



AMANDA GONÇALVES OLIVEIRA FONSECA

**REFORMAS CURRICULARES E A
DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES E
IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO MINEIRO**

LAVRAS – MG

2026

AMANDA GONÇALVES OLIVEIRA FONSECA

**REFORMAS CURRICULARES E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
PERCEPÇÕES E IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO MINEIRO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, na área de concentração em Desenvolvimento Profissional Docente e Práticas Pedagógicas, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Jefferson Adriano Neves
Orientador

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Fonseca, Amanda Gonçalves Oliveira.

Reformas curriculares e a desprofissionalização docente: : percepções e impactos
no ensino médio mineiro / Amanda Gonçalves Oliveira Fonseca. - 2026.
152 p. : il.

Orientador: Jefferson Adriano Neves

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. novo ensino médio. 2. reformas curriculares. 3. desprofissionalização. 4.
formação docente. I. Neves, Jefferson Adriano. II. Universidade Federal de Lavras.
III. Título.

AMANDA GONÇALVES OLIVEIRA FONSECA

**REFORMAS CURRICULARES E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
PERCEPÇÕES E IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO MINEIRO**

**CURRICULAR REFORMS AND THE DEPROFESSIONALIZATION OF
TEACHERS: PERCEPTIONS AND IMPACTS ON HIGH SCHOOL EDUCATION IN
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, na área de concentração em Desenvolvimento Profissional Docente e Práticas Pedagógicas, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

APROVADA em 10 de fevereiro de 2026.

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima UFLA

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes UFES

Documento assinado digitalmente
 **JEFFERSON ADRIANO NEVES**
Data: 23/05/2026 14:51:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Jefferson Adriano Neves
Orientador

**LAVRAS – MG
2026**

Dedico esta pesquisa a meu marido Moisés, por ser o nosso porto seguro.

Te amo muito.

Também dedico aos nossos filhos, Clarice, Salomão, João Vicente e Jeremias Joaquim, que são a herança valiosa que o Senhor nos confiou. Amo demais a cada um.

Dedico esta pesquisa a meu marido Moisés, por ser o nosso porto seguro.

Te amo muito.

Também dedico aos nossos filhos, Clarice, Salomão, João Vicente e Jeremias Joaquim, que são a herança valiosa que o Senhor nos confiou. Amo demais a cada um.

AGRADECIMENTOS

“A quem tenho eu no céu senão a ti? E na terra não há quem eu deseje além de ti. A minha carne e o meu coração desfalecem; mas Deus é a fortaleza do meu coração e a minha porção para sempre”. (Bíblia, 2011) (Salmos 73:25 e 26, Almeida Corrigida Fiel). Esse salmo elucida bem a Quem eu agradeço, não apenas pela vitória de cursar um Mestrado Profissional em Educação, mas porque só por Deus, a quem eu sirvo, permaneço de pé. Sou falha, mas minha força é o Senhor.

Agradeço a Deus pela vida do meu orientador Jefferson A. Neves, que sempre solícito, me direcionou a percorrer essa estrada cheia de desafios, com maestria e assertividade. Desejo muitas bênçãos a ele e sua linda família.

Agradeço a Deus pelos professores do Programa de Pós-Graduação e Educação — PPGE, na Universidade de Lavras — UFLA, por serem tão dispostos a compartilhar seus conhecimentos.

Agradeço a Deus pela vida do meu marido. Foi o Moisés quem me incentivou a me inscrever no processo seletivo, me acompanhou em todas as viagens, me acalmou, Moisés é um verdadeiro companheiro.

Agradeço a Deus pelo momento que Ele escolheu para eu fazer este curso. Com quatro filhos pequenos, um ainda amamentando. Nossos filhos foram o combustível, nas horas de desânimo, para que eu me mantivesse forte.

Agradeço a Deus por cada um que se dispôs a cuidar das crianças aos sábados de aula presencial. Por quem se dispôs a cuidar deles para eu escrever e estudar, afinal, cuidar de quatro crianças pequenas é um ato de amor e coragem. Pelos meus pais e sogros que nos apoiaram tanto nesse processo.

Agradeço a Deus pelos irmãos em Cristo, que intercederam e torceram por nossa família nessa empreitada.

Agradeço a Deus pelos colegas de turma, cheios de humanidade e bom humor, que demonstraram que juntos poderemos construir uma profissão mais forte.

Agradeço a Deus, porque tudo que eu faço é para o Senhor, e pelo Senhor.

Muito obrigada por tudo, e por todos, meu Deus!

“De modo que, tendo diferentes dons, segundo a graça que nos é dada, se é profecia, seja ela segundo a medida da fé; Se é ministério, seja em ministrar; se é ensinar, haja dedicação ao ensino; ”

(Romanos 12:7, Almeida Corrigida Fiel)

RESUMO

A trajetória da educação pública brasileira é marcada por descontinuidades e tensões entre o discurso normativo e a realidade escolar, cenário agravado pelas recentes reformas curriculares, notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Nesse contexto, a presente pesquisa investiga como os docentes da rede estadual de Minas Gerais percebem os descompassos entre as propostas curriculares (CRMG e NEM), sua formação (inicial e continuada) e sua prática cotidiana, analisando os impactos dessas dinâmicas no desenvolvimento profissional. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem de métodos mistos, estruturada em revisão sistemática da literatura, análise documental e pesquisa de campo. A coleta de dados envolveu a aplicação de questionários a 51 docentes e a realização de entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram processados via análise estatística descritiva e análise de conteúdo com auxílio do software IRAMUTEQ. Os resultados evidenciam que a imposição de currículos percebidos como descontextualizados, somada à fragilidade das formações, reduz o docente à condição de executor de regras técnicas. Identificou-se que a autonomia pedagógica é cerceada pelo excesso de demandas burocráticas e pela pressão de avaliações externas, gerando sentimentos de despreparo e frustração. Conclui-se que os hiatos entre o currículo prescrito e a realidade escolar fragilizam a identidade e a prática docente, configurando um processo de desprofissionalização. Como produto educacional, propõe-se o FOCAR, um fórum de formação continuada em contexto e compartilhamento em rede.

