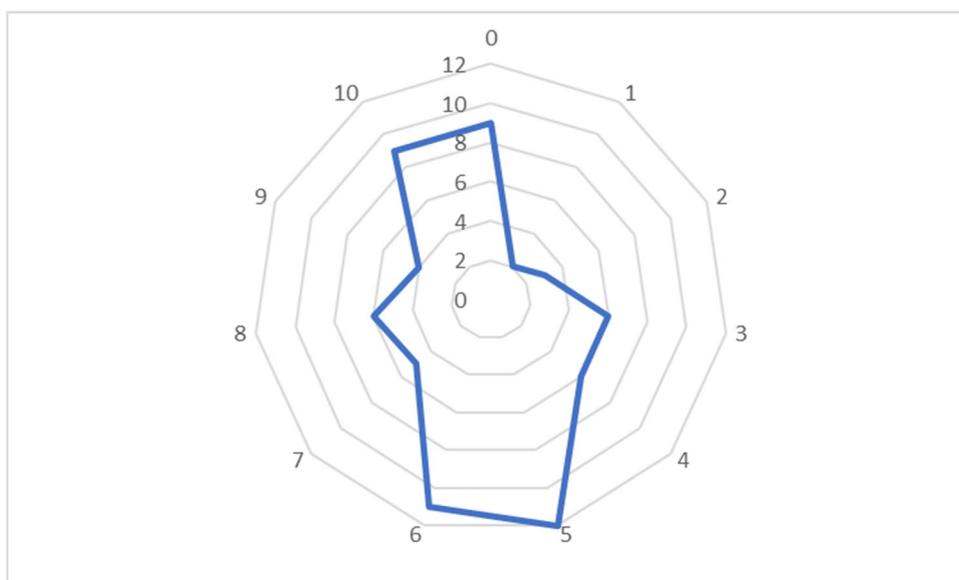
que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação.

Para Gentili (2008, p. 47), essa culpabilização dos docentes sobre as mazelas da educação, que não é nova, faz parte de uma ofensiva ideológica:

Observamos a ofensiva ideológica conservadora lançada contra os professores nos últimos anos. Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar.

Questionamos os professores sobre sua responsabilidade quanto aos possíveis resultados na aprendizagem dos alunos advindos da implementação das reformas curriculares no Ensino Médio. O que percebemos nas respostas (Gráfico 11) é uma tendência dos docentes não atribuírem a si a responsabilidade, talvez pelo fato de não se sentirem partícipes da formulação das políticas.

**Gráfico 11 - Respostas no questionário *online* para a afirmação: Com o Novo Ensino Médio e a BNCC, percebo que sou o principal responsável pelos resultados de aprendizagem.**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

No entanto, refletindo sobre a repercussão das reformas no ensino médio e como estas têm impactado a noção de valorização ou desvalorização profissional, o professor P7 relata o medo de que o previsível insucesso das mesmas, possa recair sobre o docente:

Eu acho que isso, essa questão de desvalorização em relação à sociedade, eu acho que é algo que já vem antes do novo ensino médio, mas [que] com certeza pode ser prejudicada caso o novo ensino médio não surta bons efeitos na educação, nos alunos. Porque isso pode recair sobre os professores, né, a ideia de que o ensino médio não tem qualidade. Que talvez a culpa seja dos professores. Então, eu acho que isso pode acabar recaindo sobre nós também. Apesar de que é algo que já está presente antes da implementação do ensino médio.

A desvalorização social do trabalho do professor é sentida pelos professores de tal forma que alguns parecem necessitar convencer-se do contrário, como vemos na fala do professor P1:

A valorização do professor, ela começa no momento em que eu vejo que eu preciso dele, porém, a sociedade acha que não precisa da gente, parece que somos descartáveis e que são as pessoas que (...) não precisam da gente. A gente tá lá ganhando nosso salário, porque ganha não sei quanto (...). Mas eu acredito que falta o pessoal entender que precisa, nós não somos um supérfluo, nós somos uma necessidade. Nós formamos o médico, o pessoal do direito e ainda lá nas séries iniciais, que eu acho que é séries iniciais, eu nem trabalho com séries iniciais porque eu acho que é um trabalho árduo, um negócio assim ó, pesado mesmo. Todo mundo precisa do professor, da creche né, a gente precisa do auxiliar de creche, da pessoa que tá lá cuidando do nosso filho quando nós estamos no trabalho. Então falta entender, a sociedade entender, que nós somos essenciais, somos mesmos. Mas muitas vezes nós temos que falar isso para nós mesmos, principalmente. Eu falo isso para mim mesmo: eu sou essencial, eu tenho o meu valor, eu tô aqui, eu faço isso e tal, mas a sociedade não vê. Falta realmente ter um olhar para o professor aonde o professor não precisa mendigar, porque muitas vezes parece que nós somos mendigando trabalho, eu acho que não é migalha.

A forma como a sociedade enxerga a profissão docente acaba influenciando muito na perspectiva dos jovens quanto à possibilidade de escolha dessa profissão. Assim, para o professor P3,

[...] na sociedade a gente vê que a gente está cada vez mais desvalorizado, e a busca também pela licenciatura é muito pequena. Os nossos alunos, a gente pede no terceiro ano: quem quer ser professor? Um ou dois, eu acho, de cinco turmas do novo ensino médio.

Pensamos que os sindicatos podem desempenhar um papel importante na valorização docente. Como diz Masson (2016, p. 170), “o fortalecimento dos sindicatos de professores é um caminho importante para aprofundar e impulsionar as mudanças necessárias para que, de fato, esses profissionais sejam valorizados.”

Num dos momentos de produção dos dados em que participamos de uma reunião da equipe diretiva de uma escola de Ensino Médio, um professor, coordenador pedagógico, fez um relato bastante contundente sobre a valorização do docente por parte da gestão estadual, dizendo:

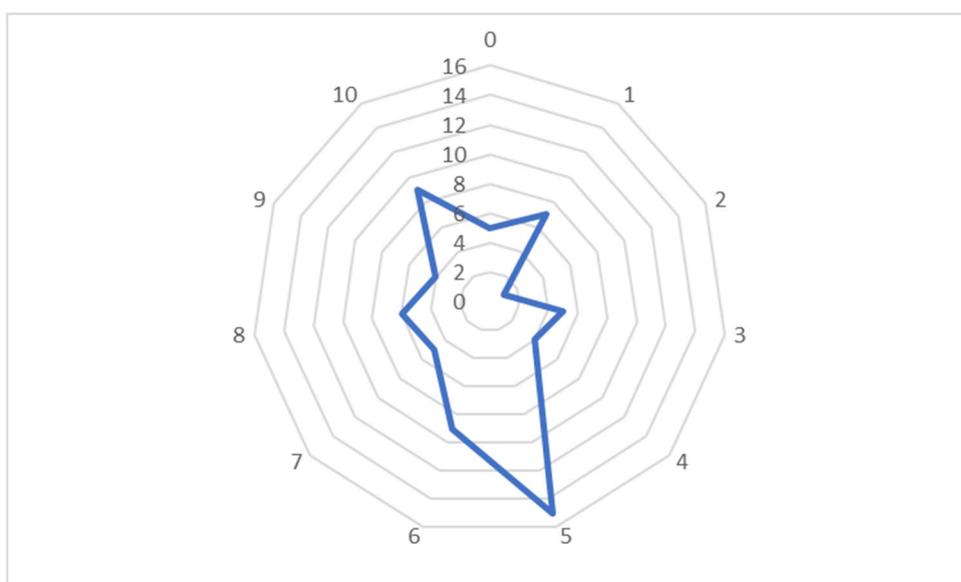
Eu ia dizer assim, ó: nós somos contratados e ele (governador), através dos decretos, ele faz um decreto aqui, faz decreto lá, ele diz como nós temos que avaliar, ele diz que... Ele tirou a autonomia nossa, porque nós tínhamos, nós construímos o nosso PPP, nós que dizíamos como nós íamos avaliar. E hoje nós não temos mais isso. Além dele ter tirado de nós nosso básico, mas assim, ele tirou o nosso chão, sim, quando ele tirou todo o nosso plano de carreira. Ele nos desvalorizou, desmoralizou também perante a sociedade. E ele também... ele faz decretos, e todo ano nós esperamos mais um decreto, pra ver se ia ser avaliação ou um parecer, pra ver se a avaliação piora, ou melhora, se ela é bimestral ou trimestral, nós não temos mais poder pra decidir muita coisa. Então... nós somos contratados e nós temos que fazer o que ele manda, a avaliação que ele manda, avaliação diagnóstica, mesmo que, nós sabemos, tudo bem, ela pode ser, mas ela foi muito (...) no ano passado ela foi muito (...) já assim totalmente imoral, antiético, porque dá pra dizer pra isso porque né, com as respostas assim escancaradas na... né? E mesmo, então assim, é bem difícil, é difícil a gente lidar, parece que a gente tá trabalhando ali pra (...) assim nós sentimos as vezes (...).

O sentimento de desvalorização também perpassa a forma como a gestão estadual tem tratado os docentes no decorrer da implementação das reformas, especialmente quando despreza a necessidades de qualificação para estas reformas. Na percepção dos professores entrevistados, a implementação das reformas curriculares no Ensino Médio por parte da gestão estadual da educação tem desprezado a necessidade de uma melhor preparação do professor, mostrando a falta de compromisso com o profissional docente. Para o Professor P5,

[...] o professor é aquele que vai ter que correr atrás de se qualificar, de estudar. Se ele não tem aquele determinado conhecimento, ele vai ter que buscar. E aí que emperra na questão do tempo, como a gente comentou. Mas, eu não acredito que essa reforma, ela vem pensando na qualificação do professor. Porque, veja só, se pensasse na qualificação do professor, isso já seria uma prévia, já formaria um professor antes do início disso tudo, né?

No questionário, os professores também foram perguntados se as gestões da escola e da Coordenadoria Regional de Educação – CREs, têm dado suporte para implementação do Novo Ensino Médio e BNCC. A sistematização das respostas está no gráfico 12 a seguir.

**Gráfico 12 - Respostas no questionário *online* para a afirmação: A gestão da escola e da CRE têm dado o suporte necessário para implementação do Novo Ensino Médio e BNCC.**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Percebemos que os professores tiveram dificuldade de responder essa questão, pois ela envolvia a instância escolar e de coordenadoria. Por parte da escola, os professores demonstraram se sentirem respaldados. Porém, no que diz respeito às instâncias de gestão superiores, as CREs, que representam a Secretaria Estadual de Educação nas regiões, as queixas são de falta ou desencontro de informações, como percebemos nas respostas de alguns professores no questionário, ao dizer

Discordo da formatação da pergunta b, pois colocar escola e CRE no mesmo nível dificultou minha resposta, pois enquanto a CRE apenas passa materiais prontos, sem esclarecimento nenhum acessível, a escola tem feito vários momentos de discussão para que possamos compreender tais materiais.

### **6.3.5 O trabalhador docente flexível para a formação de uma força de trabalho flexível**

Disseminada em todos os âmbitos da vida social, a retórica da flexibilização é geralmente compreendida e defendida como algo positivo. Ela é geralmente tratada como sinônimo de liberdade, tornando-se elemento central de um novo ordenamento social. Sempre acompanhada de um contexto ou de um sujeito, a flexibilidade tem se tornado o principal predicado nos discursos, tanto os relativos à economia como à educação, aparecendo em expressões como capitalismo flexível, acumulação flexível, legislação flexível, trabalho flexível, aprendizagem flexível, flexibilidade curricular, etc.

Segundo Araújo (2010), a flexibilidade é um dos princípios da reestruturação produtiva, sendo definida por ele como “o processo de renovação das práticas de gestão e de organização do trabalho que implica na substituição das estratégias de gestão próprias do taylorismo-fordismo por outras mais flexíveis, identificadas com o ‘modelo toyotista’ ”.

Já Salermo (1993), entende a flexibilidade como a

habilidade de um sistema produtivo assumir ou transitar entre diversos estados sem deterioração significativa, presente ou futura, de custos, qualidade e tempos, sendo uma variável não homogênea, definível a partir de aspectos intra e extrafábrica. (Salerno, 1993, p. 142).

A flexibilidade também pode ser entendida como uma forma de se contrapor à burocratização e à rotinização, e requer, no que diz respeito ao trabalho, trabalhadores mais ágeis e abertos a mudanças, que assumam riscos continuamente e que dependam, cada vez menos, de leis e procedimentos formais.

Na década de 1980, o capitalismo teve que enfrentar a estagnação do modelo taylorista-fordista de produção, além de uma crise estrutural, em função da redução das taxas de lucro dada a diminuição do consumo e do aumento do preço da força de trabalho. Para manter a hegemonia e a acumulação, o capitalismo precisou reestruturar-se, redefinindo também seu sistema ideológico e político de dominação (Antunes, 2006).

Surge então o que Harvey (1992) denominou de regime de acumulação flexível, um novo modelo de acumulação onde a esfera produtiva e financeira, de ideologia neoliberal, traz consigo toda uma gama de mudanças em todas as práticas produtivas e de gestão do trabalho, alicerçadas na financeirização da economia e da produção, na intensificação da reestruturação produtiva e do trabalho, nos avanços tecnológicos, na globalização da economia, na mundialização do capital e numa ideologia gerencialista.

Com o mesmo sentido, Sennett (2009) denomina este modelo de capitalismo flexível, o qual, em oposição ao modelo taylorista-fordista, tem na flexibilidade sua característica mais importante, constituindo-se num sistema de poder que, segundo o autor, se baseia em três elementos:

- *reinvenção descontínua das instituições*, onde o sistema burocrático é atacado por processos de mudança flexível que buscam reinventar as instituições, de forma padronizada e operacional, para não haver uma linearidade e continuidade do presente com o passado;

- *especialização flexível de produção*, onde a variedade e a diversidade de produtos disponíveis de forma cada vez mais rápida no mercado vêm acompanhada da volatilidade das relações sociais e da demanda do consumidor;

- *concentração de poder sem centralização*, ou seja, mediante a desagregação.

Para Sennett, esses aspectos fazem parte de um contexto de reordenamento social e corroem o caráter dos sujeitos, onde são afetados mais duramente os trabalhadores dos escalões mais baixos.

Na atual reforma do Ensino Médio, percebemos que os processos de flexibilização estão em pleno vigor e funcionamento. A escola como instituição e o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica sempre se debateram em construir uma legitimidade, uma identidade, oscilando entre ser uma etapa de transição para o ensino superior e uma porta para o mercado de trabalho. Hoje, com a reforma, está mais próximo desse segundo objetivo, frente a um mercado altamente volátil, em que a produção muda constantemente, produtos novos surgem, outros desaparecem, onde os tempos escolares já não dão conta de absorver as frequentes mudanças. Os professores, dessa forma, como agentes de produção e reprodução da força de trabalho, devem incorporar a flexibilidade

em seu trabalho, desse modo, usando o termo de Sennett (2009), “corroendo” o caráter dos alunos, tornando-os também “flexíveis”.

Nesse sentido, com a possibilidade das ofertas dos itinerários formativos, que são trilhas, cada escola tende a diferenciar-se. Longe da ideia de um caminho pavimentado, firme e seguro, deseja-se que as escolas se tornem flexíveis a ponto de oferecer experiências diferentes aos alunos, onde os trabalhadores docentes que ali atuam não desenvolvam uma identidade coletiva para seu trabalho. Como assinala Sennett (2009), “a nova economia política atrai esse desejo pessoal de liberdade. A repulsa à rotina burocrática e à busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições de nos libertar.” Na mesma direção, Dal Rosso (2017, p. 12) alerta:

A qualidade de ser flexível e o processo de flexibilização chegam ao nosso alcance como objetos foscos, recobertos por camadas de pressupostos ideológicos e teóricos, de tal modo que se torna difícil interpretar seu significado. Em seu âmago escondem-se significados herméticos, donde procede a tarefa de compreender não apenas as manifestações concretas da flexibilidade como, inclusive, os pressupostos sobre os quais ela se firma.

Ferretti (2018) apresenta dois tipos de flexibilização:

A quantitativa externa e a qualitativa, ou funcional, as quais se aplicam tanto ao setor produtivo quanto ao setor de serviços. A flexibilização quantitativa externa refere-se à promoção, pela empresa, de variação de número de empregados em função de suas necessidades, valendo-se, para isso, de diferentes procedimentos. Diz respeito, portanto, a relação entre trabalho e emprego. A flexibilização qualitativa ou funcional refere-se a promoção de mudanças no perfil ou qualificação de sua força de trabalho tendo em vista sua iniciativa e capacidade de desempenhar diferentes tipos de tarefas, de modo a favorecer a melhor organização do trabalho, envolvendo o uso de novas tecnologias de base física, bem como outras de caráter organizacional. (Ferretti, 2018, p. 33).

No que se refere ao trabalho docente, podemos dizer que a flexibilidade quantitativa externa se refere às condições que as mantenedoras educacionais têm para variar a quantidade de trabalhadores docentes e atender a demanda, principalmente em se tratando das escolas públicas. Esse aspecto pode ser representado, nas reformas curriculares atuais, pelo grande número de professores contratados com vínculos precários, tanto em termos salariais quanto de direitos. Outra forma de flexibilidade quantitativa externa é aberta com a possibilidade da contratação de professores com “notório saber”, ou seja, sem

formação pedagógica adequada. Essa possibilidade está inicialmente restrita à atuação do docente nos componentes da educação profissional. Porém, com a exigência estabelecida pela reforma do trabalho por área do conhecimento e não mais por disciplina, essa estratégia pode ser ampliada aos demais componentes, o que na visão da gestão, poderia servir como forma de racionalizar e redimensionar a força de trabalho docente.

