

# **A (des)qualificação e a (des)profissionalização do trabalho docente no Ensino Médio**

## **análise da implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**

LAMB, Marcelo Eder – UNISC - [mlamb@mx2.unisc.br](mailto:mlamb@mx2.unisc.br)

ROSA, Aline Caroline da – UNISC - [acarolinedarosa@gmail.com](mailto:acarolinedarosa@gmail.com)

VIEGAS, Moacir Fernando- UNISC- [mviegas@unisc.br](mailto:mviegas@unisc.br)

### *Resumo*

O objetivo deste trabalho é 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. Como procedimentos metodológicos utilizou-se de uma pesquisa documental e um trabalho de campo com aplicação de questionário online e entrevista semi-estruturada aplicada a gestores e docentes da rede pública do estado do Rio Grande do Sul- Brasil. Como resultados temos encontrado que, no que concerne ao trabalho docente, o processo de implementação destas reformas curriculares tem se ancorado na precarização dos vínculos profissionais, contando com professores contratados, que pelas condições de precariedade dos vínculos e pela intensificação do trabalho, têm se sujeitado a aceitar as mudanças sem muito questionamento. Além disso, a implementação da reforma desconsidera os conhecimentos científicos e culturais que embasaram a formação inicial deste profissional docente, preconiza a prática em detrimento do processo de construção de conhecimentos e da reflexão crítica. Esses processos, vem acelerando o processo de destruição da profissão docente e o desenvolvimento de uma força de trabalho cada vez mais flexível, eficiente e precarizada.

**Palavras Chaves:** Trabalho Docente; Desprofissionalização; Desqualificação.

### *Introdução*

Este artigo é resultado de um trabalho de pesquisa que teve 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.

Na esteira de um processo de reformas políticas e econômicas que têm pautado o contexto brasileiro, e o contexto de outros países em desenvolvimento, e que questionam o papel do Estado numa reestruturação produtiva neoliberal, também a educação tem sido impactada com diferentes reformas, especialmente as curriculares, que tem como pano de fundo o que Sahlberg (2018) denominou, a partir da sua análise do caso da educação na Finlândia, de um movimento global de reformas, chamado por ele de *Global Education Reform Movement* – GERM, ou ainda como indica Freitas (2018), numa análise do contexto brasileiro, de um movimento de empresariamento da educação.

Entre essas reformas, destacamos neste estudo a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e a reforma curricular do Ensino Médio, chamada de Novo Ensino Médio, as quais apresentam impactos significativos não só para a formação dos sujeitos, mas também para o trabalho dos professores.

A intenção de realizar o presente estudo surgiu da constatação de que as recentes reformas na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, acabam por afetar todas as instâncias escolares. No entanto, interessa aqui pensar as consequências da implantação das reformas curriculares sobre o trabalho docente, trabalho este já perpassado por um processo de desprofissionalização, proletarização, desqualificação profissional e precarização, onde segundo Bonfim (2010, online, np), 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.”

Importante ressaltar a compreensão aqui adotada 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 se constitui como profissional.

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-se assim também o papel que cada sujeito envolvido nesse processo deve assumir, especialmente o trabalhador docente, requerendo e descartando qualificações e estabelecendo os termos da sua profissionalização.

Para entender as mudanças no trabalho docente, e em específico as originadas das reformas educacionais e curriculares, é preciso analisar 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 da qualidade. Ainda, para que possamos compreender como tem se constituído o trabalhador docente, enquanto qualificações requeridas e condição de profissionalismo, é preciso atentar para a reforma do papel do Estado e as transformações do regime de acumulação, assim como os ajustes neoliberais e a constituição histórica da luta de classes.

## *2 Procedimentos metodológicos da pesquisa*

Os procedimentos metodológicos deste estudo constituem-se de três momentos principais, que não necessariamente seguiram uma sequência cronológica na sua execução, mas que podem ser separados assim para melhor compreensão do processo de investigação, cujo resultado foi construído numa triangulação dos dados.

Essa triangulação de dados aconteceu com o cruzamento das informações disponíveis nos documentos que tratam das diretrizes e dos encaminhamentos para a implementação das reformas curriculares do Ensino Médio, das falas de gestores envolvidos neste processo e de professores responsáveis pela implementação das reformas curriculares no seu trabalho.