Palavras-chave: Reformas curriculares. Desenvolvimento profissional. Desprofissionalização. Formação docente. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The trajectory of public education in Brazil is characterized by discontinuities and tensions between normative discourse and school reality, a scenario aggravated by recent curricular reforms, notably the National Common Curricular Base (BNCC) and the New High School (NEM). In this context, this research investigates how teachers in the Minas Gerais state school system perceive the mismatches between curricular proposals (CRMG and NEM), their teacher education (initial and continuing), and their daily practice, analyzing the impacts of these dynamics on professional development. Methodologically, a mixed-methods approach was adopted, structured into a systematic literature review, document analysis, and field research. Data collection involved administering questionnaires to 51 teachers and conducting semi-structured interviews, with data processed via descriptive statistical analysis and content analysis aided by the IRAMUTEQ software. The results evidence that the imposition of curricula perceived as decontextualized, combined with the fragility of teacher education programs, reduces the teacher to the condition of an executor of technical rules. It was identified that pedagogical autonomy is curtailed by excessive bureaucratic demands and the pressure of external evaluations, generating feelings of unpreparedness and frustration. It is concluded that the gaps between the prescribed curriculum and the school reality fragilize teacher identity and practice, configuring a process of de-professionalization. As an educational product, FOCAR—a forum for teacher education in context and network sharing—is proposed.

Keywords: Curricular reforms. Professional development. De-professionalization. Teacher education. New High School.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* apresenta impactos sociais, culturais e educacionais ao diagnosticar a descaracterização da identidade docente frente às contínuas reformas curriculares. A investigação evidenciou como a instabilidade das políticas públicas impacta o desenvolvimento profissional, com foco na Educação Básica de Minas Gerais. Os resultados caracterizam a percepção de precarização laboral, o aumento da carga horária e a perda de autonomia, baseados na análise das vivências de 51 docentes da rede estadual com média de 20 anos de magistério.

O impacto social e territorial incide diretamente sobre a rede da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), beneficiando professores em exercício e em formação inicial e, indiretamente, os estudantes da rede pública. O caráter extensionista do trabalho materializa-se na proposição do produto educacional FOCAR (Fórum para Formação de Professoras e Professores em Contexto e Compartilhamento em Rede), desenhado para fortalecer o protagonismo docente e fomentar o desenvolvimento profissional contínuo para além dos muros da universidade.

Em termos de alinhamento estratégico, o estudo classifica-se nas áreas temáticas da Política Nacional de Extensão: Educação (fomento à formação continuada reflexiva) e Trabalho (valorização e busca por estabilidade na profissão). A pesquisa consonante, ainda, com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU:

- **ODS 4 (Educação de Qualidade):** Ao propor caminhos para a qualificação da prática pedagógica e o fortalecimento do profissional docente.
- **ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico):** Ao diagnosticar criticamente a precarização e defender a valorização da carreira.
- **ODS 10 (Redução das Desigualdades):** Ao promover, via produto educacional, a equidade no acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional e troca de saberes.

IMPACT INDICATORS

This *stricto sensu* graduate research presents social, cultural, and educational impacts by diagnosing the mischaracterization of teacher identity in the face of continuous curricular reforms. The investigation evidenced how the instability of public policies impacts professional development, focusing on Basic Education in the State of Minas Gerais. The results characterize the perception of labor precarization, the increase in workload, and the loss of autonomy, based on the analysis of the experiences of 51 teachers from the state network with an average of 20 years of teaching experience.

The social and territorial impact directly affects the Minas Gerais State Department of Education (SEE-MG) network, benefiting practicing teachers and those in initial training, and, indirectly, public school students. The extensionist character of the work is materialized in the proposal of the educational product FOCAR (*Fórum para Formação de Professoras e Professores em Contexto e Compartilhamento em Rede* / Forum for Teacher Education in Context and Network Sharing), designed to strengthen teacher agency and foster continuous professional development beyond university walls.

In terms of strategic alignment, the study is classified within the thematic areas of the National Extension Policy: **Education** (fostering reflexive continuing education) and **Work** (valorization and the search for stability in the profession). The research is also consistent with the Sustainable Development Goals (SDGs) of the UN 2030 Agenda:

- **SDG 4 (Quality Education):** By proposing pathways for qualifying pedagogical practice and strengthening the teaching professional.
- **SDG 8 (Decent Work and Economic Growth):** By critically diagnosing precarization and advocating for career valorization.
- **SDG 10 (Reduced Inequalities):** By promoting, via the educational product, equity in access to professional development opportunities and knowledge exchange.