Nesse aspecto quantitativo, no entanto, os estados ainda têm um poder limitado de atuação, pelo fato da educação ser considerada uma “atividade-fim”, gozando de certa proteção de inúmeras legislações que estabelecem referências para dimensionar a força de trabalho, como a relação aluno/professor. E também com relação aos conteúdos que os docentes podem ministrar. Por outro lado, vemos o avanço da desregulamentação do trabalho, que traz a prevalência dos acordos coletivos sobre legislado, envolvendo também a extensão da jornada de trabalho e novas formas flexíveis de contratação, como o trabalho intermitente.

Já no que diz respeito à flexibilização qualitativa ou funcional, podemos dizer que se associa às novas qualificações exigidas, que têm como princípio estar preparado para atuar num cenário de constantes mudanças. Pois, com a obrigatoriedade da utilização da BNCC como referência para o Novo Ensino Médio, o trabalhador precisará não mais de um conhecimento específico de sua disciplina, mas da capacidade de trabalhar por área de conhecimento, algo que não é a realidade dos cursos de formação de professores. Além disso, deverá o docente possuir a capacidade de autoresponsabilizar-se pela sua formação continuada, o que envolve as competências para lidar com a utilização das ferramentas tecnológicas.

Segundo o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio - RCGEM, a flexibilização curricular é relevante e “[...] pretende tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais significativos e orientar, conforme as demandas das juventudes, os planejamentos e efetividades dos Projetos de Vida”, além de promover a “[...] autonomia das unidades escolares e das redes de ensino [...], pois permitem reelaboraões e rearranjos curriculares, almejando resultados avaliativos concernentes às realidades escolares [...]” (RCGEM, 2022).

A flexibilização está relacionada também à ideia de livre mercado. A Reforma do Ensino Médio coloca-se como uma exacerbação da lógica

mercadológica da livre-escolha, indo da possibilidade de os sujeitos escolherem a escola pelos indicadores de qualidade à de escolherem que conhecimento querem ou não aprender. Porém, o que realmente ocorre é que o sujeito vai “escolher” muito mais o que irá deixar de aprender do que aquilo que aprenderá, visto que, ao escolher o itinerário formativo de uma área, deixará de ter acesso ao itinerário de outras quatro áreas.

Também Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) percebem a flexibilidade como palavra de ordem e elemento central nessa reforma do Ensino Médio, afirmando que

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, e da Constituição, do currículo, entre outros. O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, a autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação.

No entanto, é preciso alertar para o fato de que

[...] a reforma criará um grande abismo entre as instituições públicas com condições estruturais e de pessoal restritas e as instituições de ensino privadas, com mais condições, aumentando de modo bastante grave as desigualdades sociais e culturais no país. (Gonçalves, 2017, p. 140-141).

No relato de uma professora, gestora de um dos núcleos do CPERS pesquisados, ela relembra a luta travada na construção da LDB para garantir uma educação pública de qualidade, luta que com a reforma do ensino médio teve um revés:

Esses dias, conversando com a (...) presidenta (do CPERS), ela lembrou do texto da proposta da LDB, que dizia que o objetivo era nós termos um ensino para a sociedade pensante e o outro para os trabalhadores. Então ela (proposta da LDB) fazia essa divisão, bem clara assim, entre educação pra quem vai comandar e aquela educação pra quem vai ser comandado. E a gente conseguiu tirar isso do texto. No texto da LDB isso não consta. Mas continuou sendo discutido e isso continuou sendo pensado como uma necessidade, né? Que a gente sabe que é todo um projeto daí, que envolve algo muito maior, que extrapola a educação, mas que a educação é fundamental pra concretizar esse modelo de sociedade. E hoje nós temos na lei do ensino médio, nessa medida provisória, nós temos ali claro no texto. Que a escola privada vai ter um modelo de ensino, porque ela vai continuar fornecendo essa educação básica de forma mais completa e vai oferecer a parte diferencial, e na educação pública não, na educação pública nós tivemos o encolhimento [...] (GS 2).

Ao propor a flexibilização dos itinerários para atender necessidades e expectativas individuais, a reforma do Ensino Médio tem trazido prejuízos às condições de trabalho dos professores. De um lado, temos o aumento de carga horária de docentes que irão compor a formação geral, os quais já enfrentam, de forma crônica, sobrecarga e dificuldade de contratação, como é o caso dos docentes de matemática. De outro, temos o desprestígio de profissionais docentes de áreas que compõem a oferta de itinerários formativos, onde as gestões, limitadas pelas condições financeiras da educação pública, têm aberto espaço para a contratação de profissionais de forma precária, no que diz respeito aos vínculos com a escola.

Além disso, em determinadas áreas do conhecimento, componentes curriculares simplesmente desaparecem da matriz curricular e são substituídos por componentes curriculares novos, supostamente mais alinhados à formação para o mercado de trabalho.

Ao comentar a situação dos professores das disciplinas que não são obrigatórias no novo Ensino Médio, caso de professores de história, geografia, filosofia, sociologia, química, física, artes, etc., que para preencherem suas cargas horárias precisam assumir os componentes curriculares novos, a professora P1 demonstra preocupação:

Vendo do lado dos professores que foram afetados, além deles perderem carga horária, eles foram alocados em componentes novos, sem experiência, sem entender o que que tá acontecendo. Porque os professores que perderam, eles foram encaixados em um mundo do trabalho, foram encaixados em cultura digital, foram encaixados em componentes nunca antes lecionados [...]. Tenho colegas que ficaram só quase com itinerários. Esses estão loucos, estes estão indo atrás de planejamento novo, porque é tudo zero, é como se a gente chegou lá, tudo é mato sabe. É uma construção assim, bem complicado. Eu penso muito nos colegas. Tenho pena desse contexto, de que eles têm que iniciar no zero [...].

A realocação de um contingente de professores que ministram componentes curriculares que não serão mais obrigatórios e que não fazem parte dos itinerários formativos é uma consequência da implementação da reforma curricular do Ensino Médio para o trabalho docente que já vem sendo

realidade, podemos dizer, em todas as escolas de Ensino Médio, em razão da flexibilização curricular.

A tendência de realocação nos itinerários de docentes das áreas não mais obrigatórias acentua-se pela dificuldade de encontrar profissionais aptos ou que se disponham a trabalhar com os componentes curriculares dos primeiros, seja pela falta de uma formação adequada, seja pela questão do valor da remuneração que irão receber para ministrar estes componentes, como disse um dos gestores de escola:

Por que eu vejo que sim né, sem discutir os méritos da estrutura curricular, mas discutindo sim se nós temos profissionais pra isso. Eu vejo que não, porque tem muitos componentes ali que vão ser trabalhados, que nenhum docente vai estar formado pra isso, então quer dizer que nós vamos ter que buscar técnicos nisso, né, que talvez não vão nem ter a formação pedagógica e, pela questão de remuneração, também não vão ter o interesse de assumir, por exemplo, um contrato temporário ou o que quer que seja, para trabalhar esses componentes. (D2).

Nessa realocação de professores dos componentes curriculares das áreas tradicionais (química, biologia, história, geografia, filosofia etc.), o que ocorre é que, conforme o tipo de vínculo, são priorizados certos critérios em detrimento de outros. Exemplo disso é que os professores concursados e há mais tempo na escola acabam tendo prioridade na escolha das aulas que irão ministrar. Assim, recai sobre os professores temporários a necessidade de “flexibilidade” para assumirem componentes dos itinerários que, muitas vezes, são distantes do seu âmbito de formação inicial. Como vimos, eles precisam partir do zero no planejamento, baseando-se numa ementa muitas vezes vaga e sem referência bibliográfica alguma, o que resulta em muita dificuldade para planejar e ministrar as aulas. Conforme o professor P9, que também é coordenador pedagógico em sua escola,

[...] nós pegamos, por exemplo, professores que foram, são formados em biologia, por exemplo, [que] hoje dão aula de projeto de vida. Então tem uma professora que é de biologia, competentíssima. Ela tem uma turma, eu acho que nessa turma ela tem duas aulas de biologia e aí ela ficou com mais quatro disciplinas diferentes. [...] Então mais quatro diferentes, pra ela poder permanecer trabalhando aqui, né? Porque tinha outro professor de biologia, com mais tempo, enfim, que acabaram ficando [...]. Mas, conversando com a professora, essa que tem as cinco, né, ela dizia: eu dou aula e o resto do dia eu planejo, fico planejando, porque são quatro disciplinas totalmente diferentes, que não é a minha área e o que nos preocupa... e nós estamos fazendo

levantamento na escola agora, é o que trabalhar. Porque o que vem lá é genérico, né? Sim, lá vem o código e vem genericamente formulado, né? (P9).

Assim, a flexibilidade propalada pelo novo currículo do Ensino Médio torna-se um elemento de precarização do trabalho docente. Longe de significar representar maior liberdade ou algo que favoreça a criatividade, ela tem representado a desconsideração pela formação dos professores, por sua qualificação e pelos conhecimentos científicos de suas áreas de atuação, além de precarizar suas condições de trabalho. A flexibilidade tem servido para a gestão dispor como quer da força de trabalho docente para atender a reforma e seus preceitos mercadológicos de formação de uma mão de obra mais apta a se adaptar a um mercado de trabalho mais volátil.

### **6.3.6 Aumento da precarização dos vínculos profissionais: um dos efeitos da flexibilização**

A precarização dos vínculos profissionais é uma característica da reestruturação produtiva que afeta toda a classe trabalhadora em praticamente todas as ocupações. Como aponta Sader (2009), o trabalho precário se tornou a forma majoritária de reprodução da vida de centenas de milhões de pessoas, resultando em uma heterogeneidade das relações de trabalho, provocando uma fragmentação que tem dificultado a capacidade organizativa dos trabalhadores, os quais não conseguem constituir uma força política mais efetiva para a defesa dos seus direitos básicos.

A precarização social do trabalho está no centro da dinâmica do capitalismo flexível. Como diz Druck (2011), citando Harvey, ela materializa-se principalmente na aceitação e imposição de condições de trabalho e de empregos precários, sob a sempre presente ameaça do desemprego estrutural. A precarização dos vínculos de trabalho não é exclusiva do professorado. Pelo contrário, fazendo parte da reestruturação produtiva do capital, ela, como diz Antunes (2006), é característica de um capitalismo de plataforma onde o trabalhador é “uberizado”.

Tal realidade atinge também o trabalho docente. Em 2013, uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União para identificar os principais problemas que afetam a qualidade e a cobertura do ensino médio no Brasil já apontava, dentre outros problemas, percentuais de regime especial de contratação temporária exagerados em algumas redes de ensino. Essa modalidade de contratação, alertava o Tribunal, estava sendo aplicada em alguns sistemas estaduais como uma verdadeira política de pessoal, quando deveria servir apenas em casos de necessidade excepcional e transitória. Nesse relatório, o estado do Rio grande do Sul já figurava com 46,9% de contratos temporários. (TCU, 2014).

Afirmado que os professores contratados temporariamente constituíam uma classe diferenciada nos quadros estaduais da docência, pois não contavam com a mesma proteção estendida aos professores estatutários, o TCU reforçava, no parágrafo 140, que

O uso ostensivo, intensivo e, em algumas redes, claramente abusivo do regime de contratação temporária é deletério ao sistema educacional por várias razões. Se de um lado ele frustra a perspectiva de desenvolvimento e amadurecimento profissional onde há a prática de rescisão dos contratos logo após o período letivo, a prorrogação contumaz de contratos em outras redes cria verdadeiras subcategorias de professores, sem a mesma remuneração e sem outros direitos viabilizados por meio de vínculo minimamente estável com os governos estaduais. (Tribunal de Contas da União, Relatório de Auditoria, Fiscalização nº 177/2013).

Assim, aquilo que deveria servir para atender uma necessidade excepcional e temporária acabou tornando-se regra. Como diz Vieira e Maciel (2011, p. 161), é algo que se acabou se tornando

[...] prática absolutamente normal por parte do Estado. Ao tornar-se normal, não há por que implementar ações coletivas para mobilização, discussão, questionamento e embates em relação ao quadro que está instalado e que vem se consolidando ano a ano [...]. É certo que essa forma de contrato se apresenta como opção interessante ao contratante, no caso o Estado, já que sem aumentar o número de servidores públicos efetivos mantém em funcionamento a instituição pública. Isto diz respeito ao estabelecimento do propalado Estado Mínimo Brasileiro (Vieira, Macial, 2011, p. 161).

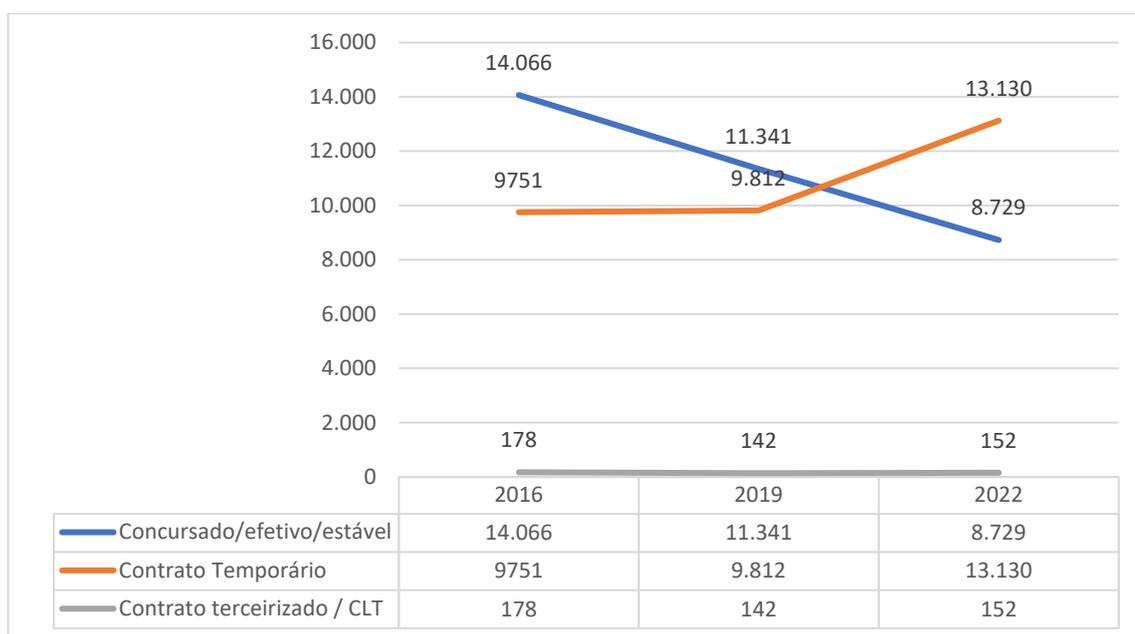
Na Constituição Federal (Brasil, 1988), o artigo 206, inciso V, reafirmado pelo Art. 67, da Lei nº 9.394/96 – LDBEN (Brasil, 1996), estabelece que, como

base para valorização do profissional da educação nas redes públicas, se garanta, na forma da lei, planos de carreira, e que o ingresso se dê, exclusivamente, por concurso público. São permitidas contratações atípicas, segundo o Art. 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988), somente para atender necessidades temporárias de excepcional interesse público.

Ainda sobre o ingresso, o Art. 85 da LDBEN (Brasil, 1996) afirma que “qualquer cidadão habilitado com titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos.”

A previsão e o alerta do TCU vêm atualmente se confirmando. O estado do Rio Grande do Sul já convive há muitos anos com um número elevado de docentes contratados de forma provisória, os quais são renovados anualmente por diversas vezes, variando apenas a carga horária que o docente consegue atuar nas escolas. Nos últimos anos, tal quadro vem se ampliando. Analisando as sinopses estatísticas do censo escolar, podemos perceber este movimento crescente de precarização dos vínculos. No gráfico 13 verificam-se três recortes dos dados apresentados pelo censo escolar quanto ao número de docentes do Ensino Médio regular da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e seus vínculos.

**Gráfico 13 - Número de Docentes do Ensino Médio Regular na Rede Pública Estadual, por Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo**



Fonte: Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

Em 2016, época em que a Reforma Curricular do Ensino Médio é imposta pelo governo federal através da Medida Provisória 746/2016, no estado do Rio Grande do Sul, atuando no Ensino Médio, eram 58,6% os professores concursados e efetivos e 40,6% os docentes em contratos temporários. Em 2019, antes da pandemia e no início da implementação da reforma com o programa de escolas pilotos, já eram 53,2% de professores concursados e efetivos e 46% de docentes em contratos temporários. Já no último censo e confirmando a crescente tendência de precarização, o número de docentes em contratos temporários (61,3%) já é maior que o de professores concursados e efetivos (38%).

Os relatos dos sujeitos entrevistados, tanto os gestores como os professores, apontam para a existência de um número aproximado de 70% a 90% de professores contratados atuando no Ensino Médio. Um dos professores entrevistados, P5, afirmou que são “oitenta por cento contratados, digamos

assim, e ainda os efetivos geralmente estão na equipe diretiva. [...] Geralmente assim, nós temos professores aqui, que já tão há doze, treze anos contratados e a cada ano (...), não é renovado, esses que não têm data fim, automaticamente eles (os contratos) são (...)"