Como instrumento de coleta de dados com os sujeitos envolvidos no processo de implementação das reformas no âmbito do Ensino Médio da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul - RS, utilizou-se inicialmente da aplicação de um questionário *online* direcionado a docentes do Ensino Médio pertencentes a duas Coordenadorias Regionais de Educação do estado do RS, compondo uma amostragem de cerca de 80 respostas.

As duas coordenadorias foram escolhidas com base na possibilidade de acesso mais facilitado pelo pesquisador, pois no referido questionário *online* respondido, era possível aos docentes manifestar interesse sobre o tema e deixar o contato para uma posterior entrevista.

A partir então, dessa disponibilização dos docentes, realizou-se entrevista semiestruturada, sendo aplicado um instrumento direcionado aos docentes que tinham a função de gestão em suas escolas e outro instrumento, diferente, a professores de distintas áreas de conhecimento e que atuam no Ensino Médio. Ao todo foram 5 gestores e 10 professores que responderam a entrevista.

Além disso, também responderam uma entrevista um representante da equipe gestora de cada um dos dois núcleos do principal sindicato da categoria docente do estado, mais especificamente dos núcleos que correspondem à área de abrangência das duas coordenadorias regionais de educação onde realizamos a coleta de dados.

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 coleta de dados.

### *3 As reformas curriculares e seu contexto*

Para Silva (2018), as propostas das recentes 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 do conceito das competências como eixo de prescrições curriculares, muito próximo da ideia de competição e de competitividade que orienta a lógica do mercado.

Torna-se preciso aqui ressaltar que esse 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 para o Ensino Médio 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 da 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 as demandas de mercado (SILVA, 2019).

Além da BNCC, também 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, segundo Ferretti e Silva (2017), em uma novidade, mas apenas em uma atualização da histórica disputa pela hegemonia sobre as finalidades e o formato do ensino médio brasileiro.

Na estrutura curricular do Novo Ensino Médio, é estabelecida uma 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 além de 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.

Permanecem obrigatórios em todas as séries do Ensino Médio apenas os componentes curriculares de matemática e língua portuguesa. Os demais passam a não ser mais componentes curriculares e a se constituir em conteúdos a serem trabalhados dentro das 1800 horas máximas reservadas a BNCC ou, como classifica a lei, “estudos e práticas” de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Na prática, porém, o Novo Ensino Médio reduz a carga horária da formação geral básica das 2400 horas para 1800 horas obrigatórias para o trabalho com o conteúdo proposto na BNCC, flexibilizando 40% da carga horária do Ensino Médio, com a oferta dos itinerários focados em uma das áreas de conhecimento, sendo sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino.

Essas reformas também foram propostas e implementadas sob um espaço reduzido de diálogo com os professores ou com 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).

Também no estado do Rio Grande do Sul, seguindo o modelo do processo de discussão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio em nível federal, a construção do Referencial Curricular Gaúcho também pecou por não fazer um debate amplo com os educadores e a comunidade escolar.

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

No que diz respeito aos achados deste estudo, os primeiros dados apontam que a reorganização da estrutura curricular do Ensino Médio, com a redução de carga horária destinada à parte geral/básica da educação, o enxugamento ou diluição de componentes curriculares e a priorização dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, produz importantes efeitos no trabalho docente, induzindo e, em alguns casos, obrigando 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.

#### *4 A flexibilização como elemento da desqualificação e desprofissionalização do trabalhador docente*

Entre as proposições da reforma do Ensino Médio está a flexibilização curricular, que permitiria ao aluno optar por um percurso formativo, a partir de itinerários que as escolas, ou as redes de ensino, ofertassem.

Segundo o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, 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 reelaborações e rearranjos curriculares, almejando resultados avaliativos concernentes às realidades escolares [...]” (RCGEM, 2022).

Com relação a flexibilização, não há como não relacionarmos 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, para a possibilidade de escolherem que conhecimento querem ou não aprender, com os itinerários. Nesse ínterim, o que realmente ocorre é que o sujeito vai “escolher” muito mais o que irá deixar de aprender, do que aquilo que aprenderá, pois, ao escolher o itinerário formativo de uma área, deixará de ter acesso aos itinerários de outras quatro áreas.

Como diz Araújo (2019), a estratégia de flexibilização curricular nessa reforma, nada mais é do que uma

[...] estratégia de submersão dos valores da educação básica e educação pública, estatal e gratuita e de emersão de valores de educação mínima e de educação instrumental para o mercado, colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos produtivos.