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Processo de identificação, triagem e inclusão dos artigos na revisão sistemática.	34
Figura 6.1 – Gráfico sobre as percepções sobre a BNCC e o NEM por experiência.	56
Figura 6.2 – Comparativo da percepção sobre o aumento da carga de trabalho por grupo.	57
Figura 6.3 – Autopercepção do papel docente na implementação das reformas.	58
Figura 6.4 – Visão sobre a formação inicial atender às demandas das reformas.	59
Figura 6.5 – Sentimentos em relação às reformas.	60
Figura 6.6 – Concepções de qualidade que a implementação que as reformas promovem.	62
Figura 6.7 – Objetivos das propostas curriculares e sentimento de exclusão.	64
Figura 6.8 – Necessidade de adaptação do currículo prescrito.	65
Figura 6.9 – Dendrograma construído por meio do Iramuteq.	66
Figura 6.10 – Dendrograma das entrevistas.	78
Figura 6.11 – Análise de Similitude Classe 2.	82
Figura 6.12 – Análise de Similitude Classe 4.	83
Figura 6.13 – Gráfico de Similitude Classe 3	87
Figura 6.14 – Análise de Similitude Classe 1	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 6.1 – Perfil Sociodemográfico dos participantes da pesquisa	54
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 – Quadro 1 — Relação dos artigos seleccionados para a análise	35
Quadro 6.1 – Análise da CHD do Questionário	67
Quadro 6.2 – Síntese da Análise de Conteúdo do Questionário	68
Quadro 6.3 – Análise da CHD das Entrevistas	79
Quadro 6.4 – Síntese da Análise de Conteúdo das Entrevistas	80

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAPA	Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagem
NEM	Novo Ensino Médio
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O SER E FAZER DO PROFESSOR	22
3	REFORMAS EDUCACIONAIS E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DO- CENTE: O QUE REGISTRA A LITERATURA	33
4	CONTEXTO MINEIRO	41
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
5.1	Contexto e Sujeitos	46
5.2	Materiais e Instrumentos	47
5.2.1	Questionário	48
5.2.2	Entrevistas	49
5.3	Tratamento e Análise dos Dados	50
5.3.1	Tratamento e Análise dos Dados Quantitativos	50
5.3.2	Tratamento e Análise dos Dados Qualitativos	51
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
6.1	Construção dos dados	53
6.2	O Cenário Macro: O que dizem as e os docentes no Questionário	53
6.2.1	Análise Descritiva do Questionário	53
6.2.2	Análise de Conteúdo do Questionário	65
6.3	O Cenário Micro: O que dizem as e os docentes na Entrevista	77
6.4	Análise de Conteúdo das Entrevistas	77
6.5	O que dizem as e os docentes: Compassos e Descompassos	97
6.6	Produto Educacional Proposto	100
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	107

PREÂMBULO

Uma menina comum, nascida em um lar comum, em cuja família não havia ninguém que houvesse cursado o ensino superior, quiçá o Ensino Médio.

Essa pode ser a história de milhões de pessoas nascidas na década de 90 no Brasil. Meu pai — a quem eu amo muito e respeito sua integridade e humildade — um jovem metalúrgico, vindo da roça, aos 18 anos. Ele ainda não havia concluído o Ensino Médio, na época o segundo grau. Preferiu trabalhar para sustentar a família que acabara de constituir. Minha mãe, grávida e trabalhando, também abandonou os estudos em um renomado colégio estadual de Belo Horizonte, em que ingressara por processo seletivo, para se dedicar à filha.

Cresci ouvindo essa história, e em mim foi incutido por minha mãe, através de sua frustração por não ter estudado, que os estudos poderiam ter oferecido melhores condições de vida para nossa família.

Em busca de uma qualidade de vida mais satisfatória, nossa família mudou-se para Betim, Minas Gerais. Morávamos em uma comunidade de risco. Em 1997, fui alfabetizada antes do comum da época. Estudei em uma “escolinha de bairro”, particular, que meus pais pagavam em torno de 25 reais por mês — minha memória guarda coisas que às vezes penso serem desnecessárias. Mas, por esse motivo, com sete anos, me destacava dos coleguinhas da escola municipal, por já estar alfabetizada.

Assim como registra a presente pesquisa, as políticas públicas para a educação básica no Brasil são inconstantes, e eu passei por diversas implementações dessas variadas propostas e “projetos inovadores”. A escola em que eu estudava foi palco de um projeto modelo da prefeitura chamado “escola de flexibilização” em que apenas professores e professoras com mestrado ou algum tipo de pós-graduação poderiam dar aula nessa escola de periferia. Tive a oportunidade de ter ótimas professoras durante um ano do Ensino Fundamental I — apesar de me recordar de uma extensa greve durante aquele ano. Tive uma professora de Matemática e uma de Português, algo incomum para o Ensino Fundamental I- elas eram excelentes, por sinal.

No ano seguinte, essas professoras de excelência não estavam mais na escola. Outra política pública se instaurou, chamada de “centro de interesses”. Em 2024, lendo um texto sobre currículos de Sacristán, deparei-me com os termos que nominavam as propostas implementadas naquela escola e dos objetivos delas. Instantaneamente viajei para 1998 — eu disse que minha

memória é estranha — e não precisei nem pesquisar a respeito da “flexibilização” e “centro de interesses”, pois eu e meus coleginhas havíamos sido “cobaias” como alunos desses projetos.

Diferente das professoras, cujo ensino havia sido surpreendente no Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II começou tão diferente que eu me sentia perdida. Não havia conteúdo, não havia leitura. Para mim, que gostava de estudar, não havia mais escola. Havia um centro de socialização em que músicas de que aquela comunidade gostava eram tocadas quase o tempo todo, gincanas intermináveis, aula de culinária, dança, bordado, mas substantivo, adjetivo, geometria e Carlos Drummond Andrade haviam ficado no ano anterior.

A violência era crescente naquele bairro, e meus pais decidiram voltar para o interior. Na noite em que nos mudamos, um homem foi assassinado na rua em que morávamos, alvejado por 16 tiros. Decisão acertada de meus pais saírem de lá. Mudei-me na esperança de ter a mesma educação escolar de que tanto minha mãe se orgulhava de haver recebido.

Minha primeira impressão sobre a nova escola, da pequena Cláudio, Minas Gerais: ordem. As professoras eram chamadas de “dona fulana”. Havia momento cívico semanalmente. Crucifixo nas paredes. Oração do Pai-Nosso antes das aulas. Silêncio e muito, muito da escola de que eu sentia falta na cidade grande, no projeto de “centro de interesses”. Mas nem tudo eram flores. Havia uma competitividade tremenda para ser da sala “prata”, e eu fui colocada na sala “rosa”.