Os números relatados pelos professores vão na mesma direção da realidade apresentada no gráfico 13. Embora a percepção seja de percentuais mais elevados, esta pode ter relação com o fato de que, no Rio Grande do Sul, em termos legais, só podem ocupar cargos na gestão escolar servidores nomeados por concurso público. Isso faz com que, atuando em sala de aula, tenhamos um percentual realmente maior do que os 61,3% de professores contratados apontados no censo escolar. Como expressa a fala de um gestor de escola,

Hoje, assim, ó, aproximadamente setenta por cento do contrato temporário e trinta por cento nomeado. Isso no quadro geral. Mas aí, se eu vou tirar aqueles que estão em função de direção, de coordenação, então eu chego aí, mais ou menos, [entre] uns oitenta por cento a oitenta e cinco por cento de professores contratados [e] uns vinte a quinze por cento de nomeados. E isso gera pra nós, final de ano e ao longo do ano, uma rotatividade bem alta. A gente tem acompanhado em torno de trinta por cento anualmente a rotatividade de professores. (D2).

Este último relato traz à tona um dos problemas do exagero na utilização dos contratos temporários pela escola pública, a rotatividade de professores, que dificulta a constituição de um vínculo efetivo entre professor e escola e potencializa a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Conclui-se que a implementação do Ensino Médio no RS parece contar basicamente com docentes com vínculos profissionais precários, os quais, pelas condições em que trabalham, não conseguem oferecer resistência às imposições do estado. Como dizem Silva, Gomes e Motta (2020, p. 142),

A falta de vínculo, a rotatividade e a ameaça do desemprego atuam negativamente para formação de qualquer tipo de organização coletiva, dificultando, consideravelmente, o desenvolvimento de ações conjuntas entre os professores temporários, como reuniões, manifestações e greves.

Depreende-se desse quadro que há em curso uma estratégia governamental bem clara, que é, por meio da precarização dos vínculos

profissionais, evitar possíveis movimentos de resistência contra a implantação das reformas curriculares. Ao analisar a sua situação de contratado, o professor P1 diz:

[...] Eu fiz uma opção quando eu entrei no contrato e eu sabia que eu, quando entrasse no contrato, a mesma coisa quando eu entro na escola particular, isso não tem diferença, eu vou ter que agarrar o que vem. Até coisas que realmente eu não vou achar certo, mas eu tô lá, eu sou funcionário né, e no momento que tu é funcionário tu fica de mãos atadas. [...] Então às vezes é melhor a gente ficar lá porque daí a gente sai prejudicado, entendeu? Eu sou da seguinte questão: às vezes é melhor a gente calar, senão a gente sai prejudicado. Eu acho muita coisa, eu penso muita coisa, mas eu exponho até determinada situação que eu vejo que não vai respingar em mim. E no momento que respingar em mim, aí complica, né.

Nos parece que esta realidade tende a se acirrar cada vez mais, pois não é compromisso do atual governo mudar esta realidade. O último edital de concurso público para docente da Educação Básica, de 2023, traz apenas 1500 vagas, sendo que só no Ensino Médio são 13.130 contratos temporários, segundo o Censo Escolar 2022.

Embora não tenhamos dados sobre como se distribuem estes concursados e temporários por disciplina/área, o edital de concurso para docente mencionado contempla praticamente apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que são, nas reformas, os componentes curriculares obrigatórios. O que nos leva a considerar que as demais áreas, que são as que estão envolvidas diretamente com as trilhas/itinerários formativos, devam ser majoritariamente compostas por docente contratados.

Esta realidade leva a que o docente assuma componentes das trilhas sem questionamento. Muitas vezes em conteúdos totalmente distantes de sua formação inicial e experiência profissional, como, por exemplo, professor de Matemática assumindo disciplina de Nutrição.

Isso tem gerado um trabalhador docente que se submete a assumir carga horária de trabalho em mais de uma escola e, muitas vezes, em diferentes municípios da mesma região de abrangência de suas coordenadorias. Isso lhe dificulta acompanhar o cotidiano das comunidades escolares onde atua, pois, para além dos períodos em sala de aula, o docente tem um tempo reduzido para o planejamento e para a formação continuada. Podemos observar essa

realidade em muitas falas dos professores entrevistados, como esta do professor P4:

[...] se exige muito mais do que o professor consegue dar conta. Hoje nós temos professores trabalhando em quatro escolas diferentes ou até mais, pra trabalhar trinta horas ou quarenta horas. Isso é humanamente impossível. Então é ficar correndo rua, né, pra chegar numa escola. Então ele chega numa escola, até se inteirar com o grupo, conseguir trabalhar em equipe, entender toda a organização e a dinâmica da escola, fica humanamente impossível. [...] A maioria dos professores são contratados. Daí eles vão preenchendo a carga horária aonde que vai faltando nas escolas,. Alguns em Santa Rosa. Mas tem gente que vai pra Alecrim, tem gente que vai pra Santo Cristo, pra Tuparendi. Então é humanamente impossível eles estarem nesses momentos todos. [...] Então fica humanamente impossível você executar as coisas que você precisa nas quarenta horas. Então tu tem que ter toda esta disponibilidade de tempo extra pra fazer em casa. E o planejado novo onde é que fica? Então nem a formação tu vai conseguir ter tempo, né? Dentro da tua, do teu contrato, digamos assim, e muito menos dentro da própria semana do tempo que há disponibilidade. Se quer mudanças mas não se pensa na pessoa principal que vai executar a mudança, que é o professor.

A precariedade dos vínculos fragiliza tanto o profissional que praticamente o coloca numa situação de apenas cumprir com o que está determinado, sem tempo para a reflexão ou para qualquer trabalho coletivo nas escolas. Além disso, o fato da carga horária ter que ser repactuada a cada ano faz com que o profissional se habilite a trabalhar componentes curriculares muitas vezes distantes de sua área de formação, considerando especialmente os itinerários formativos, como relata o professor P1:

[...] eu vendo do lado dos professores que foram afetados... Além deles perderem carga horária, eles foram alocados em componentes novos, sem experiência, sem entender o que que tá acontecendo. Porque os professores que perderam, eles foram encaixados em mundo do trabalho, foram encaixados em cultura digital, foram encaixados em componentes nunca antes lecionados [...].

Constata-se, por exemplo, como no caso do professor P7, professores de Matemática atuando no componente de Nutrição:

[...] Esse ano fugiu um pouquinho da minha formação, né?. Por causa de algumas mudanças ali, diminuiu as aulas de matemática. Então normalmente o estado não muda o corpo docente. Ele muda, às vezes, as disciplinas, mas permanece o docente, né? Então eu tenho esse ano nutrição, estatística, tenho também um mundo do trabalho e daí essas disciplinas das trilhas [...] (P7).

A cada ano letivo, o número de contratos precários vem gerando um contingente cada vez maior de trabalhadores docentes sem direitos e à margem das regulamentações que ainda amparam o professor concursado, estável. O estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria da Educação, em ofício às Chefias de Recursos Humanos da Coordenadoria Regional de Educação e das escolas, afirma “[...] a necessidade de promover a dispensa dos servidores com vínculo temporário, em gozo de licença saúde, com vistas a liberação de vagas para atendimento das escolas” (OFÍCIO GAB/DGP/SEDUC/Nº 272/2023, Parágrafo 1). Esta posição do estado explicita claramente o grau de precarização dos contratos e a ausência de qualquer amparo trabalhista aos docentes.

Neste mesmo ofício, o governo orienta as escolas da rede a otimizar em 40 horas o regime de trabalho do professor ou especialista, de forma que o servidor com menor carga horária e que não tenha disponibilidade (por exemplo, aquele que atua em outra rede de ensino, municipal ou privada), seja dispensado, sendo que a CRE “[...] deverá liberar a vaga, por oportunidade e conveniência, e contratar outro professor ou especialista para atender a demanda do Estado” (OFÍCIO GAB/DGP/SEDUC/Nº 272/2023, Parágrafo 2).

### **6.3.7 Intensificação e sobrecarga do trabalho**

Nos parece claro que a intensificação e a sobrecarga do trabalho são elementos importantes na desqualificação e desprofissionalização dos trabalhadores. O professor P8, por exemplo, considera que a falta de tempo para dar conta das tarefas inviabiliza um trabalho de qualidade:

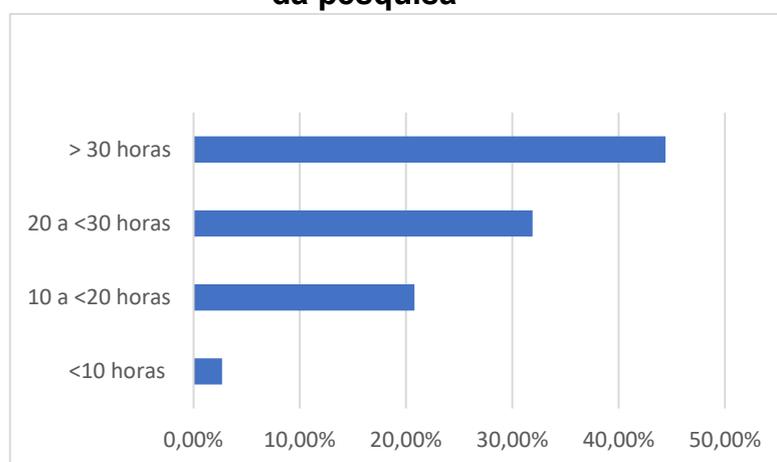
Então a gente dá aquilo que a gente consegue, mas não é o ideal, porque eu poderia oferecer muito mais se eu pudesse trabalhar menos, se eu pudesse ter mais tempo pra planejar toda essa questão. Então a gente tenta ser o mais profissional possível. A gente faz, né? A gente tenta fazer o melhor, mas assim, as condições não te favorecem a ser o melhor profissional e dar tudo aquilo que poderia dar pro teu aluno.

Analisando os dados sobre carga horária total semanal que desenvolvem os professores da pesquisa, conforme já apresentado no gráfico 4, constatamos que, independentemente do nível de ensino, a grande maioria, 76,4% dos

docentes respondentes, têm uma carga horária semanal igual ou superior a 40 horas.

Perguntamos também qual a carga horária dedicada ao Ensino Médio e obtivemos que 44,4% têm mais de 30 horas de sua carga horária total nesse nível de ensino (Gráfico 14). Mas se somarmos este percentual com quem atua mais de 20 horas, temos um total de 76,2% docentes. Ou seja, há um percentual significativo de professores que dedica a maior parte de sua carga horária ao trabalho no Ensino Médio.

**Gráfico 14 - Carga horária de atuação no Ensino Médio dos sujeitos da pesquisa**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Os dados acima servem como um demonstrativo da carga de trabalho docente, lembrando que se soma a isso a necessidade de dedicação de tempos de trabalho para além da jornada escolar, e isso num contexto de precariedade dos vínculos. A intensificação, para Dal Rosso (2008, p. 22), significa

trabalhar mais densamente, ou simplesmente, trabalhar mais (...), supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa.

Numa análise mais detalhada da intensificação do trabalho docente, Garcia e Anadon (2009, p. 71) consideram esta como

o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o

desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

Não foi difícil encontrar, nas entrevistas, relatos de uma carga horária de trabalho cada vez maior e mais intensa entre os trabalhadores docentes que atuam no Ensino Médio. No entanto, muitos parecem entender que isto faz parte de ser um bom profissional e tendem a aceitar a situação. Para estes, o fato de terem escolhido ser professores acaba servindo como justificativa para aceitar como normal as situações de sobrecarga e de intensificação. Garcia e Anadon (2009, p. 83) constataram em suas pesquisas que, muitas vezes,

A intensificação é apoiada voluntariamente pelas professoras entrevistadas e confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de auto responsabilização moral e individual pelo sucesso da escola.

No trabalho docente, a intensificação verifica-se também na rotina de trabalho, a qual, como sabemos, ultrapassa as horas de atividade em sala de aula. Lembramos que a legislação afirma que deve ser reservado 1/3 de horas para atividades extras à sala de aula, as quais o professor dedica ao estudo, ao planejamento e para cumprir requisitos burocráticos de registro das atividades. Como ilustra a fala do professor P3,

[...] o professor tem que buscar muito material fora, planejamento, demanda um tempo enorme. A gente não tem nenhum terço só de planejamento pra dar conta de tanta carga horária do professor. Então, acaba ocupando muito tempo de planejamento. [...] O tempo de planejamento do professor é (...) muito maior do que é o pago, no caso, que é uma um terço da hora atividade. O professor fica muito mais tempo do que isso planejando, tanto aqui na escola quanto em casa. Porque ele tem que buscar fora, né, o que ele não teve na sua formação inicial, ele tem que agora buscar tudo em outras fontes, e o tipo de trabalho, é o trabalho na área da informática, né? [...] Pra preparar uma aula diferente, uma metodologia diferenciada, na questão do *Google Drive*, na questão de produzir aulas, com outros materiais, outros programas, o próprio uso do celular pelo aluno, quanto pela demanda da coordenadoria e da SEDUC com planilhas, que são todas *online*, e o nosso diário de classe que também é todo *online* [...].

Apple (1989) afirma que a intensificação interfere na autonomia do docente, pois, dado o excesso de atividades em comparação com o tempo de que dispõe o professor, ele pode acabar adotando atalhos para realizar estas

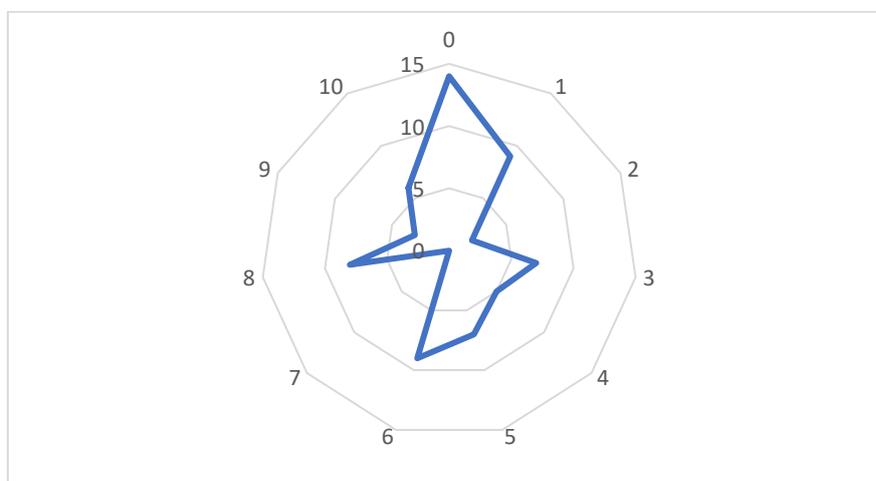
atividades. O autor alerta para o fato de que esta intensificação também provoca a diminuição de possibilidades de socialização entre os profissionais e o consequente isolamento. Esse aspecto coincide com o que observamos nas falas de alguns professores entrevistados, como o professor P8, que diz:

A gente não tem tempo pra reuniões. A questão da interdisciplinaridade que se fala, não sei há quanto tempo, ela não acontece e, da forma que ele está montado tudo, não vai acontecer, porque a gente não tem como se falar. A gente, muitos professores, a gente se cruza ali na hora do recreio, e se tu não sentar e não conseguir planejar junto, ela não vai acontecer, a interdisciplinaridade no efetivo. Botar lá, e vou fazer um trabalho de tal coisa e algum contribuinte de alguma forma, isso é esporádico e não é efetivo.

A dificuldade do professor em realizar um trabalho coletivo de qualidade que possa trazer benefícios a aprendizagem também foi perceptível nas respostas dos questionários. Ao responder sobre quando percebe que seu trabalho não está sendo profissional, um docente respondeu que é quando “não consigo conversar nem com os colegas de Área sobre o que estamos fazendo. Tudo é muito complexo e estamos ‘apagando incêndios’”.

Quando perguntados se a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC tem ocorrido num espaço de construção e de trabalho coletivo dos/as docentes, a grande maioria reagiu negativamente, conforme mostra o gráfico 15 a seguir.

**Gráfico 15 - Respostas no questionário *online* para a afirmação: A implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC tem ocorrido num espaço de construção e de trabalho coletivo dos/as docentes.**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Alguns professores, no espaço do questionário destinado a responder de forma aberta, fizeram questão de ressaltar as implicações da intensificação para o trabalho coletivo realizado na escola:

Não há tempo para trabalho coletivo. Com 20h, o professor precisa trabalhar 16 períodos em sala de aula, aumentando o número de turmas que agrega e diminuindo muito o trabalho coletivo. Estamos sobrecarregados;

Sem horas de planejamento coletivo com os professores do EMG (Ensino Médio Gaúcho), não tem como ser um trabalho coletivo;

Tudo isso tem nos tomado muito tempo, reduzindo nosso tempo de estudo e preparação das aulas.