A Reforma do Ensino Médio, ao propor a flexibilização dos itinerários para pretensamente atender necessidades e expectativas individuais, tem trazido dificuldades às condições de trabalho dos professores. De um lado, temos o aumento de carga horária de professores que irão compor a formação geral, que enfrentam de forma crônica no Brasil, sobrecarga e dificuldade de contratação, como é o caso dos docentes de matemática, por exemplo. De outro, temos o desprestígio de profissionais docentes de áreas que compõe a oferta de itinerários formativos, que perdem espaço nos currículos como formação geral, e vão ser desnecessários de acordo com a oferta escolhida pela escola, que deve ser limitada pelas condições financeiras da educação pública.

Essas situações tem aberto espaço para a contratação de profissionais de forma precária no que diz respeito aos vínculos com a escola. Além disso, uma outra consequência, que já vem sendo observada em relação ao trabalho docente em razão da flexibilização curricular, é a realocação de um contingente de professores que ministram componentes curriculares que não serão mais obrigatórios e que fazem, pela reforma do currículo do Ensino Médio, dos itinerários formativos. Essa realocação muitas vezes se dá em áreas distantes de sua formação inicial ou experiência. Encontramos professores de matemática assumindo componentes como nutrição, para que sua carga horária de trabalho não fosse reduzida e conseqüentemente sua remuneração não fosse diminuída, pois se tratava de professor com contrato temporário, em que carga horária e remuneração são ajustadas no início de cada ano letivo.

Interessante observar ainda que alguns professores nesta situação de ter que dar conta de componentes de conteúdos dos itinerários diziam ter que inventar o que trabalhar, parecendo ser esta uma competência profissional necessária e sinônimo de criatividade.

Há, portanto, uma tendência a essa realocação de docentes das áreas que passam a não ser mais obrigatórias nos itinerários, pois dada a especificidade desses componentes dos itinerários há uma dificuldade de encontrar profissionais aptos ou que se disponham a trabalhar com os mesmos, seja pela falta de uma formação adequada ou pela dificuldade de contratações temporárias de docentes pela questão do valor da remuneração que irão receber para ministrar estes componentes, como nos disse um dos gestores de escola,

Por que eu vejo que sim né, sem discutir né, 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, né, de assumir, por exemplo, um contrato temporário ou o que quer que seja, né, para trabalhar esses componentes. (D2)

Para suprir essa carência de pessoal docente para trabalhar determinado componente, a solução trazida pela reforma do Novo Ensino Médio era a possibilidade de reconhecer docentes com “notório saber”. Essa solução foi inicialmente prevista somente para os componentes do eixo da Educação Profissional, mas, sabidamente pela carência de docentes em determinadas áreas e a falta de atratividade e a precariedade dos vínculos profissionais no magistério, levaria a estender a sua aplicação em outros eixos de itinerários formativos.

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. Nesses exemplos de boas práticas traz o modelo do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, para mostrar a possibilidade de proporcionar aulas online com “professores especialistas”. Frisa-se que os alunos nas escolas são acompanhados por um professor presencial, em um sistema de tutoria.

É o que alguns autores, como Bailey (2022), educadora norte americana, e Freitas (2022), tem alertado, que ao invés de se investir para melhorar as condições e elevar a profissão docente, a tendência é substituir ou transformar os professores em tutores, no que podemos caracterizar como uma “tutorização do trabalho docente”. Essa é mais uma das faces cruéis da desqualificação do trabalho docente. Nessa perspectiva, o professor não mais será o responsável principal para planejar e executar o processo de ensino, essa função passando a ser desenvolvida por uma nova classe de docentes, o “professor especialista”. Na escola, o professor passaria a desempenhar um papel somente de facilitador e controlador do ambiente da sala de aula, e quando muito participaria da aplicação de avaliações, tirar dúvidas eventuais e se responsabilizaria 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 se preocupar com políticas para atrair os jovens para a carreira docente.