Uma adolescente de 13 anos. Foi-me solicitado ler um trecho de um texto. Eu não soube entonar a voz para marcar a interrogação. A “dona Mariana” só me fez repetir, repetir, repetir, até que eu descobrisse sozinha o que eu estava fazendo errado. Encarei aquela humilhação como desafio. Horas a fio na biblioteca. Por opção de meus pais, não havia televisão em casa, portanto, eu lia, lia muito. Literatura, livros didáticos. Me esforcei, até que no segundo semestre da sétima série, fui “promovida” para a turma “prata”.

O custo de ter mais escola do que socialização foi não ter amigos. O ensino acadêmico era ótimo, mas me sentia excluída e sem amigos por não pertencer à religião dominante na cidade. Mas a ideia de escola “boa” que me garantiria um futuro melhor, que tanto minha mãe defendia, era mais valiosa que qualquer amizade ou socialização.

Com 16 anos, tive a primeira prova de que minha mãe estava certa. Fiz um processo seletivo e consegui meu primeiro estágio, que pagava mais que um salário mínimo, na Caixa Econômica Federal. Para uma jovem de periferia, cujo pai era metalúrgico e a mãe empregada doméstica, esse era o primeiro emprego dos sonhos. Nesta época, uma prima estava na Uni-

versidade Federal de Ouro Preto, curso de Química Industrial, mas ela tinha uma madrinha que a bancava morando fora. Mas o fato de ter alguém da família em uma Universidade Federal sinalizava que os estudos era uma caminho profissional possível.

Concluído o Ensino Médio, consegui uma bolsa integral para Licenciatura em Letras — Português-Inglês, na UEMG - Divinópolis. Meus professores do Ensino Médio me xingaram: “Que desperdício. Tão inteligente, e vai ser professora”. Mas eu tinha consciência de que não daria para meus pais me bancarem em uma cidade distante, como minha prima, para eu fazer a tão sonhada Engenharia Química.

O plano era fazer Letras, começar a dar aula, fazer Engenharia, parar de dar aula.

Já dá para imaginar que não foi bem assim, já que esta é minha dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

Passei no concurso para professor da Secretaria de Estado de Educação no terceiro período da faculdade de Letras, e assim que me formei já tinha uma posição estável na profissão, com um salário maior do que o dos meus pais. Mas a Engenharia ainda estava no meu imaginário.

O próximo desafio da vida na escola: ser professora iniciante. Passei por todos os percalços que talvez possam ser encarados como clichês, mas que esta pesquisa reafirma ser uma realidade que enfraquece a profissão do professor. Fui perseguida por querer inovar, por ter afetividade em minha prática docente, por passar no concurso e as outras colegas não. Tudo isso em uma escola cujas turmas tinham no máximo 12 alunos, o que foi um ponto positivo. A supervisora, também em seu primeiro ano de atuação, era minha aliada, como se estivéssemos em um campo de batalha. Eu mal sabia preencher um diário. Chorava constantemente, sem apoio das colegas mais experientes. Desenvolvi uma infecção de garganta que não melhorava. Quis desistir.

Mais uma vez, minha mãe não permitiu que eu abandonasse o privilégio que ela não teve. E eu permaneci. Creio que por vontade divina.

No ano seguinte, a supervisora “aliada” assumiu a direção e eu comecei a conquistar espaço na comunidade e com os demais colegas professores.

Fiquei nesta escola por três anos. Sem fazer nenhum curso de pós-graduação, mas com a ideia da Engenharia na cabeça.

Casei-me, mudei-me, nova escola, novos desafios. Uma escola muito maior que a da primeira experiência. Mas muito, muito acolhedora, apesar de a supervisora desta escola não

ser “aliada”, os colegas eram. Até passei em engenharia, mas também engravidei, engravidei, engravidei, engravidei, e engravidei. Cinco gestações, uma pandemia, duas especializações, um curso de pedagogia e um mestrado.

Que reviravolta! De engenheira, para mãe de cinco filhos (uma filha com Deus) e Mestre em Educação em uma Universidade Federal de renome: Universidade Federal de Lavras. Todas essas experiências em escolas diversas me fazem ainda acreditar na educação como mecanismo de transformação. Enxergo a educação como um meio potente para a sociedade, principalmente para aqueles com menor condição financeira.

Fato é que toda a minha história na escola faz parte da minha identidade docente, configurada na perspectiva de Marcelo (2009), cheia de crenças e vivências das constantes reformas da educação. Passei por elas como estudante da educação básica, como graduanda, como professora. Políticas públicas potentes que não são levadas para frente. Propostas curriculares e culturas escolares dicotômicas, falta de incentivo para formação como professora, graduação que não me preparou para o chão da escola, reformas curriculares constantes, enfim, uma amostra da realidade apresentada nesta pesquisa.

Realizo esta pesquisa não para benefício individual, mas, como dito no início deste preâmbulo, a minha história pode representar a história de muitos brasileiros e brasileiras que dependem da educação básica pública de qualidade para ter melhores oportunidades na vida, não só profissional, mas cultural e cidadã. E a formação de professores, de qualidade, a valorização desta profissão, é o passo mais importante para alcançarmos esse objetivo.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação pública no Brasil, cuja trajetória é repleta de mudanças, se constrói ao longo dos anos caracterizada por descontinuidades e tensões entre o discurso normativo e a realidade escolar. Historicamente, muitas políticas educacionais brasileiras são elaboradas na intenção de fomentar um ensino público de qualidade. Um exemplo recente desse fenômeno é a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio, propondo mudanças para a etapa de formação, com a finalidade, segundo a proposta, de atender às demandas contemporâneas dos jovens brasileiros. A implementação dessa reforma, assim como a normatização através da Base Nacional Curricular (BNCC), gerou um cenário de múltiplas adaptações nas redes de ensino. Nesse contexto, a presente pesquisa nasce da inserção docente da pesquisadora na rede pública de educação, em que a vivência das alternâncias legislativas evidenciou a necessidade de investigar o impacto de tais dinâmicas na vida profissional dos professores.