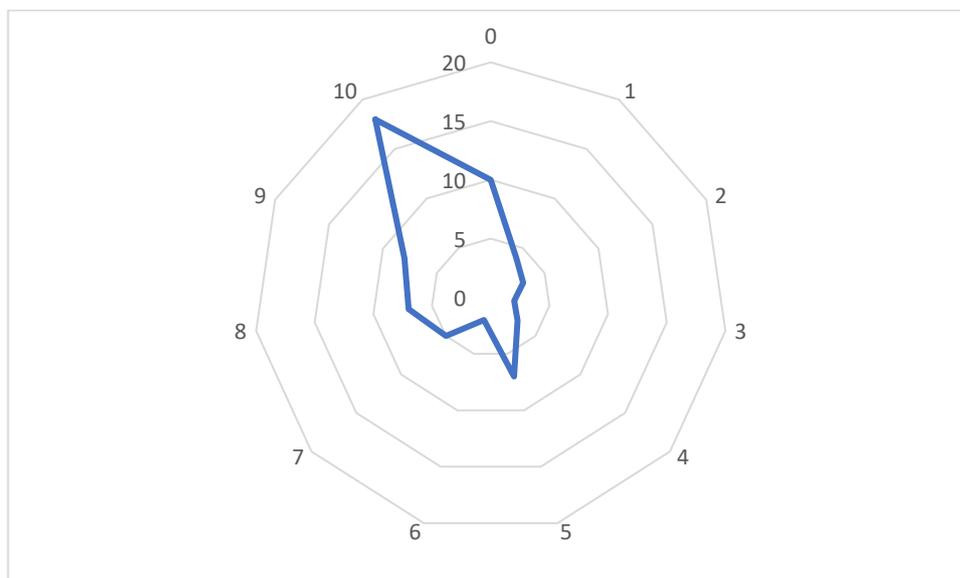
Outro aspecto que leva a uma maior intensificação é a precarização dos vínculos, pois ela acaba levando o professor a assumir aulas em várias escolas, muitas vezes até em municípios diferentes, para ter uma carga horária maior e conseqüentemente uma remuneração melhor. Isso limita em muito as possibilidades do professor se envolver com a comunidade escolar ou mesmo com os próprios colegas em um trabalho conjunto, como podemos verificar na fala do professor P4:

Hoje, nós temos professores trabalhando em quatro escolas diferentes ou até mais, pra trabalhar trinta horas ou quarenta horas... isso é humanamente impossível, então é ficar correndo rua, né, pra chegar numa escola. Então ele chega numa escola, até se inteirar com o grupo, conseguir trabalhar em equipe, entender toda a organização da escola e a dinâmica da escola, fica humanamente impossível. [...] E não é porque ele não quer, ele não tem o tempo disponível pra vir participar da reunião. E, principalmente, eu felizmente eu estou só numa escola, trabalhando as quarenta horas, mas, a maioria dos professores são contratados. Daí eles vão preenchendo tudo a carga horária aonde que vai faltando nas escolas, né? Alguns em Santa Rosa, mas tem gente que vai pra Alecrim, tem gente que vai pra Santo Cristo, pra Tuparendi. Então, é humanamente impossível eles estarem nesses momentos todos.

Quanto à utilização do tempo por parte dos docentes e a possível intensificação do trabalho pelas demandas criadas pelas reformas curriculares no Ensino Médio, nas respostas ao questionário *online*, onde os respondentes deveriam marcar de 0 a 10 quanto a se assertiva apresentada correspondia a realidade deles, a grande maioria concordou que as atividades de planejamento e preparação de aulas têm aumentado. Isso era de se esperar, dada a nova estrutura curricular do Ensino Médio imposta pelas reformas curriculares, com

os novos componentes e a reorganização dos componentes que já existiam no currículo antes das reformas.

**Gráfico 16 - Respostas no questionário *online* para a afirmação: Meu tempo dedicado a atividades de planejamento e preparação das aulas tem aumentado.**



Fonte: Dados do questionário *online* aplicado.

Podemos observar no gráfico acima que a grande maioria das respostas se posiciona no quartil mais alto, concentrando-se entre 7 a 10 na escala de Lickert, mostrando que o tempo dedicado pelos docentes ao planejamento tem aumentado.

Nas entrevistas, encontramos essa mesma realidade, especialmente quando os professores apontam a necessidade de partir do zero para trabalhar alguns componentes que faziam parte das trilhas/itinerários e que inicialmente apresentavam ementas superficiais e vagas. Sem saber o que trabalhar, muitas vezes apenas para ocupar a carga horária, sem fontes onde consultar e sem apoio sobre o que ensinar, tendo, como disseram, que “inventar”, o tempo que os docentes dedicam para preparação das aulas aumentou bastante.

A fala do professor P2 exemplifica o efeito da estrutura curricular do ensino médio na intensificação do trabalho:

[...] mudou toda a forma de planejar. Hoje você tem que pensar dentro da base (BNCC), tu tem que pesquisar como que tu vai trabalhar, como

tu vai encaixar dentro daquela transversalidade, como tu vai encaixar as habilidades, competência dos alunos. Então impactou sim. Demanda mais tempo [...].

Essa realidade é compartilhada pelo professor P7, que vê o aumento da exigência do planejamento como um dos elementos trazidos pela Reforma do Ensino Médio, a partir do momento em que, nos itinerários, são introduzidos conteúdos e enfoques que não são os habituais:

É, eu acho que o tempo de planejamento ele tá exigindo muito mais. Ele tá com certeza ultrapassando aquele um terço. Que é... que tem direito por lei, né? Com certeza, ultrapassa. Não que antes isso não acontecia, mas hoje muito mais, porque muitas vezes nós temos que, antes de planejar a aula, tentar entender aquilo, tentar aprender também. Isso exige bastante. Especialmente tem algumas disciplinas assim, mais pra mim ao menos, é o caso das disciplinas mais reflexivas, como mundo do trabalho, projeto de vida, são disciplinas assim, que é difícil fazer um planejamento, pra que tu consiga fazer com que os alunos participem.

A necessidade de ter que buscar referências quase que inexistentes para trabalhar os componentes dos itinerários formativos, baseados numa ementa vaga e superficial, tem tomado bastante tempo dos professores. Em que pese o planejamento já venha sendo um dos trabalhos que exige importante dedicação dos docentes, hoje, com a reforma curricular do Novo Ensino Médio, ele passa a ser um dos elementos da rotina pedagógica que mais tem exigido o tempo dos professores.

O professor precisa estar constantemente correndo para dar conta das reformas no âmbito do currículo escolar, como nos traz a Professora P1, quando diz que

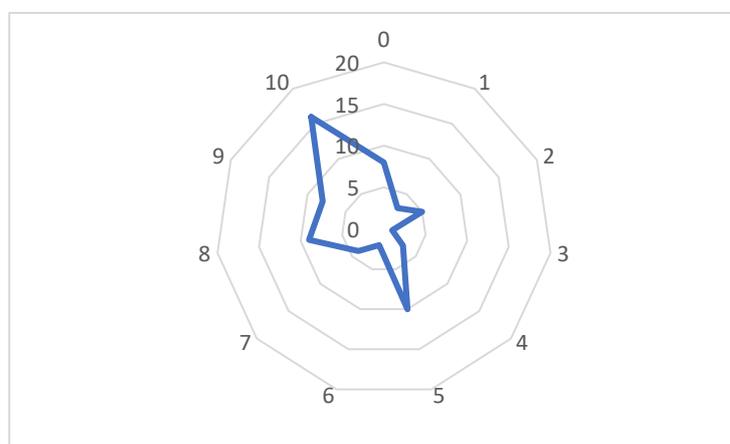
[...] até hoje, desde que eu entrei, eu nunca consigo ter uma constância do trabalho, de um ano para o outro e outras coisas, sabe? Tudo que eu construí, que eu fiz, que eu trabalhei para o ano passado, mudou bastante coisa para esse ano. Imagina o pessoal que pegou o itinerário. [...] O professor acaba não tendo constância, acaba parecendo aquele funcionário que tu tá sempre mudando de cargo. Parece que é isso, é cada ano aprendendo uma coisa diferente e tentando conhecer algo, além de tudo que tu tem para fazer [...].

Em uma escola, observamos a tentativa de organização dos professores, ao ser relatado que alguns teriam criado um grupo de *Whatsapp* de uma área em específico, onde compartilhavam materiais, experiências e dúvidas comuns, como nos relatou a P5: “[...] esses dias, uma professora disse que eles criaram

um grupo de quem estava ministrando tal disciplina pra uma ajudar a outra”, já que os “conteúdos desses itinerários, eles não vêm pré-estabelecidos pro professor. Ele tem que ir atrás desses conteúdos. Pesquisa na internet, pesquisam em livros, enfim [...]”.

Outro aspecto que foi questionado aos docentes diz respeito ao tempo dedicado por eles à formação continuada e à sua qualificação, como podemos observar no gráfico 17 a seguir.

**Gráfico 17 - Respostas no questionário *online* para a afirmação: Meu tempo dedicado à formação continuada e à busca de qualificação tem aumentado.**



Fonte: Dados do questionário online aplicado.

Como podemos perceber, grande parte dos professores afirma que o tempo dedicado à sua formação e qualificação tem aumentado. No entanto, quando da entrevista, eles apontaram a falta de oportunidades e a péssima qualidade dos momentos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação voltadas ao Novo Ensino Médio, como diz o Professor P4:

Eles [SEDUC] até falam em formação continuada de professores, mas na real não existe formação continuada de professores. Existe alguns encontros que a gente teve, virtualmente, que são assim ó, de péssima qualidade e chatos. E que não tem referenciais teóricos pra se estudar ou esses referenciais aí teóricos tu ia adaptando a conteúdos, ou a ementas dos itinerários mesmos ou das próprias disciplinas. Então, assim ó, vai ficar de responsabilidade e de cunho do professor decidir o que que ele vai tá trabalhando [...].

No geral, o que encontramos nos relatos sobre o tipo de formação continuada oferecida aos professores do Ensino Médio para dar conta das reformas refere-se somente à apresentação de vídeos gravados, *lives* e sobre temas gerais da nova estrutura curricular. Mas nada que dê conta das especificidades das áreas ou de componentes curriculares, como podemos conferir nos relatos de alguns professores:

Assistir lives e mais lives não é a solução.

É um absurdo o que o governo investe em lives. Quem está lucrando com isto?.

Nas entrevistas, o professor P2 destacou que

O estado tem feito as *lives* né, mas não é aquela... como tu fazer um curso, tu tá ali focado, ter uma aula sobre. Tem uma *live*... eles vão explicando, vão falando, e tem muitos comentários, uma coisa rápida assim que passa e logo já é outra *live*, focando em outro tópico, e tu tem que ir assimilando aquilo ali.

Corroborando essa opinião, em uma entrevista coletiva realizada numa das reuniões da equipe diretiva em uma das escolas visitadas, os professores designados aqui de P6: (A) e (C) afirmaram:

(A) Mas mesmo essas formações, por exemplo, o projeto (Projeto de Vida), era na plataforma, a distância, aquela coisa assim bem, bem longe, né? Aí você estuda a hora que quer, que você conseguir, você vai lá e faz, né? Não é uma coisa (...). (C) Colocaram pra nós o “Aprende Mais” ano passado, aquele programa que eles compraram lá de Minas. Pagaram belos milhões. E aquilo ali, nós não tinha muita coisa pra fazer aquilo ficar bom e dar o retorno pra (...), como é que tu vai fazer uma transformação assim grande num ser humano pra te dar esse retorno, pra nós ser considerados profissionais melhores ou piores.

Além da qualidade e carência das formações continuadas oferecidas para atender a nova organização curricular, foi relatada a falta de tempo para dar conta de mais uma atividade, frente à rotina e a não observação dos momentos de formação dentro da jornada de trabalho. Isso faz com que a jornada seja estendida para o âmbito doméstico, como observamos em algumas respostas ao questionário:

Sempre estamos envolvidos com atividades docentes. No horário de trabalho e fora da escola também!!;

Formação continuada e qualificação profissional precisa ser feita, necessariamente, fora da carga horária semanal de trabalho;

Tudo isso tem nos tomado muito tempo, reduzindo nosso tempo de estudo e preparação das aulas;

Algo muito confuso, trazendo mais estresse e ansiedade para os professores;

Deveríamos ser pesquisadores, mas, ao contrário disto, nossa carga horária é absurda.

Também é apontada nas entrevistas a necessidade de extrapolar a carga horária de trabalho com atividades de qualificação e formação. O professor P4, por exemplo diz:

Então tu tem que ter toda esta disponibilidade de tempo extra pra fazer em casa. E o planejado novo onde é que fica? Então, nem a formação tu vai conseguir ter tempo, né? Dentro da tua, do teu contrato, digamos assim, e muito menos dentro da própria semana do tempo que há disponibilidade.

Opinião compartilhada pela professora e gestora D5:

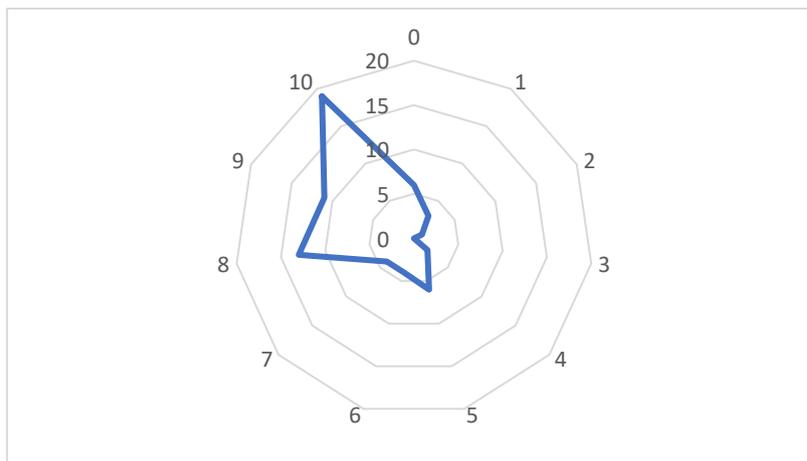
Então o professor tem uma carga horária bem grande, maior do que deveria ter. Além disso, extra horário em sala de aula, ele tem que dar conta de *lives*, de participar de formações *online*. Então, na verdade, os colegas estão assim, o tempo todo em função de alguma coisa. Se não é de preencher um caderno on-line, se não é de estar assistindo uma *live* (...), e isso, não está sobrando o tempo pra pensar sua prática pedagógica dentro da escola. E esse é um ponto que eu acho que é bem problemático.

No que diz respeito ao tempo dedicado à produção de relatórios e registro de atividades em plataformas virtuais, os professores, no questionário, tenderam a concordar que também tem aumentado. No entanto, nas entrevistas, as opiniões se dividiram. Alguns entrevistados afirmaram que as novas plataformas de registro das atividades, em alguns quesitos, facilitaram o trabalho. Por exemplo, para gerar os diários de classe, que agora, no caso de conterem algum erro, podem ser facilmente reimpressos. Antes da existência dessas plataformas, eles precisavam ser refeitos, “passando a limpo” novamente.

Nas respostas aos questionários, os professores parecem concordar que as demandas de trabalho têm aumentado, especialmente aquelas não vinculadas ao trabalho direto com o aluno, como produção de relatórios, registro

de atividades em plataformas virtuais, conforme apresentado no gráfico 18 a seguir.

**Gráfico 18 - Respostas no questionário *online* para a afirmação: Meu tempo dedicado à produção de relatórios, registro das atividades em plataformas virtuais tem aumentado.**



Fonte: Dados do questionário online aplicado.

Ainda ilustrando esta questão, nas questões abertas do questionário apareceram respostas como:

Exigem muitas planilhas e registros, não deixando tempo para preparo e organização da aula;

Muito tempo preenchendo relatório e dizendo pouco (devido à falta de objetividade em muitos aspectos dos relatórios);

Muito trabalho burocrático, de alimentação de sistemas, muita ordenação e orientação vinda de cima para baixo;

Mais planilhas e alimentar o sistema e menos estudo e reflexão.

Quanto às diferenças de gênero na avaliação da sobrecarga e intensificação do trabalho, essa questão não apareceu nos dados da pesquisa. Na análise global das respostas no questionário *online*, não percebemos diferenças quantitativas ou qualitativas significativas entre homens e mulheres. A questão apareceu no relato de apenas uma professora (P2), que afirma:

E aí, veja bem, por exemplo, tenho 26 turmas aqui na escola, são mais de 900 alunos e eu tenho que pensar pra todos eles, além de ser mãe né, além de ser mulher, de ser dona de casa, né, além de tudo isso.

Então assim, administrar o tempo é algo bem complicado. Se perguntar hoje como que se faz isso, eu não sei, simplesmente vai acontecendo (risos).

Apesar dessa questão não ter aparecido nos dados da pesquisa, devemos ressaltar, conforme Viegas (2022) aponta em sua pesquisa com professoras e professores de Educação Básica, o fato de que esses estão submetidos a um processo de intensificação e sobrecarga de trabalho que leva especialmente as professoras a um envolvimento constante, a trabalharem o tempo todo, “fazendo com que a jornada se estenda ao espaço privado, pressionando o trabalho doméstico e fazendo com que este também se torne intensificado” (p. 12).

Com relação à extensão da jornada para realizar o trabalho no âmbito doméstico, gerada pelos processos de intensificação, pudemos encontrar movimentos de resistências a esse. Embora sejam individuais, esses movimentos de resistência, demonstram a necessidade de se pensar sobre a organização do tempo dedicado às tarefas docentes e as relações com a intensificação do trabalho. É o caso do relato do professor P9, que explica que

[...] desde o ano passado eu me nego a levar trabalho pra casa, eu me nego. Porque a gente... nós precisamos nos organizar pra dar conta do nosso trabalho no tempo que a gente tem de trabalho e a gente não levar coisa pra casa, porque a gente não merece isso, porque não nos valorizam, a ponto de nos dar tempo pra gente planejar e pra gente corrigir, pra gente fazer as coisas. Não nos dão tempo. Então a gente faz conforme a gente consegue.