## *5 Precarização dos vínculos: a desprofissionalização do trabalho docente como estratégia de implementação das reformas sem questionamento*

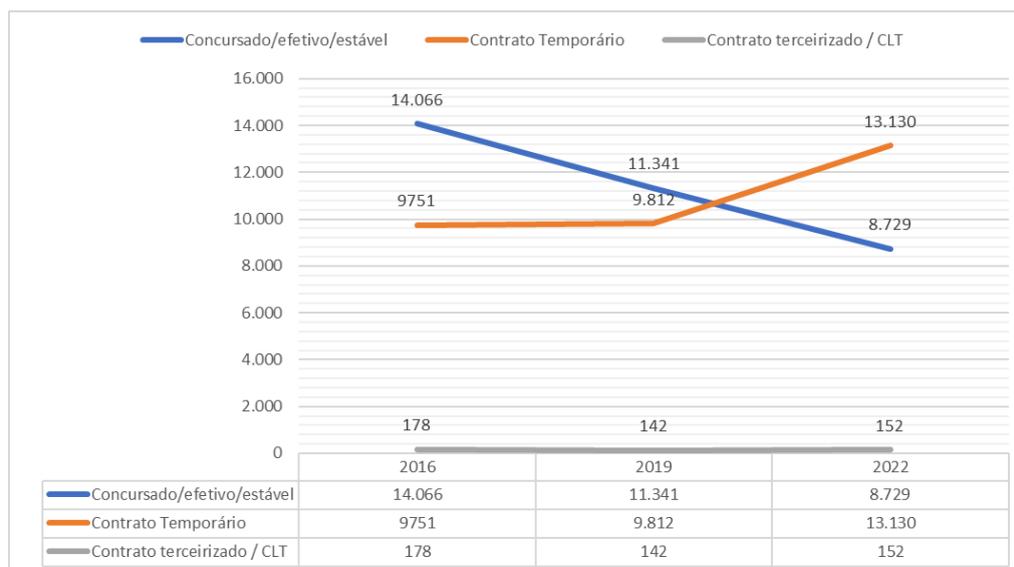
A precarização dos vínculos é uma característica da reestruturação neoliberal e afeta toda classe trabalhadora em praticamente todas as ocupações. Como aponta Sader (2009), o trabalho precário se tornou a forma majoritária de reprodução da vida de centenas de milhões de pessoas, resultando em uma heterogeneidade 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).

Essa lógica da precarização dos vínculos de trabalho não é exclusiva do professorado, muito pelo contrário, faz parte de um contexto de reestruturação produtiva do capital. Como diz Antunes (2006), 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).

Analisando as sinopses estatísticas do censo escolar, podemos perceber esse movimento crescente de precarização dos vínculos. No Gráfico 1, abaixo, podemos ver três recortes dos dados apresentados pelo censo escolar, referentes ao número de docentes do Ensino Médio regular da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e seus vínculos.

**Gráfico 1: 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 foi imposto pelo governo federal, através da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 (depois sancionada na Lei nº 13.415 de 27 de fevereiro de 2017), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciando, então, a reforma curricular do Ensino Médio, os docentes atuando no Ensino Médio no Rio Grande do Sul se distribuíam entre 58,6% de professores concursados e efetivos e 40,6% de 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 essa tendência de uma forma bastante intensa, o número de docentes em contratos temporários já é maior: 61,3%, e o de professores concursados e efetivos: 38%.

A implementação do Ensino Médio no RS parece então contar basicamente com profissionais com vínculos profissionais precários, que por suas condições não oferecem resistência a esta implementação, já que, como diz 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 estratégica bem clara, que é de desqualificação e desprofissionalização do trabalho docente, com a precarização dos vínculos profissionais, que limita possíveis movimentos de resistência contra a implantação das reformas curriculares, situação reconhecida pelos sujeitos entrevistados, como diz o professor P4: “[...] a grande maioria dos professores são ‘contratos’, e o contrato tem (...) aquele medo e aquela expectativa sempre, de um ano para o outro ele não sabe se ele vai continuar sendo professor ou não. Então ele não está dentro do processo.”

Esses vínculos fragilizam o profissional, que praticamente se coloca numa situação de apenas cumprir com o determinado, sem tempo para a reflexão ou pra qualquer trabalho coletivo nas escolas. Além disso, a característica de repactuação da carga horária a cada ano faz com que o profissional se habilite a trabalhar componentes curriculares muitas vezes distantes de sua área de formação, especialmente considerando os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, como nos disse o Professor P1,

[...] eu vendo do lado dos professores que foram afetados, além deles perder 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 [...]. (P1)

Sobre a questão da precarização do vínculo enquanto uma situação que perdura há muito tempo na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, o que preocupa é que esta situação funcional acaba por resultar numa intensificação maior do trabalho docente, pois, como diz o professor P5