Assume-se, nesta investigação, que as normativas e políticas públicas para a educação básica são indispensáveis para organização e manutenção de um sistema educativo em âmbito nacional. Os currículos, documentos centrais das reformas educacionais contemporâneas, atuam como ferramentas organizacionais. Conforme disserta Sacristán (2013, p. 16): “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve na escolaridade [...] construir a carreira do estudante, sobretudo sua organização”. Dessa forma, currículos e documentos regimentais como a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) mostram-se necessários. Contudo, o que parece haver é um descompasso — entendido neste trabalho como qualquer discrepância, desarmonia ou divergência — entre a formação e prática da profissão docente e as propostas dessas reformas curriculares.

A profissão do professor é o resultado de uma equação entre formação acadêmica inicial e continuada e atuação profissional, que estão interligadas, de forma indissociável, Nóvoa (2017). A escola e suas regras impactam a formação desse profissional, uma vez que a prática docente integra sua constituição. Exercer a profissão de professor segundo Marcelo (2009, p. 10) é “como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional, ou ainda mais, a profissão docente, tem sua possibilidade de se firmar dependente de um ambiente de trabalho

estável que impulse o professor a fortalecer suas práticas, se vendo como protagonista na elaboração de propostas que contribuam para a educação de qualidade. Ou seja, espera-se que o professor possa ser um colaborador ativo no processo de construção de mecanismos para o ensino e aprendizagem. Desconsiderar os impactos no desenvolvimento profissional do professor nessas dinâmicas é contribuir para a desprofissionalização docente, Nóvoa (2017).

Sob essa ótica, as Leis n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) e n.º 14.945/2024¹ (Brasil, 2024b), ao modificarem a estrutura e o currículo do Ensino Médio, representam tais instabilidades normativas. Essas reformas podem impactar a profissionalidade dos professores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), rede na qual se realiza a pesquisa de campo².

Diante do exposto, o problema desta pesquisa define-se como: de que maneira os professores do Ensino Médio da SEE-MG percebem os compassos e os descompassos entre as propostas curriculares, (CRMG e o Novo Ensino Médio (NEM)), sua formação docente e sua prática cotidiana, e como essas percepções impactam seu desenvolvimento profissional?

Objetivo geral: Compreender as percepções de professores do Ensino Médio da SEE-MG sobre os compassos e os descompassos entre as propostas curriculares (CRMG e NEM), sua formação e prática, bem como analisar os impactos de tais fatores no seu desenvolvimento profissional.

Objetivos específicos:

- Identificar na literatura as categorias teóricas que fundamentam a relação entre o desenvolvimento profissional docente, saberes docentes e reformas curriculares.
- Caracterizar as percepções docentes sobre seus percursos de formação (inicial e continuada) e suas práticas pedagógicas cotidianas frente às novas diretrizes.
- Identificar compassos e descompassos apontados pelos professores entre os documentos curriculares prescritos e a realidade da sala de aula.
- Analisar como os descompassos identificados influenciam, na visão dos docentes, suas trajetórias de desenvolvimento profissional.

¹ Embora a lei de 2024 tenha sido aprovada, a pesquisa de campo captura as percepções baseadas na vivência da implementação da Lei de 2017 e na transição/incerteza gerada pelas novas discussões da implementação da Lei de 2024.

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFLA (Parecer n.º 83839624.3.0000.5148)

A relevância desta pesquisa sustenta-se em três pilares. No âmbito político-pedagógico, a discussão sobre a formação de professores e o fortalecimento da profissão exige a elucidação de questões que a enfraquecem na prática escolar. No âmbito acadêmico, o estudo contribui ao ouvir os docentes e refletir sobre suas percepções, alinhando-se às bases teóricas que defendem o protagonismo do professor na sua formação e desenvolvimento. No âmbito social, a reflexão sobre o impacto das reformas curriculares na desprofissionalização docente constitui um passo para a valorização do professor como agente de transformação social. Conforme aponta Zeichner & Diniz-Pereira (2005, p. 67), os professores “[...] tornar-se-ão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações sobre suas próprias práticas”. Investigar vivências docentes permite “analisar a realidade em que os professores se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo de coleta de dados” (André; Príncipe, 2017, p. 105). Pesquisar questões que afetam o professor é essencial para a oferta de uma educação básica de qualidade, pois o docente é peça central desse processo.

Para tanto, a estrutura deste trabalho organiza-se da seguinte forma: registro da base teórica (Seção 2); resultados da revisão sistemática da literatura (Seção 3); contexto curricular mineiro (Seção 4); procedimentos metodológicos (Seção 5); a análise dos resultados (Seção 6); e, por fim, as considerações finais (Seção 7). O trabalho apresenta, ainda, a proposta do produto educacional resultante desta pesquisa (Apêndice A).

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O SER E FAZER DO PROFESSOR

Neste capítulo, apresentam-se as bases teóricas que sustentam a pesquisa, para isso registram-se os diferentes aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional docente.