#### **6.4 Desprezo pela teoria e pela reflexão: mais um componente de desqualificação**

No capítulo anterior apresentamos diversos aspectos da reforma do ensino médio que mostram como a organização e as condições de trabalho nas reformas curriculares precarizam o trabalhador docente. Isso desestimula os professores, como afirma uma docente ao explicar quando não se sente profissional:

[Quando], por completo desgosto, me abstenho de estudo, esforço e ofereço um trabalho que reflita meu total desânimo com essas reformas verticais que aparentemente ouvem nossa opinião (o que é um engano) e esqueço minha responsabilidade social como educadora.

Como afirma Moraes (2003, p. 155), é “difícil pensar em teoria em tal clima de desconsolo”.

Queremos explorar nesse tópico um tema que, a nosso ver, tem sido pouco explorado na literatura dedicada à análise das reformas do ensino médio. Ele diz respeito ao esvaziamento dos conteúdos científicos das diferentes áreas de conhecimento no currículo do Ensino Médio gaúcho e a consequência disso para o trabalho docente. O que ocorre é que o trabalho dos professores passa, gradativamente, a perder seu caráter de uma atividade que pressupõe a capacidade de reflexão teórica sobre o conhecimento, assumindo um caráter praticista com o currículo por competências.

Os documentos do Novo Ensino Médio Gaúcho, ao falarem das trilhas de aprofundamento ligadas aos itinerários, dizem que “O Ensino Médio oportuniza aos/às estudantes aprender o que é **essencial** para estabelecer objetivos na vida pessoal e profissional” (p. 6). Por isso, além dos componentes curriculares da formação básica, oferece os Itinerários Formativos, onde estão as Trilhas de Aprofundamento, onde, segundo o discurso expresso nos documentos, os estudantes podem escolher e se aprofundar em objetos de conhecimento mais próximos de seus objetivos e de acordo com seus interesses.

Nesse sentido, cabe ressaltar aqui, mais uma vez, que o espaço dos conhecimentos das diferentes áreas científicas ficou reduzido com esta reforma. Onde antes eram 2800 horas, agora são 1800 horas. E grande parte dessa nova carga horária está sendo ocupada pelas áreas de português e matemática, as únicas que seguem como oferta obrigatória.

Nos componentes curriculares, especialmente aqueles que não são obrigatórios na nova estrutura curricular, os docentes são levados a assumirem componentes dos itinerários formativos. Essas trilhas exigem que o professor, como indicam os perfis docentes vinculados ao ensino dessas trilhas, devem “capacitar o estudante para atuar no mundo do trabalho das sociedades globalizadas, desenvolvendo soluções para os problemas que delas emergem.”

Essa questão foi trazida pelos docentes do nosso estudo e são representadas em respostas aos questionários onde destacam, que o currículo proposto pelo Novo Ensino Médio, despreza a dimensão científica do conhecimento, como vemos a seguir:

Implementação completamente incoerente com conhecimentos mínimos necessários e, na maioria das vezes, sem realmente ser o que o aluno gostaria como opção;

O novo ensino médio esvaziou o currículo e a possibilidade de construção do conhecimento;

Elimina toda e qualquer possibilidade de formação de cidadãos críticos, pensantes, criativos.

Além disso, a nova organização curricular, mesmo sob a justificativa dada quando da sua implementação, do excesso de disciplinas no Ensino Médio, acaba, contraditoriamente, por fragmentar ainda mais o conhecimento trabalhado nessa etapa de ensino, aumentando o número de componentes curriculares a serem cursados pelos alunos.

Como diz Kuenzer (2017, p. 347) ao analisar a dita flexibilidade na organização curricular do Novo Ensino Médio,

A totalidade é substituída pela fragmentação e as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e consequente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo [...].

Componentes curriculares como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, que de alguma forma desenvolvem uma visão da realidade em sua totalidade, tem seu espaço reduzido nesse Novo Ensino Médio em prol de componentes vinculados às trilhas ou itinerários com uma roupagem que se diz inovadora, mas revestidos de um caráter utilitarista, superficial e flexível. E nas escolas eles são assumidos também pelos professores dos componentes que perderam espaço com a reforma, os quais, para não comprometer a sua remuneração com a redução de carga horária, aceitam o que tiver disponível. Como dito por vários professores, eles têm de “inventar coisas” para preencher a carga horária do componente, dada a superficialidade das ementas propostas.

O que ocorreu no início do processo de implementação da reforma do Ensino Médio, que se deu pela escolha de escolas pilotos um ano antes de se começar a implementação nas demais escolas, foi que os professores tiveram que, se não partir do zero, ao menos construir, por conta própria, o que seria trabalhado nos componentes, praticamente sem muitas referências de como deveriam fazer isso. Numa situação representada pelo dito popular de “construir o avião em pleno voo”, como nos disse uma professora no questionário: “somos

escola piloto do novo ensino médio desde 2019 e no início os professores não receberam formação específica para trabalhar os itinerários, tendo que buscar a sua formação e preparação para dar continuidade ao trabalho”. A fala da professora P3 também ilustra essa situação:

A reclamação maior dos professores era esta preparação mesmo, planejamento: aonde eu vou retirar esse conteúdo? Na internet você acha muito básico, né? E aí, na ementa, depois que a gente vai ver... Bom, o primeiro ano de piloto a gente teve, pra ter uma noção, duas, três linhas de ementa por componente. Então o professor tinha o ano todo pra trabalhar aquelas três linhas de ementa por componente. Meio assim foi um se virar né, porque não teve um suporte inicial para o professor, nem de conteúdo, nem como se é trabalhado, nem de livro, de material, então nada, né? E aí a gente teve que ir muito atrás. Foi construído pelo professor, pelos professores, pela equipe, o que ele vai trabalhar com o aluno neste período. Agora no ano passado, final do ano passado, que começou a vir uma ementa mais delineada, com maiores informações do que trabalhar. Mas ainda falta material, muito material físico. Livro, por exemplo. O livro agora ele vem por área do conhecimento e aí tem um tema lá escolhido que é abordado, mas o outro não. Então fica faltando muito material.

Tal situação é percebida por alguns professores com um sentimento de incapacidade e impotência, num quadro de autoresponsabilização ou autoculpabilização, muito comum como resultado das políticas de *accountability*, e que, num contexto de reestruturação neoliberal, estão fortemente nas presentes reformas curriculares. Isso é reforçado pela ausência de uma formação continuada qualificada, pensada e oportunizada para atuação nesta nova realidade de currículo e pela precarização do trabalho, ao não disporem os professores de tempo adequado para estudar, pesquisar e se preparar em serviço.

É o que vemos representado no depoimento do professor P9, já mencionado neste trabalho, o qual, sendo professor de História, tem que trabalhar o componente Direitos Humanos em Diferentes Culturas do Itinerário oferecido pela escola. Tendo dois períodos semanais de aula e chegando ao final do primeiro semestre, ele não consegue saber o que vai trabalhar até o final do ano letivo, assim definindo como se sente: “me sinto envergonhado”, “tô perdido”, “tô me sentindo meio cacão”, “o que eu tô fazendo aqui?”.

Conforme temos discutido, o que percebemos nas falas é o professor sendo obrigado a assumir componentes curriculares para os quais não teve formação. É o caso também do professor P7. Recém formado em Matemática e

com vínculo de contrato temporário, ele está trabalhando o componente de Nutrição, já que o itinerário ofertado na escola em que atua é da área das ciências naturais, relacionado à saúde. Ele relata:

Como é o meu caso. Eu estou trabalhando nutrição, né? Então, eu acho que isso é uma qualificação que tá exigindo o novo ensino médio, de um conhecimento mais amplo do que a sua disciplina. [...] É uma criatividade muito grande, porque tem disciplinas que exigem muitas vezes... a gente assim (...), como é que eu posso dizer? Realmente inventar algo, né? Muitas vezes as sugestões são muito vagas, são disciplinas que a gente não tem muito conhecimento. Então eu acho que é essa questão da criatividade e de um conhecimento amplo, acho que são essas, nesse sentido, dentro de qualidades (P7).

Nesse exemplo vimos o relato de um professor da área de Matemática, mas é preciso ter presente que esta realidade tem marcado a atuação especialmente dos professores das áreas de conhecimentos que perderam seu espaço como educação básica e assumiram os itinerários do Novo Ensino Médio. É o que observamos na fala de uma professora da área de linguagens, ainda obrigatória como formação básica, a qual se coloca no lugar dos professores das outras áreas:

Vendo do lado dos professores que foram afetados, além deles perderem carga horária, eles foram alocados em componentes novos, sem experiência, sem entender o que que tá acontecendo, porque os professores que perderam eles foram encaixados em mundo do trabalho, foram encaixados em cultura digital, foram encaixados em componentes nunca antes lecionados. [...] Eu me coloco no lugar do professor que já tá formado aí [há] uns 30, 40 anos, aonde tem uma redução de carga horária, onde colocam ele em componentes que ele jamais selecionou, e que aí que a gente tem a perda da qualidade, porque a forma de eu "X", que tenho 30 anos, lecionar um componente de projeto de vida é uma, mas o professor de 60, 65, é outra (P7).

Tendo sua formação inicial desprezada, já que não vai lidar com o conhecimento de sua área, e frente à inexistência de uma formação continuada consistente para trabalhar com estes "objetos de conhecimento" das trilhas de aprofundamento, o docente vai pautar-se numa concepção utilitarista e superficial do conhecimento. Nessa concepção, não chegará realmente a compreender o fenômeno que, segundo Kosik (1976), pressupõe atingir a essência do mesmo.

A estrutura curricular do Novo Ensino Médio despreza a formação específica para o exercício da função como professor. Despreza o conhecimento

científico que constituiu historicamente as áreas de conhecimento e que orientou a formação pedagógica do professor, valorizando o ensino de um conhecimento de caráter utilitarista. Como pontua Mejía (2008), vivemos na era do “capitalismo cognitivo”. Nessa lógica, os novos conhecimentos e tecnologias estão entrelaçados com o mercado neoliberal, numa lógica que aprofunda a exclusão social e constrói novos grupos de desiguais no acesso ao desenvolvimento tecnológico, gerando os “infopobres”.

Esse é o contexto do Novo Ensino Médio: uma reforma curricular alinhada com as necessidades de reestruturação produtiva do modo de produção capitalista. Assim, a pergunta que passa ser feita não é mais que conhecimento é importante ser de acesso dos alunos nessa etapa de ensino, mas sim que competências são necessárias para desenvolver e adaptar o sujeito ao modelo de produção vigente, onde o importante é que domine competências práticas, para que possa ser produtivo.

Sem referência teórica que possibilite um exercício reflexivo por parte do professor sobre o que vai ensinar, sobra adotar em seu trabalho pedagógico exercícios práticos proporcionando vivências aos seus alunos, sem questionamentos sobre o sentido e o significado destas situações práticas.

Assim, o que se consolida com esta reforma é a retomada da noção de competência, que se opõe ao conhecimento científico historicamente construído, orientando o currículo escolar para uma epistemologia da prática, valorizando uma concepção pedagógica que “cultua a eficiência, a utilidade da ação, a experiência imediata e o empirismo” (Lavoura, 2021). O que Saviani (2011) definiu como pedagogia das competências é hoje expressão do neoprodutivismo e do neotecnicismo na educação escolar. Ela está associada à teoria do capital humano, porém incorpora novos sentidos, com base nos preceitos da reestruturação produtiva e no reordenamento das relações entre capital e trabalho.

Dessa forma, no que diz respeito ao trabalho docente, por meio dessa estrutura curricular promove-se um apartamento da teoria e da prática, desvalorizando a primeira em detrimento da segunda. Como diz Kuenzer (2021), a teoria é substituída pelo senso comum, que tem sentido prático e pressupõe que entre o conhecimento do senso comum e a prática não há inadequação.

Leva-se, assim, a uma práxis utilitarista, na concepção de Kosik (1976, p. 10), onde a “práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.” Dessa forma, impossibilita uma análise da realidade onde os fenômenos sejam compreendidos na sua essência e se contenta com a aparência.

A práxis utilitária cotidiana cria o pensamento comum, aquele em que são captados a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas, quanto à técnica do tratamento das coisas como forma de movimento e da existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real embora tenha consistência e a validade do mundo real: é o mundo da aparência. A representação das coisas não constitui a qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. (Kosik, 1976, p. 15).

Moraes (2003), estudando a formação docente, denominava esta superficialização do processo educativo que reduz o conhecimento a narrativas sobre atividades cotidianas de “recuo da teoria”. No Novo Ensino Médio, esse recuo é tal que permite a certificação de competências comprovadas por exercício profissional para o estudante adolescente. E ainda mais, estabelece que professores com “notório saber” atuem, inicialmente em disciplinas da formação técnica e profissionalizante. Ao que tudo indica, porém, pela histórica falta de professores, em breve esta possibilidade será ampliada para atuação nos componentes curriculares dos itinerários formativos.

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38), a reforma curricular apresentada pela Lei n. 13.415 de 16/02/2017

é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital.

Voltando aos dados da pesquisa, o professor P7 é um dos que relata a dificuldade de trabalhar disciplinas que antes compunham a Formação Básica. Em função da diminuição da carga horária, muitas disciplinas dos itinerários acabam por se sobreporem, em termos do conteúdo. Isso faz com que a carga horária seja entendida como elevada. Segundo o professor P7,

Às vezes tem disciplinas muito semelhantes no mesmo ano. Então, isso acaba, eu acho que acaba desperdiçando um pouco o tempo dos alunos que podiam trabalhar outras coisas. Um exemplo: eu não trabalho essas disciplinas, né? Mas, eu por exemplo, gestão de finanças pessoais, matemática financeira e projeto de impacto financeiro, são três disciplinas, com três aulas cada um e no mesmo ano. Então acaba sobrando tempo ali, que poderia tá sendo utilizado em outra disciplina. Enquanto isso, nas disciplinas básicas, esse ano eu tenho física. É uma aula só. Antes da reforma tinha duas. Se for analisar é só uma aula, mas é a metade, né? Então, dá um impacto muito grande, e é difícil fazer um bom trabalho. E o conteúdo permanece o mesmo [...]. Então, essa que é a questão, eu acho assim, algumas disciplinas foram prejudicadas, que ficou as básicas, especialmente ficou muito conteúdo, pelo tempo. Enquanto há algumas disciplinas novas. Ficou algo muito vago, pouca ementa pro tempo que se tem semanal, desta disciplina.

Essa fala ilustra bem a tônica do currículo do Novo Ensino Médio, que é a de se concentrar nas dimensões da aplicabilidade de conhecimentos específicos, desprezando os componentes curriculares que poderiam dar uma visão mais ampla sobre as áreas de conhecimento. Ou seja, os conhecimentos de física, por exemplo, que são o resultado da ação humana sobre a realidade e, por isso, precisam ser de acesso das novas gerações, são depreciados em prol de conteúdos de aplicabilidade mais imediatista, como gestão de finanças pessoais, matemática financeira e projeto de impacto financeiro. Essa depreciação acontece, principalmente, com a diminuição da carga horária ofertada nas áreas do conhecimento ofertadas nos itinerários.

Componentes curriculares que não são mais obrigatórios pela reforma são tratados como “estudos e práticas”. É o caso de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia. Como disse Maria Helena Guimarães Castro, que ocupou cargo de Secretária Executiva do MEC nos primeiros anos de implantação, “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de sociologia, filosofia, educação física e arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”. (Castro, 2017). Ficando, então, o desenvolvimento ou não dos conhecimentos dessas áreas na formação do Ensino Médio “na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo de conhecimento [...]”. (Ferretti, 2018, p. 30),

No que diz respeito à distribuição dos componentes curriculares entre os docentes, o critério básico é a necessidade de contemplar a carga horária de trabalho, sendo determinante para a escolha deste ou daquele professor o tempo de atuação nestes, como relata um dos professores na reunião da equipe diretiva da qual participamos:

Na ementa, diz o que se trabalha. Então nós não temos um material do qual nós podemos pesquisar. E aí o que que acontece? Os professores contratados assumem estas aulas, porque os nomeados, os professores, esses ficam dentro da sua nomeação, da sua disciplina (P6).

Ademais, fica a impressão de que qualquer docente poderá assumir quaisquer dos componentes curriculares, independente da sua formação ou qualificação, como fica explícito na fala do gestor 4, quando, ao se referir ao processo de implementação do Novo Ensino Médio, diz que

Este ano não. Este ano a reclamação continua da sobrecarga, continua da não informação correta, mas esse ano caiu: gente, eu sou professor de matemática, eu vou ter que dar aquela disciplina aqui, eu tô tendo que estudar isso, fiquei com menos aula e eu tenho que dar aula disso aqui. Eu tô pesquisando, eu tô vendo, sabe? Então agora... eu acho que houve um entendimento do que representava qualquer um trabalhar qualquer disciplina. Agora parece que sacramentou o que a gente dizia que ia acontecer. Mas eu acho que nem eu pensei que ia chegar a ser tão pobre. Eu acho que ficou pior do que eu (...), nunca imaginei que ia ser isso [...]. (D4).