Oitenta por cento contratados, digamos assim, e ainda os efetivos geralmente estão na equipe diretiva. [...] geralmente assim ó, 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 são (...) [...] geralmente assim... se ele tem quarenta, ele continua com quarenta, se ele tem vinte, ele continua com vinte. Mas o maior problema dos contratados também é mais de uma escola, né? Como eu te falei, ele vem aqui, vinte comigo, vinte com outro, ou dez aqui, vinte lá, dez aqui pra fechar a carga horária, né? Ou vinte e alguma coisa lá e mais seis ou oito pra fechar a carga horária em outra escola, né? (P5)

Para Dal Rosso (2008, p. 23), a intensificação do trabalho são os “processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio de capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”. Cada vez mais, como diz Cunha (1999, p.137) o professor “não mais tem tempo para qualquer atividade que provenha de sua livre iniciativa, ocupado que está com as que lhe são impostas”.

Dentre as atividades cotidianas desempenhadas pelos professores, o que foi possível constatar a partir do questionário online, foi que o que tem tomado mais tempo dos professores, gerando uma intensificação do trabalho, é a preparação e planejamento das aulas.

Este tempo maior, dedicado pelos professores, ao planejamento das aulas é maior para os professores responsáveis pelos componentes curriculares dos itinerários formativos, seja pela falta de clareza das ementas desses componentes, seja pela falta de referenciais teóricos para orientar este trabalho de preparação.

Também nas entrevistas encontramos essa mesma realidade, especialmente quando os professores apontavam 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 muitas vezes o que trabalhar para ocupar a carga horária, sem fontes onde consultar ou ter apoio sobre o que ensinar e frequentemente, como disseram, tendo que “inventar”, o tempo que os docentes dedicam para preparação das aulas aumentou sobremaneira.

## *6 Relação teoria e pratica como mais um elemento de desqualificação do trabalho docente*

Segundo Fernandes (2018, p.132-133), o processo de reformas educacionais e curriculares no Ensino Médio promove uma dupla interdição no trabalho docente, tornando-se o mesmo desnecessário, quantitativa e qualitativamente. Quantitativamente desnecessário “na medida em que conteúdos historicamente construídos, a ele relacionados, são reduzidos/flexibilizados segundo itinerários formativos” cuja a decisão sobre a oferta se dará nos sistemas públicos de ensino atrelados as contingências da política de pessoal e das condições estruturais de oferta. E qualitativamente desnecessário na medida em que elimina a categoria do trabalho como princípio educativo, “em favor do desenvolvimento de competências”, que se centra na epistemologia da prática.

Kuenzer (2017), ao analisar o que está proposto nas reformas curriculares do Ensino Médio, aponta que o que as têm orientado é a lógica da acumulação flexível, onde a força de trabalho importa menos a qualificação prévia, do que as competências orientadas à adaptabilidade do trabalhador, que possibilitem lidar com a dinamicidade, instabilidade e fluidez. Isso vale para o sujeito em formação na escola, mas também, como defendemos aqui, para o trabalhador docente, notavelmente pelas características da forma como este “novo”

currículo vem sendo apresentado, onde ao professor importa menos os conhecimentos científicos de sua área de formação e a capacidade teórica da reflexão e mais as habilidades práticas relacionadas ao ambiente de sala de aula, como manter a organização ou desenvolver estratégias metodológicas que façam a mediação entre alunos e conhecimentos.

O que encontramos em geral nas falas é o fato de o professor estar sendo obrigado a assumir componentes curriculares para os quais não teve uma formação, muitas vezes bem distante da sua área de formação inicial ou de atuação, situação bem ilustrada na fala do Professor P7, da área de matemática, recém formado e com vínculo de contrato temporário. Segundo ele nos conta,

Como é o meu caso, eu tô 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, né? [...] é uma criatividade, né, muito grande, porque tem disciplinas que exigem muitas vezes, a gente assim (...), como é que eu posso dizer? Realmente inventar alguma, algo né? Muitas vezes as sugestões são muito vagas, são disciplinas que a gente não tem muito conhecimento, né? Então isso, eu acho que é essa questão da criatividade e de um conhecimento amplo, acho que são essas, nesse sentido, dentro de qualidades. (P7)

O fato é que quando os docentes passam a atuar nas trilhas ou itinerários formativos, eles se sentem deslocados 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 esta reforma, estes conteúdos sejam referentes a sua área de conhecimento e estejam articulados ao mundo do trabalho.