Em hebraico, os verbos ‘aprender’ e ‘ensinar’ derivam da mesma raiz — “Lilmód” e “Lelamêd” — o radical: L.M.D. O que muda na flexão verbal é a intensidade; “Lelamêd” (ensinar) adquire uma conotação mais profunda que “Lilmód” (aprender). Depreende-se que só se ensina bem quem aprende e sabe muito sobre algo. O ensinar seria o transbordar do aprender. Essa lógica parece pertinente para a profissão docente: dizer que o bom professor é aquele que sabe muito. Mas, o que esse professor deve saber? A prática dessa profissão exige tantos saberes, e refletir sobre como, quando e onde eles são desenvolvidos pelo professor é um aspecto relevante para a pesquisa a respeito da formação docente. O objetivo é dissertar sobre diálogos teóricos que aprofundam a reflexão sobre desenvolvimento profissional docente, através da sobreposição de pesquisas cujas contribuições para a área de formação de professores são relevantes no âmbito acadêmico.

Será adotado o termo desenvolvimento profissional docente segundo a perspectiva de Marcelo (2009), que registra que essa expressão designa melhor a ação contínua de evolução profissional docente, ressaltando a característica profissional desse processo. O autor, ao explicitar a conotação da expressão, esclarece que desenvolvimento profissional docente vai além de estabelecer que a formação inicial ocorra no contexto da escola. Desenvolvimento profissional docente, para o autor, é mais do que formação acadêmica formal. Todos os processos nos quais o professor está inserido na prática profissional na escola, contribuem para o seu desenvolvimento. É sobre esse desenvolvimento profissional constante, que consolida teoria acadêmica da graduação de da formação continuada com a prática real do exercício laboral que aqui se disserta.

Para além da compreensão do conceito de desenvolvimento profissional docente, a proposta deste capítulo fundamenta-se na convergência das ideias de pesquisadoras e pesquisadores de referência na área de formação de professores, tais como Nóvoa (2017), Marcelo (2009), Shulman (2014), Canário (1998), Roldão (2017), Candau (2016) e Gatti *et al.* (2019). Busca-se registrar: a) a definição de desenvolvimento profissional docente; b) o *locus* de sua ocorrência;

c) a dimensão individual (identidade docente); e d) a dimensão coletiva (agentes formativos e formação continuada).

Inicialmente, ao falar de desenvolvimento profissional docente, pressupõe-se o professor em exercício, após a sua formação inicial, já inserido no contexto escolar. O objetivo é partir desse ponto da vida profissional do professor. É importante salientar que para esta pesquisa, desenvolvimento profissional docente não se refere à formação continuada, cursos de especialização, mestrados e doutorados. Esses são fatores que podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente, mas que sozinhos, fora do contexto escolar, da prática profissional do docente não são o desenvolvimento profissional docente.

Essa confusão pode estar relacionada à estrutura dos planos de carreira das redes públicas, que valorizam cursos acadêmicos — o que não constitui um demérito. O Manual de Evolução de Carreira (Minas Gerais, 2023b), por exemplo, esclarece que os cursos acadêmicos representam acréscimo salarial para o servidor mineiro. Contudo, não é a esse desenvolvimento profissional que Marcelo (2009) se refere, mas sim a um processo mais complexo, contínuo e situado na prática docente.

Quando Marcelo (2009, p. 9), disserta sobre o desenvolvimento profissional docente “como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”, indica-se que tal desenvolvimento é um processo de aprimoramento no qual o professor constrói seu fazer laboral. Não se resume à formação acadêmica (graduação e pós-graduação). O pesquisador defende que todo o contato com a escola contribui para esse desenvolvimento.

Outro ponto a ser esclarecido é que não se pretende, neste trabalho, estender as discussões sobre identidade docente. O termo será usado para referir-se à face pessoal de cada indivíduo no processo de desenvolvimento.

Definido o valor semântico, destaca-se um dos *locus* em que ele ocorre: a escola. Segundo Canário (1998), é na escola que os professores se formam e se desenvolvem profissionalmente. Seja no viés individual ou coletivo, é na comunidade e no cotidiano escolar que o desenvolvimento é consolidado. É importante destacar que esse desenvolvimento não tem a escola sozinha como único agente formador. A escola é o lugar onde a formação acadêmica e teórica deve ganhar sentido. Tanto na construção da identidade docente, quanto em cursos de formação continuada, a escola deve ser o ambiente centralizador desses processos. As experiências pré-profissionais, às quais se têm dado pouca ênfase, segundo Gatti *et al.* (2019), são partes constitutivas do desenvolvimento profissional docente. Para as pesquisadoras, a educação

básica tem um papel de formação social humanista. Se o futuro professor tem, em sua vivência pessoal — identidade docente já em formação —, essa oportunidade de um ensino básico emancipatório, filosófico, reflexivo, suas crenças provavelmente serão positivas e, quando passar pela profissionalização (a graduação), sua visão de seu papel social poderá ser lapidada para potencializar seu desenvolvimento profissional. Já aquele professor que não tem um contato construtivo com o ambiente escolar desde o início da vida, mas uma experiência mais mecanizada, pode equacionar tais práticas à sua identidade docente. Por isso, o seu desenvolvimento profissional docente pode ser fragilizado.

Partindo do ponto identitário, individual, da equação do desenvolvimento profissional docente, assume-se haver diversidades individuais no fazer profissional dos professores, o que se caracteriza por identidade docente. Entende-se por identidade docente a visão que o professor tem de si como profissional, e como ele enxerga o contexto escolar de forma pessoal, de acordo com Marcelo (2009). É dessa identidade docente, particular, que se pode extrair as múltiplas possibilidades de execução do trabalho docente, que podem contribuir, enriquecedoramente, para essa profissão única, cheia de especificidades e desafios próprios.

A identidade docente, de acordo com Gatti *et al.* (2019) e Marcelo (2009), começa a ser produzida anteriormente à graduação. Como já supracitado, nas experiências com a educação básica, no lugar de aluno, já há o contato primário com a profissão, apresentando ao sujeito facetas que contribuem para sua identidade profissional — crenças, como designa Marcelo (2009) — que, de maneiras positivas ou não, contribuem para a identidade docente.