As situações descritas pelos docentes são facetas da implementação dessa nova forma curricular do Ensino Médio que concorrem para a desqualificação profissional do trabalho docente. Para a atuação docente, não são mais necessários conhecimentos oriundos da sua formação inicial e nem da formação continuada, que nesse processo de implementação é praticamente inexistente, sem muitas referências teóricas, requerendo apenas que o trabalhador docente tenha o “controle da classe”, como aponta uma das gestoras entrevistadas, relatando conversa que teve com uma colega:

Olha, eu vou te dizer assim, que eu ouvi elogios também, né? Tem professores trabalhando esse projeto de vida, por exemplo, que uma chegou na sala dos professores esses dias, quando a gente tava conversando assim, realizada, feliz da vida porque ela tinha conseguido fazer uma atividade e envolvido os alunos... Tinha sido maravilhoso e etc. e tal. Aí eu perguntei pra ela: mas maravilhoso em que? Assim, tipo, ah, porque foi uma atividade que os alunos se envolveram, eles adoraram, enfim, que eles tiveram que pensar e

escrever sobre eles e tal e aí depois relatar. Eu senti ela assim muito entusiasmada, muito, muito feliz, muito realizada com aquilo. Eu pensei: não vou ser eu que vou cortar a felicidade dela, né? Mas aí tentei entender o porquê. Depois eu acabei entendendo, eu acho, que na verdade, a felicidade maior dela foi por ter conseguido fazer uma atividade onde os alunos se envolveram, que acho que hoje essa é a maior dificuldade dos professores na sala de aula. (GS2).

Esse desprezo pelo trabalho teórico, crítico e reflexivo do professor não é novo e nem é inaugurado pelas recentes reformas curriculares. Tornar o professor um mero executor, operador de técnicas de ensino, é algo que acompanha os processos de desqualificação e desprofissionalização docente. Perrenoud (1996) já chamava atenção para o processo de “espoliação simbólica” onde passa a importar menos ao professor uma concepção pedagógica e mais o domínio de técnicas de ensino, eles sendo relegados a uma função cada vez mais marginal e alienada, convertidos em mais um “insumo” no processo de ensino.

Parece que nessa reforma curricular a discussão pedagógica significa perda de tempo, pois a função do professor deve ser pensada externamente, por pessoas que dizem ter claro um determinado projeto educativo. Ao professor cabe somente receber formação quanto aos procedimentos técnicos que garantam o desempenho na sua tarefa: padrões, competências e avaliação (Mejía, 2008).

Fernandes (2018, p. 132-133) afirma que nas reformas educacionais e curriculares no Ensino Médio o trabalho docente sofre uma dupla interdição, tornando-se ele desnecessário, quantitativa e qualitativamente. Quantitativamente desnecessário “na medida em que, conteúdos historicamente construídos, a ele relacionados, são reduzidos/flexibilizados segundo itinerários formativos”, cuja decisão sobre a oferta vai estar relacionada a contingências atreladas à política de pessoal e das condições de oferta e, em última instância, definidos pelos sistemas públicos de ensino. E qualitativamente desnecessário, pois elimina a categoria do trabalho como princípio educativo em favor do desenvolvimento de competências, que se centram na epistemologia da prática.

Para Kuenzer (2017), o que têm orientado as reformas curriculares do Ensino Médio é a lógica da acumulação flexível, onde à força de trabalho importa menos a qualificação prévia e mais as competências a serem desenvolvidas,

orientadas à adaptabilidade do trabalhador. Isso vale para o sujeito em formação na escola, mas também, como defendemos aqui, tem sido válido para o trabalhador docente, notavelmente pelas características da forma como este “novo” currículo vem sendo apresentado.

Não estamos querendo dizer, com isso, que defendemos que a teoria, a reflexão teórica, devam se sobrepôr a prática, e sim que ambas são necessárias ao trabalhador docente. De forma que o trabalho como ação criadora e transformadora se apresente como uma práxis, onde toda prática é orientada a um fim previamente pensado e analisado criticamente, pelo exercício teórico reflexivo que, por sua vez, é alimentado pela experiência social e histórica, num constante movimento dialético de devir (Vazquez, 2007).

A defesa aqui é de algo que ficou bem expresso por Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40): o professor deve ser “aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador” e ser capaz de trabalhar em “prol de uma formação integral, unitária e politécnica” que lhe permita “entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realiza, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver”.

Nesta relação teórico-prática, um trabalhador docente deve estar comprometido com uma prática crítica, que implica, segundo Freire (1994) no pensar certo, envolvendo

o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

## 7 CONCLUSÃO SOBRE UMA REALIDADE AINDA EM CONSTRUÇÃO

Considerando o nosso objetivo geral de descrever e analisar a (des)qualificação e a (des)profissionalização dos trabalhadores docentes do Ensino Médio da rede pública do estado do Rio Grande do Sul nos processos de implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma Curricular do Ensino Médio, os dados produzidos, a análise realizada, ancorada no referencial teórico, o que podemos constatar é que, conforme afirmamos em nossa tese:

A reorganização da estrutura curricular do Ensino Médio proposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pela Lei nº 13.415/2017, que institui o “Novo Ensino Médio”, vem produzindo, em sua implementação, importantes mudanças no trabalho docente, induzindo e, em alguns casos, impondo o abandono de determinadas qualificações, ao mesmo tempo que exige o desenvolvimento de novas qualificações, mais adaptáveis aos novos modelos do trabalho flexível e precarizado.

Esse processo de desqualificação e requalificação orienta a desprofissionalização docente, produzindo um trabalhador docente adaptado às necessidades da reestruturação produtiva capitalista de caráter neoliberal. A intensificação do trabalho docente, outro resultado desse processo, pelo desprezo da formação teórica científica em prol de um praticismo utilitarista, somada a um aumento das possibilidades de controle pelo currículo e a consequente perda de autonomia, faz com que o trabalhador se encontre cada vez mais num processo de desprofissionalização, tornando-o uma força de trabalho mais flexível e precarizada.

Com relação ao objetivo específico de analisar os princípios e as concepções ideológicas que orientam a Reforma Curricular do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio e suas influências no trabalho docente, constatamos que as referidas reformas curriculares estão inseridas num movimento maior e global de reestruturação produtiva do capitalismo e num contexto de políticas neoliberais, que vê na educação como um campo onde deve avançar o modelo de empresariamento das relações produtivas e sociais, com vistas a tornar esse setor mais atrativo e adequado ao mercado. Por isso, seguindo os princípios da

eficiência, eficácia e qualidade, o trabalho docente, no mesmo modelo empresarial, deve aderir a concepção do trabalhador flexível, capaz de adaptar-se às novas formas produtivas e ser um dos elementos na tarefa de subsunção da educação à racionalidade gerencialista, assimilando os valores empresariais e gerando um apassivamento das gerações de trabalhadores que estão sendo formadas.

Entendemos ser fundamental chamar atenção para os aspectos estruturais e conjunturais que fundamentam esse “empresariamento de novo tipo na educação”, no qual se inserem atualmente os processos de qualificação e profissionalização do trabalhador docente, o qual vem sendo desconstituído enquanto profissional nessas reformas curriculares.

Com relação ao objetivo que tínhamos de compreender o desenvolvimento histórico do trabalho docente, em especial os processos de qualificação e profissionalização deste trabalhador, observamos a crescente precarização dos vínculos profissionais, especialmente nos últimos anos, o que faz com que a implementação das reformas do Ensino Médio no RS contem basicamente com professores contratados em caráter temporário, portanto, de vínculos contratuais frágeis e, por isso, de limitada capacidade de resistir e de sequer refletir sobre os impactos das reformas.

Além disso, o processo de intensificação a que o professor de Ensino Médio no RS está submetido, tem provocado o isolamento docente, seja pela ausência de espaços de construção coletiva, seja pela falta de tempo para esses momentos na escola. Essa realidade de intensificação faz com que se inviabilize o comprometimento do professor com a comunidade onde atua, assim como qualquer tipo de engajamento em lutas da categoria docente. Ainda, os processos de intensificação do trabalho docente são acentuados pela cobrança e pelo excesso de tempo que os professores precisam dedicar para realização de trabalhos burocráticos, como preenchimento de relatórios, avaliações e abastecimento de plataformas virtuais com informações.

Constatamos a necessidade de uma formação qualificada do trabalhador docente e, mais do que isso, a reforma curricular do Ensino Médio despreza o processo de formação inicial dos professores. Ao introduzir uma nova organização do conhecimento no currículo, com a criação e novos componentes

curriculares e a não obrigatoriedade da oferta de determinados componentes curriculares, despreza a necessidade de uma formação inicial sólida para o ensino de conteúdos científicos, induzindo o docente a um praticismo utilitarista.

No que diz respeito ao objetivo de analisar a participação dos docentes do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma curricular do Ensino Médio, assim como os posicionamentos dos órgãos e entidades representativos do trabalhador docente, o que observamos é que a implementação das reformas curriculares tem sido marcada por encaminhamentos que retiram, cada vez mais, o controle do processo de ensino e aprendizagem dos docentes, restringido sua autonomia no sentido da possibilidade de um planejamento, seleção e organização dos conteúdos e do próprio desenvolvimento da aula, necessitando o professor seguir orientações impostas e inquestionáveis.

Os docentes demonstraram não se sentirem partícipes, nem do processo de proposição das reformas e nem do processo de planejamento e implementação das mesmas. Este fato é corroborado pelas representações dos docentes, como o CPERS – sindicato, que admite a fragilidade de sua atuação nessas discussões, pelo fato de que os seus representantes são desconsiderados nos poucos e restritivos espaços de discussão que as reformas tiveram.

No que diz respeito aos movimentos de resistência ao processo de (des)qualificação e (des)profissionalização docente, concluímos que as condições de trabalho dos professores no Ensino Médio do RS, ainda mais precarizadas com a implementação dessa reforma, dificultam a organização de movimentos coletivos de resistência. Talvez por esse motivo e também pela recenticidade da implementação da reforma curricular, em que pese o visível descontentamento dos professores não foi possível identificar movimentos docentes coletivos, com exceção de uma ou outra iniciativa individual. Por exemplo, a de um professor que tem se posicionado frente à gestão escolar no sentido de não levar trabalho para casa, cumprindo rigorosamente sua carga horária de trabalho no espaço escolar. No entanto, estas iniciativas têm se mostrado inócuas quanto a oferecer qualquer tipo de resistência efetiva no que diz respeito ao enfrentamento à implementação do Novo Ensino Médio.

Achamos importante destacar a condição de inacabamento e provisoriedade que, inerente a toda pesquisa nas ciências humanas, vimos especialmente aqui, nas reformas curriculares no ensino médio. São reformas que estão em implementação, que ainda estão sendo revisadas pelas instâncias de gestão e legislativas. Portanto, seus efeitos para a qualificação e profissionalização do trabalho docente, tema de nossa pesquisa, talvez ainda não possam ser totalmente percebidos. É nesse movimento, nesse inacabamento, que queremos reafirmar a provisoriedade de nossas conclusões.

Recentemente, o governo suspendeu prazos e abriu processo de consulta sobre a reforma do Novo Ensino Médio. Essa consulta gerou uma proposição de reforma encaminhado o Projeto de Lei nº. 5230/2023, como alterações sobre pontos polêmicos como a carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos, a contratação de profissionais com “notório saber”, entre outras. Esse projeto de lei encontra-se tramitando na câmara, já passou por algumas comissões da casa, que determinou a relatoria com o deputado Mendonça Filho, que justamente era o Ministro da Educação quando a reforma foi criada. Ele, por sua vez, apresentou um substitutivo ao projeto de lei, praticamente sugerindo retornar os atuais termos da reforma do Ensino Médio.

Por isso, dado o contexto de provisoriedade e em certo modo inicial da implementação das reformas, alguns aspectos das repercussões sobre o trabalho docente ainda são incipientes e mereceriam estudos posteriores. Um aspecto que caberia ser melhor estudado diz respeito à desqualificação do trabalho docente com a utilização da aplicação das tecnologias de Educação à Distância na Educação Básica. Tratamos rapidamente deste tema na questão da tutorização do trabalho docente, porém sem conseguir ainda dados empíricos significativos, ao menos no estado do Rio Grande do Sul.

Outro aspecto que ainda mereceria estudos mais específicos diz respeito aos movimentos de resistência a implementação das reformas, bem como outras dinâmicas de recontextualização por parte dos trabalhadores docentes, o que poderia contribuir para explicar como a profissionalização tem sido resignificada pelos professores.

Por fim, queremos nos somar aos movimentos que justificam a impossibilidade em reformar a Lei nº 13.415/2017 e defendem a necessidade de

revogá-la, para que se possa retomar as discussões sobre o Ensino Médio que já vinham sendo desenvolvidas pelas entidades e organizações da sociedade. Entendemos que só dessa forma será possível a construção de uma política para o Ensino Médio no Brasil, que, antes de pensar numa reestruturação curricular, leve em consideração as condições das escolas e dos profissionais envolvidos, e possa contribuir para a profissionalização e a qualificação do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. ed. Campinas: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**, São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-69.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. Reestruturação produtiva. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, v. 8, p. 219-232, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social**. Cadernos De Pesquisa, v. 26, n. 4, p.107–122, out./dez. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de; SILVA, Gilmar Pereira. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer e a vulnerabilização do professor da Educação Básica. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Oeste, 2019. p.143-154.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-16, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020.

- BALL, Stephen J. Gerencialismo, profissionalismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*. **Dossiê**: "Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente". Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 36, p. 3-30, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAILEY, Nancy. Need Teachers NOT Tutors! Who's Pushing Tutors and Why? Disponível em: <https://nancyebailey.com/2022/07/13/students-need-teachers-not-tutors-whos-pushing-tutors-and-why/>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BERNARDO, João. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.
- BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- BERNARDO, João. Um duplo desafio. **Universidade e Sociedade**, ano XV, n. 37, mar. p.23-29, 2006.
- BERNARDO, João. A produção de si mesmo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 9, p. 3-17, 1989.
- BERNARDO, João. O proletariado como produtor e como produto. **Economia e Política**, v. 5, n. 3, p. 83-100, jul./set.1985.
- BERNSTEIN, Basil. **Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BONAFÉ, Jaume Martínez. **Trabajar em la escuela**: professorado y reformas em el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dárla Editores, 1999.
- BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Trabalho docente no ensino médio. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 21 out. 2021. jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: Diário

Oficial da União, 2017. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>.  
Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. 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: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília: MEC/Consed, 2018. Disponível em:  
<<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>>.  
Acesso em: 30 abr. 2020.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos – LTC, 1987.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In*: BRUNO, Lúcia. (org.). **Educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011.

BURLATSKI, Fedor. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Lenista**. Moscou: Edições Progresso, 1987.

CASIMIRO, Flávio H. Calheiros. A Nova Direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 – 2014). **Tese** (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONNELL, Robert W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

DAL ROSSO, Sadi. **O Ardil da Flexibilidade: Os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo-Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n. 17, p. 86-101, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/25959/27690>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

DRUCK, Graça. **Terceirização:** desfurdizando a fábrica – um estudo do complexo petroquímico da Bahia. São Paulo: Boitempo/Edufba, 1999.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, v. 24, p. 37-57, 2011.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade [online]**. 1999, vol.19, n.64, pp. 87-103. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300004>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 101-122

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. (org.). **Educação e Serviço Social:** subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p.159-186.

EVANGELISTA, Olinda. FACES DA TRAGÉDIA DOCENTE NO BRASIL. XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. **Anais [...]**. México, 2016. Disponível em: <[http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FERNANDES, Vinicius Tomaz. Controvérsias do fim do trabalho em André Gorz. **Revista Eletrônica Simbiótica**, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 3, n. 2, p. 68-85, jul.- dez. 2016.

FERNANDES, Cláudio. Da “desnecessidade” da educação à “desnecessidade” do trabalho docente no ensino médio: contradições e possibilidade. *In*:

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto *et al.* (org). **Trabalho docente sobre fogo Cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p.105-128.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade [online]**. v. 25, n. 87, p.401-422, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200006>>. Epub 22 Set 2004. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200006>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Tutores**: a “grande” reconversão. Disponível: <<https://avaliacaoeducacional.com/2022/07/24/tutores-a-grande-reconversao/>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FRIEDMANN, Geroges. Tendências de hoje, perspectivas de amanhã. *In*: FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre; *et al.* (org.). **Tratado de Sociologia do Trabalho**. vol. II, São Paulo: Cultrix, 1973. p. 428-460.

GARCIA, Carlos Marcelo. Constantes y Desafios Actuales de La Profesión Docente. **Revista de Educación**. Sevilla, n. 506, p. 205-242, 1995. Disponível em:< <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1995/re306/re306-06.html>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. **Educação e Sociedade**. v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GAZETA DO POVO. Paraná adota “parceria” para disciplinas do Novo Ensino Médio; sindicato critica. **Jornal Gazeta do Povo**. 11 fev. 2022. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/>> Acesso em: 03 jan. 2023.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia**: A educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão**. São Paulo: LVM Editora, 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; *et al.*. Trabalho Docente, Profissionalização e Identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus Editora, 1999. p. 81-100.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400015&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 17 set. 2020.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

HOBSBAWN, Eric. J. **Mundos do Trabalho**: novos estudos sobre história operária. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. Brasília, 2023.