Assim, a aprendizagem passa a ser orientada pela epistemologia da prática, que pressupõe, segundo Kuenzer (2017), entender que o conhecimento importante é o que está vinculado às necessidades práticas, e que o verdadeiro está reduzido ao útil.

Não estamos querendo dizer com isso que defendemos que a teoria e a reflexão teórica devam se sobrepor à prática, mas que ambas são necessárias ao trabalhador docente, pois o trabalho como ação criadora e transformadora deve se apresentar como uma práxis, onde toda prática é orientada a um fim que é 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).

## *7 Considerações finais*

Nosso trabalho de pesquisa ainda está em andamento e o processo de implementação das reformas curriculares no Ensino Médio se encontra em pleno desenvolvimento na rede pública do estado do Rio grande do Sul. A título de conclusão, é possível dizer, no que concerne ao trabalho docente, que o processo de implementação destas reformas curriculares tem se ancorado na de precarização dos vínculos profissionais. Basicamente contando com professores contratados, os quais, a fim de garantir seu trabalho e sua remuneração, têm se sujeitado a aceitar as mudanças sem muito questionamento, seja pela questão da precariedade do vínculo empregatício, seja pelo processo de intensificação do trabalho a que tem sido submetido.

Além disso, sem contar com a participação do trabalhador docente no processo de elaboração e implementação das reformas, a reforma tem exigido, na sua consecução, um professor, trabalhador mais flexível, capaz de se adaptar ao novo currículo e de desenvolver o papel esperado de forma eficiente, com base em valores muito conhecidos no âmbito mercadológico, dado à submissão do novo Ensino Médio e da educação à lógica de preparação para o mercado.

Ainda, nesse contexto, ao mesmo tempo que é proposto um ensino mais prático se valoriza as competências e se despreza o ensino de parte os conhecimentos científicos e culturais, o que promove a desqualificação do trabalho docente, exigindo desse trabalhador se requalifique a partir da orientação de um ensino mais utilitarista, já que nessa lógica empresarial e mercadológica, só o que é prático é útil e só o que é útil é produtivo.

Desconsiderando o processo histórico de lutas dos trabalhadores docentes para garantir as condições de profissionalização do magistério, esse processo de desqualificação e requalificação tem levado à desprofissionalização docente. Ele é potencializado pelas reformas curriculares, especialmente no Ensino Médio, onde há a exigência de um trabalhador docente flexível, que se adapte às mudanças sem resistência. A implementação da reforma desconsidera os conhecimentos científicos e culturais que embasaram a formação inicial deste profissional docente, preconiza a prática em detrimento do processo de construção de conhecimentos e da reflexão crítica. Além disso, precariza os vínculos profissionais e a intensifica o trabalho, acelerando o processo de destruição da profissão docente e o desenvolvimento de uma força de trabalho cada vez mais flexível, eficiente e precarizada.

## *8 Referências bibliográficas*

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Gilmar Pereira da. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer e a Vulnerabilização do Professor de Educação Básica. *In.*: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina. (orgs.). **Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 143-154.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. ed. Campinas: Cortez, 2006.
- BONFIM, M.I.R.M. Trabalho docente no ensino médio. *In.*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (DCNEM). Brasília: 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 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: 11 out. 2019.
- 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 Editora, 1999.
- DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FERNANDES, Cláudio. Da “desnecessidade” da educação à “desnecessidade” do trabalho docente no ensino médio: contradições e possibilidade. *In.*: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; AFFONSO, Cláudia Regina Amaral; NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. (org.). **Trabalho docente sobre fogo Cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. (2017). Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 2017. p. 385-404.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Tutores: a “grande” reconversão**. Disponível: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/07/24/tutores-a-grande-reconversao/>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v.38, n. 139, abr.-jun., 2017. p. 331-354.
- RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.
- SADER, Emir. **A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- SAHLBERG, P. **Lições Filandesas 2.0**. São Paulo: SESI/SP, 2018.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1 -15, 2018.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos Da Escola**, v. 13, nº. 25, 2019. p. 123–135.
- SILVA, Amanda Moreira da; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; MOTTA, Vânia Cardoso. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. *Cadernos de Educação*, n. 63, jan./jun. 2020. p. 137-155.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.