Ao citar as questões das crenças, Marcelo (2009) designa os valores, conotações e visões que se têm a respeito do ambiente escolar, dos processos de ensino-aprendizagem, do comportamento social na escola, de toda a bagagem social e histórica vivenciada pelo professor como sujeito na escola. Quando essas crenças estão cristalizadas, para Gatti *et al.* (2019), nem mesmo a formação acadêmica inicial consegue remodelá-las no futuro professor. É importante para o desenvolvimento profissional docente, a tomada de consciência e a oportunidade de um ambiente de trabalho que permita a reflexão sobre a prática, que seria um dos movimentos para minar as crenças equivocadas a respeito do fazer docente.

Para além do contato com a escola pré-exercício profissional, é na prática, lecionando, que a identidade docente se consolida. Somente, na prática, segundo Roldão (2017), que se pode aprofundar sobre as peculiaridades do fazer docente. Pelo fato de a identidade docente ser uma característica fundamental ao desenvolvimento profissional docente, na perspectiva de

ele ser mutável, Nóvoa (2017, p. 1128) descreve a necessidade do compromisso pessoal que o professor deve assumir para buscar um aporte científico, cultural e artístico ao longo da carreira que contribua não somente para seu desenvolvimento pessoal, mas sobretudo, para o constructo do seu eu profissional: “A evolução dos professores depende desse esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada.”. Há de se enfatizar que o sentido de pesquisa que se propõe é da pesquisa científica, não apenas da busca de um amontoado de informações desconexas e em fontes duvidosas, mas pesquisas que produzam saberes científicos de confiança e qualidade. Isso é necessário para que conhecimentos práticos, possam se relacionar com embasamento teórico, contribuindo para a qualidade do desenvolvimento profissional docente.

Ainda sobre a individualidade do desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) alerta que a identidade docente pode ser influenciada por ações políticas, fragmentando e fragilizando os processos de reconhecimento do eu-profissional, fundamental para o professor. A identidade docente se constitui através das interpretações que o sujeito tem das situações coletivas e do quanto aquilo impacta sua conduta e molda suas crenças. A identidade se estabelece em permanente construção e reconstrução, partindo do coletivo. Porém, pode-se questionar como as reformas curriculares, consolidadas através dos currículos e orientadas pela BNCC, podem impactar a construção da identidade dos professores brasileiros, por exemplo, fragilizando o processo do desenvolvimento profissional docente. As reformas curriculares tornam o fazer do professor flutuante e incerto, desencorajando-os a refletirem e aperfeiçoarem sua prática, pois o que é proposto em determinado período pode ser reformulado.

Para Marcelo (2009), o profissional docente que se desenvolve positivamente é aquele professor que assume uma postura de constante adaptação, ou seja, quem assume que aprender faz parte da profissão do professor. Porém, medidas de governanças flutuantes, podem fragilizar esse espaço de desenvolvimento docente, impedindo até que o professor adquira certa estabilidade que contribuiria para a profissão. As constantes reformas podem impedir que as universidades antecipem na formação inicial políticas e regimentos que vêm e vão, fragilizando o desenvolvimento profissional desde a sua base.

Partindo da ideia defendida por Canário (1998, p. 11), o professor ideal, que melhor se desenvolveria profissionalmente, não é uma máquina programável, que aplica comandos iguais uns aos outros, ele afirma “reside aqui a impossibilidade de fundar as práticas profissionais dos professores em "receitas" passíveis de uma aplicação generalizada”. Porém, concordando com

a perspectiva de Nóvoa (2017) é mais fácil detectar práticas de ensino ruins do que as exitosas, os problemas de ‘ensinagem’ (Roldão, 2017) acabam sendo o foco das reflexões sobre o fazer docente. Não obstante, o propósito é refletir sobre as características positivas da identidade docente.

Pensando nesse movimento, ao olhar para professores, cujas práticas são construtivas, que se desenvolvem profissionalmente positivamente, percebem-se características comuns a eles, que devem ser valorizadas. Uma delas é a capacidade de improvisar, de se reinventar. Quando se fala em profissões mais tecnicistas, como, por exemplo, um montador de linha de produção industrial, é de senso comum que quanto mais tempo de profissão ele tenha, mais experiente e bom naquele labor ele é por executar os mesmos procedimentos por muito tempo. Entretanto, não cabe para a profissão docente esse pensamento de que tempo de experiência no trabalho é necessariamente sinal de qualidade. Se o docente não tiver a consciência de que, às vezes, mudança é sinônimo de qualidade de ensino, seu trabalho se tornará não apenas sem qualidade, mas também um fardo para si e para os alunos, “mais do que um reproduzidor de práticas o professor é um reinventar de práticas, configurando-se de acordo com as especificidades dos contextos e público” (Canário, 1998, p. 20).

Nessa mesma perspectiva de adaptabilidade, Shulman (2014) designa essa fluidez como ‘estilo flexível’ e Marcelo (2009, p. 14) de ‘perito adaptativo’, elucidando que “o perito adaptativo tem uma maior disponibilidade para transformar as suas competências, aprofundá-las e ampliá-las continuamente”. Bons professores têm a consciência de que boas práticas pedagógicas exigem um processo contínuo de busca, reflexão e mudança de postura, quando necessário, que fazem parte do desenvolvimento profissional docente.

Não se pode confundir essa adaptabilidade com se tornar uma marionete nas mãos de um sistema de políticas instáveis, que trata o professor apenas como executor de tarefas — o ‘funcionário’ que Roldão (2017) menciona. Como exemplo, citam-se as reformas curriculares descontextualizadas que podem estar desconsiderando os professores da equação de suas elaborações. Pelo contrário, trata-se de buscar ferramentas que permitam fazer um bom trabalho, a fim de contribuir para que essas reformas aconteçam do chão da escola para as legislações, num movimento construtivo de propostas com a participação ativa do professor.