JÁEN, Marta Jiménez. O docente e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da proletarização docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

JEDLICKI, Leonora Reyes; YANCOVIC, Mauricio Pino. Desprofissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA,

- Lívia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**. v.11, n. 20, jan./jun. 2017.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.
- KUENZER, Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: MAGALHÃES, J. et al (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado** - Volume II, Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2004.
- LAVOURA, Tiago Nicola. Uma face contemporânea da barbárie: a BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 2, n. 01, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1159-1180, 2004.
- MACHADO, Antônio Berto. Fábrica X Escola: identidade e especificidades de uma relação; algumas reflexões. **Perspectiva**. Florianópolis, v.7, n.13, p.101-115, jul./dez. 1989.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política (Livro 1). São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MARX, Karl. **O Capital**: teorias da Mais-valia: história crítica do pensamento econômico (Livro 4). vol.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 849-864, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Histórico da BNCC**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

MEJÍA, Marco Raul J. **Las Pedagogías Críticas en Tiempos de Capitalismo Cognitivo**: Cartografiando las resistencias en educación. Apresentação realizada no evento: Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias, Medellín, 22 a 24 maio 2008.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho Docente no Contexto do Retrocesso do Retrocesso. **Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 03, p.243-258, jul./dez. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização a subsunção ao empresariado. *In: Anais [...] Colóquio Internacional Marx e Marxismos*, Niterói, 2019. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2019/AnaisMM2019/MC3/MC31.pdf>> . Acesso em: 10 mar. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**. n. 41, p.1-13, 2020.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NAVILLE, Pierre. O progresso técnico, a evolução do trabalho e a organização da empresa. *In: FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre; et. al. (org.). Tratado de Sociologia do Trabalho*. v. I, São Paulo: Cultrix, 1973. p.427-492.

NAVILLE, Pierre; ROLLE, Pierre. A evolução técnica e suas incidências sobre a vida social. *In: FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre; et. al. (org.). Tratado de Sociologia do Trabalho*. v. I, São Paulo: Cultrix, 1973. p. 399-426.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 02, p. 353-381, 2012.

NOGARA, Tiago Soares. A agenda neoliberal e a precarização do trabalho docente no Brasil: notas sobre as contra-reformas em curso. **Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, v. 7, n. 2, dez. 2018.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Edições Porto, 1995.

NUNES, Marilene de Oliveira. A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, v.25, n.89. Campinas, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 753-775, 2005.

PERRENOUD, Philippe. The Teaching profession between proletarianization and professionalization: two models of change. *In*: UNESCO. **Prospects**: quarterly review of comparative education. n. 99, Ano XXVI, v. 3, Genebra, set. 1996. p. 509-529.

PIMENTA, Selma Garrido **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio**, Secretaria Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e Ação Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SADER, Emir. **A nova toupeira**: os caminhos da esquerda latino-americana. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: Mészáros, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAHLBERG, P. **Lições Filandesas 2.0**. São Paulo: SESI/SP, 2018.

SALERNO, Mario. Modelo japonês, trabalho brasileiro. *In*: HIRATA, Helena (org.). **Sobre o “modelo” japonês**. São Paulo: Edusp, 1993.

SANTOS, Karine da Silva *et al.* O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO SEDUC nº 97**, de 08-10-2021. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Secretaria Estadual de Educação. Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.PDF?Time=08/01/2024%2016:58:07>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008

Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral. SEDUC, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05194509-documento-orientador-do-ensino-medio-gaicho-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota de. Representações da docência na imprensa pedagógica na corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 379-390, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.sintesc.org.br/files/1081/Texto%203%20BNCC%20e%20Reforma%20Ensino%20Médio%202018.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. **Anais[...]** II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, ago. 2014 Curitiba, Brasil. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, n. 63, p.137-155, 2020.

SILVA, Amanda Moreira. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação: Programa de Pós-graduação em Educação: Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda Moreira. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**. v. 17, n.34, set./dez. 2019.

SILVA, Fábio Dantas de Souza; SENA, Ivânia Paula de Freitas de Souza. Base nacional comum curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES**, v. 26, n. 52, 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de Recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”? Reflexões sobre o conceito com base nas obras de

Georges Friedmann e Pierre Naville. 2002. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-02062003-170242/ptbr.php>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Qualificação profissional: uma tarefa de sísifo. **Cadernos de Pesquisa [online]**. v. 34, n. 123, p. 726-727, 2004, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300012>>. Epub 28 Mar 2005. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300012>.> Acesso em: 26 Maio 2022.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Tensões e Intenções na Transição Escola-Trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. **Tese** (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, 2007.

TOURAINÉ, Alain. Poder e decisão na empresa. *In*: FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre; et. al. (org.). **Tratado de Sociologia do Trabalho**. v. II, São Paulo: Cultrix, 1973. p. 11-55.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p.156-169, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639902/7465>. Acesso em: 23 abr. 2021.

VIEGAS, Moacir Fernando. Reconstituição da Força de Trabalho para a Reestruturação Produtiva: tecnologia, qualificação e conhecimento tácitos dos trabalhadores. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

WORLD BANK. **Human Development Network**. Education sector strategy. Recuperado de: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education\\_strategy\\_1999.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education_strategy_1999.pdf)

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO *ON-LINE* PARA OS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RS.

Prezados professores,

Solicito a colaboração dos colegas respondendo este breve questionário on-line, que faz parte do Projeto de Pesquisa da tese de doutorado de Marcelo Eder Lamb, realizado no Programa de Pós-Graduação Doutorado – UNISC, a qual versa sobre as repercussões da implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC-EM e da Reforma Curricular do Ensino Médio (Novo Ensino Médio – NEM) no processo de qualificação e profissionalização do trabalhador docente do Ensino Médio.

Dessa forma, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) declaro que fui informado (a):

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- c) do caráter ético desta pesquisa que assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional participante;
- d) da garantia que as informações obtidas neste instrumento serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- e) de que não existirão gastos para minha participação nessa pesquisa.

O pesquisador responsável é Marcelo Eder Lamb, fone (55) 981218302 e o orientador é Prof. Dr. Moacir Viegas. Ao responder este questionário estou de acordo com o TCLE e aceito participar da pesquisa.

Sua colaboração será de grande valia para este estudo, ao que desde já agradecemos.

1) Identificação:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Formação:

- Bacharelado
- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

2) Área de atuação como docente:

- Linguagens e suas Tecnologias.
- Ciências Humanas e suas tecnologias.
- Matemática, Ciências Exatas e suas Tecnologias.
- Ciências Naturais e suas Tecnologias.
- Educação Profissional.

3) Vínculo Coordenadoria Regional de Educação / Cidade:

- <sup>a</sup> CRE – (cidade \_\_\_\_\_)

4) Atua como docente no Ensino Médio em escola piloto na implantação do Novo Ensino Médio?

- Sim
- Não

5) Carga horária de trabalho total como docente:

6) Carga horária de trabalho como docente no Ensino Médio:

7) Tempo de atuação do Ensino Médio

- menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- mais de 10 anos

8) Em uma escala de 0 a 10 (sendo 0 discordo totalmente e 10 concordo totalmente), assinale em que medida as assertivas abaixo correspondem a sua percepção sobre as repercussões da implementação da reforma curricular no Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio no seu trabalho como docente?

a) Tenho tido mais autonomia para definir os conteúdos, objetivos, metodologias e instrumentos de avaliação, assim como os processos de ensino e aprendizagem;

( 0 ) ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 ) ( 8 ) ( 9 ) ( 10 )

b) A gestão da escola e da CRE têm dado o suporte necessário para a implementação do Novo Ensino Médio e BNCC;

( 0 ) ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 ) ( 8 ) ( 9 ) ( 10 )

d) Com o Novo Ensino Médio e a BNCC, percebo que sou o principal responsável pelos resultados de aprendizagem dos meus alunos;

( 0 ) ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 ) ( 8 ) ( 9 ) ( 10 )

e) Minhas qualificações permitem que eu me sinta preparado para trabalhar com as propostas do Novo Ensino Médio e da BNCC;

( 0 ) ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 ) ( 8 ) ( 9 ) ( 10 )

f) A implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC tem ocorrido num espaço de construção e de trabalho coletivo dos/as docentes;

( 0 ) ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 ) ( 8 ) ( 9 ) ( 10 )

Se julgar necessário, use este espaço pra justificar ou comentar alguma das respostas

anteriores: \_\_\_\_\_

9) Buscamos com esta questão identificar se em função das reformas da BNCC e do Ensino Médio, o tempo que você tem dedicado para realizar as diferentes atividades docentes listadas abaixo, tem sido maior ou menor que antes das referidas reformas. Nas assertivas abaixo assinale em uma escala de 0 a 10 (sendo 0 discordo totalmente e 10 concordo totalmente).

a) Meu tempo dedicado a atividades de planejamento e preparação as aulas tem aumentado;

( 0 ) ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 ) ( 8 ) ( 9 ) ( 10 )

b) Meu tempo dedicado a formação continuada e a busca de qualificação tem aumentado;

( 0 ) ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 ) ( 8 ) ( 9 ) ( 10 )

c) Meu tempo dedicado a produção de relatórios, registro das atividades em plataformas virtuais tem aumentado;

Use este espaço pra justificar ou comentar alguma das respostas anteriores: \_\_\_\_\_

Complete as frases (questões 10 e 11):

10) Na implementação da BNCC-EM e do Novo Ensino Médio como trabalhador docente, considero que meu trabalho está sendo profissional quando...

11) Na implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio como trabalhador docente, considero que meu trabalho não está sendo profissional quando...

12) Se o tema da qualificação e da profissionalização do trabalho docente no contexto da implementação da BNCC e Novo Ensino Médio é de seu interesse, seria muito bom se pudéssemos realizar uma entrevista com você. Para isso, basta deixar abaixo o seu contato telefônico ou de WhatsApp que entraremos em contato:

Contato: ( ).....-.....

## APÊNDICE 2 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES

### EIXO 1- DADOS PESSOAIS

- 1) Qual a sua experiência docente com o Ensino Médio? Formação? Tempo de Magistério? Tempo de Ensino Médio?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: dados da experiência docente para que possamos triangular com as percepções sobre os processos de qualificação e profissionalização do trabalho docente.

### EIXO 2 – CONHECIMENTO SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES (BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO)

- 2) Qual a sua percepção sobre os objetivos e que demandas têm trazido a reforma curricular do Ensino Médio?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: percepções dos docentes sobre os **objetivos implícitos** na reforma curricular do Ensino Médio, para além dos **objetivos explícitos** constantes nos documentos legais, e as demandas que os docentes têm percebido em seu trabalho, para analisar os processos de **recontextualização** das reformas, a partir do que consta nos documentos e orientações oficiais.
- 3) Na sua percepção, quais princípios e concepções orientam as reformas curriculares em desenvolvimento no Ensino Médio?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: a compreensão dos docentes sobre os **princípios e concepções** que estão orientando as reformas curriculares que estão sendo implementadas no Ensino Médio, e se eles(docentes) conseguem compreender a relação existente entre essas reformas educacionais, com as demais reformas já implementadas no contexto econômico e social.
- 4) Como se deu a participação dos docentes na elaboração dessas proposições de reforma curricular (BNCC e Novo Ensino Médio)?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: compreender qual foi a **participação** dos trabalhadores docentes diretamente envolvidos com o Ensino Médio, desde os momentos de elaboração, até a implementação das reformas curriculares do Ensino Médio, hoje, em andamento. A participação dos trabalhadores docentes e, principalmente, a percepção deles sobre esta participação é um elemento importante para analisar o tipo de controle, ou a falta dele, sobre aspectos que têm impactado o seu trabalho, como é o caso das recentes reformas.

### EIXO 3 – IMPLEMENTAÇÃO DAS REFORMAS CURRICULARES (BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO)

- 5) Qual a preparação/formação foi proporcionada aos professores para a implementação das reformas curriculares do Ensino Médio?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: conhecer se os professores tiveram alguma **formação, treinamento, capacitação ou preparação** para iniciar a implementação da reforma curricular do Ensino Médio. Esse elemento é importante para poder verificar como e o que tem sido orientado na implementação das reformas, como os docentes têm sido ouvidos em suas demandas e, quem são os sujeitos envolvidos nessa capacitação/treinamento/formação. Suspeita-se que, grande parte da preparação para a implementação dessas reformas tem acontecido com a atuação das empresas (**empresariamento da educação**) que produzem pacotes de materiais curriculares, consumidos como materiais didáticos utilizados em sala de aula, com a formação dos professores “embarcada”.
- 6) Que conteúdos/conhecimentos você sentiu necessidade para dar conta da tarefa de implementação do Novo Ensino Médio na sua escola?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: que seja possível identificar os principais **conhecimentos** que estão sendo requeridos nesse momento da implementação das reformas curriculares do Ensino Médio e, como os docentes têm conseguido acesso a eles, para dar conta de seu trabalho como docente em meio a implementação das reformas em questão.
- 7) Como está sendo avaliada a implementação da BNCC e Novo Ensino Médio na escola?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: identificar as estratégias utilizadas pela gestão para **avaliar, acompanhar e controlar** o processo de implementação das reformas curriculares no Ensino Médio e, a **participação** do docente nesse processo, e ainda, como ele encara a avaliação do trabalho desenvolvido pelo docente do Ensino Médio. Esse aspecto torna-se importante para identificar se o processo de implementação das reformas curriculares está subordinado à verificação da sua efetividade por instrumentos de **avaliação em larga escala**, ou se estão submetidos a plataformas virtuais, o que acarretaria a criação de uma tarefa que se configura como nova função, que passa a ocupar o tempo do trabalho docente, levando a **intensificação** do trabalho docente. A forma como o docente encara a avaliação de seu trabalho, pode influenciar a percepção de sua responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso da implementação das referidas reformas curriculares. (**performatividade**). Além disso, na

forma da avaliação, também podemos compreender as **formas de controle** implementadas pela gestão e o processo de disputa pelo controle no/e do trabalho docente.

- 8) No processo de implementação das reformas curriculares, como as ações têm sido planejadas, executadas e avaliadas? Qual o espaço e a importância da construção coletiva no trabalho docente?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: identificar a forma como as ações de planejamento, execução e avaliação da implementação da reforma curricular do Ensino Médio tem sido implementadas, buscando compreender as **formas de organização** requeridas dos docentes e, se estas, evidenciam um **trabalho coletivo** qualificado ou o **isolamento docente**.
- 9) Quais as principais dificuldades e obstáculos que a implementação da reforma curricular do Ensino Médio, tem sido enfrentado pela escola e pelos docentes e o que tem feito para tentar resolver?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: conhecer as dificuldades que o docente tem enfrentado na implementação das reformas curriculares no Ensino Médio e as estratégias que têm adotado para resolver ou responder a estas. Outrossim, pela resposta, também podemos compreender como o docente percebe a sua responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da implementação das reformas e como tem tentado, com seu trabalho, dar conta dessas dificuldades (**accountability**)
- 10) Existem processo de resistência à implementação das reformas curriculares, quais são e, qual sua percepção sobre estas?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: identificar a existência dos **processos de luta e resistência** dos docentes na implementação das reformas curriculares, e a características destas, conforme definição de João Bernardo. (**passiva, ativa, individual, coletiva**)

#### **EIXO 4 – AS REFORMAS CURRICULARES (BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO) E O PROCESSO DE (DES)QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

- 11) Que qualificações têm sido requeridas aos docentes em seu trabalho, com a implementação das recentes reformas curriculares do Ensino Médio?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: além de verificar que **conhecimentos, habilidades, e atitudes** estão sendo necessárias

para os docentes nesse processo de implementação das reformas curriculares, também almeja-se conhecer a compreensão dos docentes sobre o que seja **qualificação**, e como esse conceito se relaciona com o trabalho docente.

- 12) Sua formação inicial ou a formação continuada que participou dão conta dos conhecimentos, metodologias e procedimentos necessários, a partir da reforma curricular do Ensino Médio?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: conhecer como a formação inicial dos docentes contribuíram com estes, no que diz respeito aos **conhecimentos, metodologias e procedimentos**, para a tarefa de implementação das reformas curriculares no Ensino Médio, bem como, que momentos de formação continuada foram proporcionados aos docentes com vistas à implementação das reformas em questão. Importante ressaltar que o aspecto da formação é elemento importante para analisar o processo de **(des)(re)qualificação** do trabalho docente.
- 13) Qual a sua impressão sobre como é visto, qual a relevância e a importância do trabalho do professor no Ensino Médio, em vistas das reformas curriculares?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: percepção dos professores sobre o trabalho docente e sua **valorização e relevância social**, num contexto de implementação das reformas curriculares. Essa valorização e relevância são elementos importantes quando se analisa o processo de **(des)profissionalização docente**.
- 14) Como tem sido feito os encaminhamentos da implementação do Novo Ensino Médio por parte dos gestores na escola e da Coordenadoria Regional de Educação?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: conhecer a percepção e a avaliação por parte dos docentes das **ações dos gestores** para implementação das reformas curriculares, para depois, em comparação com as respostas dos gestores, ter noção como os encaminhamentos na implementação das reformas foram interpretados e recontextualizados pelos docentes, mas, também pelos gestores. Pretende-se produzir informações que deem conta de identificar os **interesses em disputa** na implementação das reformas curriculares do Ensino Médio.

#### **EIXO 4 - AS REFORMAS CURRICULARES (BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO) E O PROCESSO DE (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

- 15) Como você analisa o processo de profissionalização docente nos últimos anos e como a reforma curricular do Ensino Médio tem impactado?

- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: compreender o que os docentes entendem sobre **profissão e profissionalização**, seu desenvolvimento histórico e sua percepção com relação à implementação das reformas curriculares.

16) Pensando na carreira docente, em que aspectos você percebe que a implementação da reforma curricular do Ensino Médio e BNCC, vai impactar e por quê?

- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: verificar a compreensão da **(des)construção do trabalho e da carreira docente no conjunto de reformas** políticas e econômicas, especialmente das reformas educacionais, que tem por base, a **reforma do papel do estado** no contexto do avanço da **reestruturação produtiva neoliberal**, que tem impactado na **redefinição do trabalho**, em especial, do trabalho docente.

17) Você se define como um profissional? Por quê? O que é ser profissional no contexto atual do trabalho docente no Ensino Médio?

- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: verificar a compreensão do que é **profissão**, e ser **profissional**, a partir de uma definição de si enquanto trabalhador, e identificar a existência de uma **cultura profissional docente**, bem como de seus elementos constituintes.

### APÊNDICE 3 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES (DIRETORES DE ESCOLA)

- 1) Qual o seu âmbito de atuação?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: dados da **atuação dos gestores como docente**, para que possamos triangular com as percepções sobre o processo de implementação das reformas curriculares, bem como com os processos de qualificação e profissionalização do trabalho docente.
  
- 2) Qual a sua formação (área/disciplina) e experiência como docente e para o exercício da gestão?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: dados da **formação dos gestores** como docente, para que possamos triangular com as percepções sobre o processo de implementação das reformas curriculares, bem como dos processos de qualificação e profissionalização do trabalho docente.
  
- 3) Na sua percepção, para além do que está formalizado nos documentos oficiais, quais são os principais objetivos da reforma curricular do Ensino Médio (Novo Ensino Médio) e da BNCC?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: percepções dos gestores sobre os **objetivos implícitos** na reforma curricular do Ensino Médio, para além dos **objetivos explícitos**, constantes nos documentos legais, e as demandas que os gestores têm percebido em sua atuação na gestão, para analisar os processos de **recontextualização** das reformas, a partir do que consta nos documentos e orientações oficiais.
  
- 4) No que diz respeito ao trabalho dos professores, quais as estratégias adotadas em seu nível de atuação como gestor, visando à implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: compreender os encaminhamentos que a gestão tem adotado junto aos docentes, para implementação das reformas curriculares do Ensino Médio, **formação e preparação dos docentes, avaliação e controle** do processo de implementação.
  
- 5) Os encaminhamentos e orientações, que chegam dos níveis administrativos superiores, são adequados para a tarefa de gestar o trabalho docente neste momento de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio? Por quê?
  - O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: informações presentes nas orientações recebidas para o **processo de gestão da implementação**

das reformas curriculares e a existência do processo de **recontextualização** desses encaminhamentos e orientações.

- 6) O que se espera dos docentes no que diz respeito à implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: o entendimento dos gestores sobre qual deve ser o trabalho dos docentes no processo de implementação das reformas, e quais são os **conhecimentos e qualificações** exigidas.
- 7) Os docentes estão preparados para implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: a percepção dos gestores sobre os **conhecimentos e qualificações** exigidos dos docentes no processo de implementação das reformas, e a **avaliação** que fazem do trabalho docente.
- 8) O que já avançou na implantação da BNCC e Novo Ensino Médio, no que concerne a organização escolar e do trabalho docente?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: dados sobre **situação atual** da implementação da reforma curricular do Ensino Médio, no que diz respeito à organização escolar e do trabalho docente. Desses dados, podemos conhecer também o entendimento dos gestores de qual deve ser o **papel/função dos docentes na consecução do currículo escolar**, donde aspectos do trabalho docente como a **performatividade, precarização e intensificação** do trabalho são presentes.
- 9) O que tem se tornado obstáculo na implantação da BNCC e Novo Ensino Médio, no que concerne à organização escolar e do trabalho docente? Quais medidas têm sido adotadas pela gestão para superação destes obstáculos?
- O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: dados sobre os **limites e dificuldades na implementação das reformas**, bem como, as soluções encontradas pelos gestores para superar estas dificuldades, que podem fornecer a compreensão desses gestores sobre a relação **currículo** e trabalho docente, bem como os aspectos relativos à qualificação e profissionalização docente.

## APÊNDICE 4 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM INTEGRANTES E/OU GESTORES SINDICAIS

- 1) Entidade:.....
- 2) Qual o seu âmbito de atuação da entidade a qual faz parte?
  - a. O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: dados sobre as atividades desenvolvidas pelos sujeitos nas entidades que representam coletivos docentes.
- 3) Na sua percepção, para além do que está formalizado nos documentos oficiais, quais são os principais objetivos da reforma curricular do Ensino Médio (Novo Ensino Médio) e da BNCC?
  - a. O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: percepções dos dirigentes sobre os **objetivos implícitos** na reforma curricular do Ensino Médio, para além dos **objetivos explícitos** constantes nos documentos legais, e as demandas que têm percebido em seu trabalho, para analisar os processos de **recontextualização** das reformas, a partir do que consta nos documentos e orientações oficiais.
- 4) No que diz respeito ao trabalho dos professores, quais discussões têm sido feitas ao nível da entidade a qual faz parte, sobre a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio?
  - a. O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: conhecer as ações de **mobilização e discussão** sobre as reformas curriculares com relação aos impactos desta, no trabalho docente, bem como a compreensão da concepção do trabalho docente e da relação deste com o currículo escolar. Além disso, esses aspectos podem nos fornecer subsídios sobre as **formas de luta e resistência** desenvolvidas pelos docentes.
- 5) Quais os posicionamentos, encaminhamentos e orientações da entidade aos docentes, nesse momento de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio? Por quê?
  - a. O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: identificar o posicionamento da respectiva entidade sobre as reformas curriculares do Ensino Médio e, a partir disso, compreender como é vista a relação currículo e trabalho docente. Esses aspectos vão nos fornecer subsídios também sobre as **formas de luta e resistência** desenvolvidas pelos docentes.
- 6) Quais ações a entidade já promoveu nesse período de implementação da BNCC e Novo Ensino Médio, no seu âmbito de atuação?
  - a. O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: identificar nas ações da entidade, o posicionamento da mesma sobre as reformas curriculares

do Ensino Médio, da relação currículo e trabalho docente. Esses aspectos vão fornecer também subsídios sobre as **formas de luta e resistência** desenvolvidas pelos docentes.

- 7) Qual a percepção da entidade sobre a avaliação que os trabalhadores docentes fazem referente a essa fase de implementação do da BNCC e Novo Ensino Médio?
  - a. O QUE SE ESPERA NA RESPOSTA: conhecer como a entidade interpreta o posicionamento dos docentes sobre a implementação da reforma curricular do Ensino Médio, para compreender como se constrói o posicionamento da entidade, enquanto um **posicionamento coletivo** sobre o tema.

## **APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS SUJEITOS QUE RESPONDERAM AS ENTREVISTAS**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“TRABALHO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL”**. Meu nome é **MARCELO EDER LAMB**, sou o pesquisador(a) responsável, desenvolvendo a pesquisa da tese de doutoramento. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail [marcelo.lamb@iffarroupilha.edu.br](mailto:marcelo.lamb@iffarroupilha.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: **(55)981218302**. A orientação deste trabalho é realizado pelo professor Dr. Moacir Fernando Viegas, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, e-mail: [mviegas@unisc.br](mailto:mviegas@unisc.br).

#### **1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

**Título:** “TRABALHO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL”

##### **a. Explicação sobre a pesquisa**

A pesquisa a que se refere este termo, faz parte do trabalho de doutoramento e tem como objetivo descrever e analisar os processos de (des)qualificação e (des)profissionalização dos trabalhadores docentes do Ensino Médio na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma Curricular do Ensino Médio.

Os sujeitos desta pesquisa são os docentes de Ensino Médio e gestores da rede pública estadual, tendo como amostra docentes e gestores da 17ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Rosa e da 6ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Cruz do Sul.

Nos procedimentos metodológicos de coleta de dados são utilizados questionários on-line, análise documental e entrevistas semi-estruturada com

docentes e gestores, objeto deste TCLE.

### **b. O que é esperado do(a) participante**

Espera-se dos participantes voluntários a resposta a uma entrevista semi-estruturada com, inicialmente, 15 questões para os docentes e 9 questões para os gestores de escolas, sobre o tema do estudo. Tal entrevista será gravada com a utilização de um aplicativo de gravação de áudio e aparelho de celular e posteriormente literalmente transcrita para utilização no referido estudo.

A duração esperada da entrevista é em torno 40 minutos, que pode ser interrompida a qualquer momento, por parte do entrevistado.

Também é garantido ao participante receber resposta a qualquer pergunta, ou dúvida acerca dos procedimentos, e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Além disso é garantido ao participante a liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

### **c. Riscos**

Define-se como risco de pesquisa a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente" (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016). Considerando esta definição, a pesquisa em pauta não apresenta risco a integridade física dos participantes, os demais riscos a participação são mínimos e dizem respeito a utilização das falas dos sujeitos que serão mantidas em sigilo, sendo a gravação de voz de exclusivo acesso ao pesquisador responsável, não sendo os sujeitos nas transcrições identificados com nome e nem a instituição que fazem parte, mediante a utilização de nomes fictícios, a não ser que o entrevistado manifeste expressamente a vontade de que seu nome seja utilizado.

Ainda assim, caso algum constrangimento ou desconforto ocorra, você deverá contatar o pesquisador pelo telefone e/ou e-mail informados, para que a providência adequada seja tomada.

### **d. Benefícios**

Considera-se benefício o "proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação

na pesquisa" (Resolução CNS 466/2012), ou ainda "contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado" (Resolução 510/2016).

Neste sentido, em termos de benefício direto por sua participação, você terá a oportunidade de refletir sobre sua atuação e expor a sua compreensão sobre os processos de qualificação e profissionalização docente, nesse contexto de reformas curriculares no Ensino Médio.

Além disso, ao colaborar para que se conheça os impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio e do Novo Ensino Médio, sobre o trabalho docente, você poderá beneficiar-se futuramente, de forma indireta, da construção de melhorias nas condições de trabalho, da valorização e da profissionalização docente.

#### **e. Ressarcimento**

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais, etc., a serem utilizados, ou despesas de qualquer natureza.

Caso o participante da pesquisa tenha algum tipo de gasto material para participar da pesquisa, tem direito de solicitar ressarcimento ao pesquisador.

Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados, que serão retornados por meio do envio de cópia do trabalho final a escola e por meio de artigos científicos, que serão posteriormente publicados em periódicos na área da educação e disponibilizados para o participante.

#### **f. Indenização**

O direito à indenização é garantido ao participante, mediante qualquer dano, definido aqui como "lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa" (Resolução 510/2016). E deve ser solicitada ao pesquisador imediata ou posteriormente a manifestação do dano sofrido.

### g. Sigilo

Prezando o caráter ético desta pesquisa é assegurado o sigilo das informações coletadas e garantindo-se, também, a preservação da identidade e da privacidade de cada participante e de quaisquer outras características que possibilitem identificação direta seja do sujeito ou da instituição do participante.

Da mesma forma é garantido de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, vinculados à presente pesquisa.

### h. Informações de contato

Marcelo Eder Lamb

Endereço: Rua Julio de Castilhos, 125.

Bairro Oliveira, Santa Rosa, RS CEP 98.787-338.

Celular e Whatsapp: (55) 98121-8302

E-mail: [marcelo.lamb@iffarroupilha.edu.br](mailto:marcelo.lamb@iffarroupilha.edu.br)

**No caso de aceitar fazer parte do estudo, concordando com o que prevê este TCLE, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.**

Eu, .....,  
inscrito(a)  
sob o RG/ CPF/....., abaixo assinado, concordo em  
participar do estudo intitulado **“TRABALHO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO E  
PROFISSIONALIZAÇÃO NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL”**. Informo ter mais de 18 anos de idade, e  
destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda,  
devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador responsável **Marcelo  
Eder Lamb**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim  
como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo.  
Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que  
isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha  
participação no estudo acima descrito.

Santa Rosa, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## APÊNDICE 6 – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

(DES)QUALIFICAÇÃO  
(DES)PROFISSIONALIZAÇÃO

o

Empresariamento da  
educação de novo tipo

		Currículo <sup>6</sup>		Lutas/ resistências
Algumas Referências ...	Alguns aspectos da definição dos conceitos...	“for ma”	“cont eúdo ”	
Motta; Andrade (2019) Krawczyk; Ferretti (2017) Krawczyk (2014)	- “progressivo <b>protagonismo assumido por frações empresariais</b> na educação brasileira, incisivamente, por meio de <b>organizações sociais, atuações em parcerias público-privadas</b> e com aliados ocupando cargos dirigentes, junto aos entes da federação.” (p.138) - Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública, [...], aumentando os espaços de <b>mercantilização da educação</b> , e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundamento a exclusão e desigualdade social via Educação.			

<sup>6</sup> Forma e Conteúdo: Conteúdo e forma não podem existir isoladamente. O conteúdo de um objeto é composto de vários elementos e processos. Esses elementos não estão postos aleatoriamente, seguindo um determinado ordenamento que gera uma estrutura própria, uma forma interior. No processo de desenvolvimento, a mudança do conteúdo provoca a alteração da forma, e vice-versa. No currículo essa relação conteúdo-forma são explícitas, já que tanto o conhecimento trabalhado como a forma com que este é organizado tem relação direta com o resultado do processo de ensino e aprendizagem. Para Gramsci, quando procura explicar e analisar a constituição do que chamou de bloco histórico diz que “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, sendo que esta distinção é puramente didática, já que as forças materiais não, seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. (GRAMSCI, 1981, p. 63). Aqui entendemos que o currículo é uma unidade entre conteúdo e forma em que esta separação, para nossa análise, é puramente didática.

Precarização dos Vínculos	Moreira; Gomes e Motta (2020) Sader (2009) Antunes (2006)	- A implementação do Novo Ensino Médio no RS então parece contar basicamente com profissionais com vínculos profissionais precários, que pelas condições não oferecem resistência a esta implementação; - <b>a falta de vínculo, a rotatividade e a ameaça do desemprego</b> atuam negativamente para formação de qualquer tipo de organização coletiva, dificultando, consideravelmente, o desenvolvimento de ações conjuntas entre os professores temporários, como reuniões, manifestações e greves.			
	Sennet (2009) Dal Rosso (2017) Ferreti (2018) Araujo (2018) Krawczyk e Ferretti (2017)	- o capitalismo flexível, que tem <b>na flexibilidade sua base</b> , e se constitui num sistema de poder que se baseia em três elementos: - reinvenção descontínua da instituições; - especialização flexível de produção; - concentração de poder sem centralização. (Sennett, 2009) - a estratégia de flexibilização curricular nessa reforma, nada mais é do que uma [...] <b>estratégia de submersão dos valores da educação básica e educação pública, estatal e gratuita e de emersão de valores de educação mínima</b> e de educação instrumental para o mercado, colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos produtivos. (Araújo, 2018)			
	Garcia (2005) Appel (1998) Pochmann (2016) Antunes (2018) Dal Rosso (2008)	- “trabalhar mais densamente, ou simplesmente <b>trabalhar mais</b> , (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do plus, em termos de carga adicional ou de <b>tarefa mais complexa</b> ”. - ocupa o tempo com atividades que vão além do processo de ensinar;			

Intensificação

Trabalhador Flexível

Desprofissionalização,  
perda da Autonomia e do  
Controle sobre o trabalho

- Relação Teoria-Prática  
-Praxis  
- Recuo da Teoria

<p>Vázquez (2007) Kuenzer (2021) Ferretti (2018) Fernandes (2018) Silva; Scheibe (2017)</p>	<p>- o trabalho docente sofre uma <b>dupla interdição</b>, ele <b>torna-se desnecessário quantitativa e qualitativamente</b>. Quantitativamente desnecessário “na medida em que conteúdos historicamente construídos, a ele relacionados, são reduzidos/flexibilizados segundo itinerários formativos” E qualitativamente desnecessário pois elimina a categoria do trabalho como princípio educativo, “em favor do desenvolvimento de competências”, que centra-se na epistemologia da prática.</p>			
<p>Cunha (1999)</p>	<p>“se o professor é levado principalmente a realizar tarefas predeterminadas por estruturas superiores, a <b>concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de colonização</b>”, onde os <b>problemas pedagógicos se transformam em problemas técnicos</b> e o professor perde o controle sobre seu campo de trabalho.</p>			

Desqualificação / Requalificação  
Sub/categoria: “ Tutorização”

<p>Apple (1989) Freitas (2022) Bailey (2018)</p>	<p>- À medida que os procedimentos de <b>controle técnico</b> entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados [...]. Enquanto a <b>desqualificação</b> envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a <b>requalificação</b> envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas.</p> <p>- <b>Tutorização</b>: faz parte de uma estratégia de longa data, que busca acabar com os professores profissionais, e migrar os estudantes para os computadores[...] o discurso de que os tutores são importantes e apoiam os professores, acaba por disfarçar o verdadeiro intento, que é transformar professores em tutor/técnico, removendo-os da sala de aula, e assim também o Estado não se precisaria preocupar-se com políticas para atrair os jovens a carreira docente.</p>			