Para o professor ser o foco das políticas para a educação como parte do planejamento e não apenas da execução, exige-se um olhar atento do professor às situações cotidianas. Nóvoa (2017, p. 1127) traduz essa faceta como o professor ter a “capacidade de julgar e de decidir

no dia a dia profissional. Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”. O bom professor vê a escola como seu laboratório de práticas e de aprendizagem, fonte para sua reflexão e tomada de decisões, para assim poder fluir, adaptar-se à luz das demandas do contexto de ensino-aprendizagem.

Uma das características desse bom professor é o observar e estar disposto a mudar, não apenas mudar despropositadamente, mas com intencionalidade. É válido ressaltar que esse movimento faz parte da construção identitária do professor, consequentemente do desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (2017, p. 1118) afirma que “não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo”. Esse processo é um fator integrante da boa docência.

Complementarmente às questões já identificadas, Roldão (2017, p. 1145) elenca três características que o bom professor deve apresentar na busca de resolver os ‘problemas de ensinagem’:

o conhecimento do conteúdo científico específico a ensinar; o conhecimento do aluno na singularidade contextualizada do seu processo cognitivo de aprender; e o conhecimento do currículo e suas finalidades, enquanto construção e mandato social dirigido à equidade dos destinatários.

Nesse sentido, o bom professor não nasce bom professor, não possui características instintivas, mas capacidades desenvolvidas na formação contínua do processo de desenvolvimento profissional docente.

Além disso, Nóvoa (2017, p. 1118) afirma que “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade”; as constantes reformas curriculares, por exemplo, acabam por impedir que os próprios professores assumam a responsabilidade de firmar a profissão, de tornar a profissão mais fortalecida. Acontece, como na implementação do Novo Ensino Médio — NEM, Leis n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) e n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024b), a implementação da primeira começou em 2021, os professores mal assimilaram um currículo proposto, e outra reforma é implementada em 2025 (Minas Gerais, 2025c), com objetivos diferentes, exigindo do professor apenas a ação de executá-los. Mais uma vez os professores são assumidos apenas como ‘funcionários’.

É necessário ressaltar que a identidade docente compõe o desenvolvimento profissional docente, porém, esse não acontece apenas de forma individual. O coletivo escolar, direção,

alunos e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar — fazem parte do processo de evolução profissional do professor. Esses agentes modificam e influenciam o desenvolvimento profissional individual.

A identidade docente, juntamente com os agentes coletivos da formação do professor — a formação acadêmica e todo o contexto escolar — contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Na perspectiva de desenvolvimento profissional docente no coletivo, a atividade profissional do professor na escola, deveria ser o centro desses processos em todas as etapas de formação do professor. Há agentes formadores em todos os contextos da prática profissional que podem contribuir, positiva ou negativamente, para o desenvolvimento docente, como afirma Gatti *et al.* (2019, p. 183):

É consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência.

São esses diversos elementos que podem contribuir para um desenvolvimento profissional coeso, humanizado, filosófico e cultural, que permitem ao professor uma consciência globalizada, estando em conformidade com os ambientes multiculturais que ele atua. Nessa perspectiva, Candau (2016) critica a falta de possibilidade de um ensino-aprendizagem 'intercultural' no espaço escolar, que seria parte fundamental do desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Reflexões como essas são “um componente muito relevante para o desenvolvimento profissional dos educadores e agentes sociais.” (Candau, 2016, p. 810).

Que é na prática que a maior fase do desenvolvimento profissional docente acontece, não há dúvidas, mas não é só trabalhando e cristalizando práticas repetitivas e mecanizadas que se forma um bom professor. Essa ideia, equipara-se a práticas industriais, pressupondo que os alunos são iguais em todos os sentidos, não considerando as mudanças e pluralidades presentes na escola cotidianamente. Quem estagna na sua prática — o que Marcelo (2009) chama de perito cristalizado — tende a, por um tempo, apresentar bons resultados, porém, ao não se adaptar aos novos desafios que se colocam diante dele, acaba por desvincular a sua experiência da realidade, tornando-a obsoleta, inviabilizando um desenvolvimento profissional de qualidade.

É nesse viés que a capacidade da própria profissão docente de se fortalecer não tem sido uma realidade. Aqui se coloca uma questão de desenvolvimento profissional docente no coletivo, ou seja, o desenvolvimento da profissão de professor. Segundo Nóvoa (2017), os profes-

res têm chegado às escolas despreparados para o exercício docente, enfraquecendo a profissão. O pesquisador destaca que essa fragilidade que se apresenta no fazer profissional, poderia ser minimizada através do compartilhamento entre professores que já tenham um desenvolvimento profissional mais consistente, com práticas flexíveis Shulman (2014), que serviriam como formadores para a cada nova geração de docentes.

Para além disso, esse processo de desenvolvimento profissional docente deveria de alguma forma ser registrado e compartilhado como fonte de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, uma formação profissional mais dialógica com a realidade.

Sobre isso, Gatti *et al.* (2019, p. 195) registram que “as narrativas são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”. O compartilhamento entre professores, no contexto escolar, fortalece o ambiente em que ele ocorre, contribui para a identidade docente de todos os envolvidos e coaduna com o desenvolvimento profissional docente e da docência, fortalecendo a profissão. Para além do coletivo local, a publicação dessas reflexões, práticas e estudos contribuiria de forma mais potente para a profissão dos professores e professoras.

O desenvolvimento profissional docente é inerente à carreira profissional, que se constrói durante os anos de experiência profissional, e merece tanta atenção quanto a formação inicial, para que ‘bons professores’ possam desenvolver sua profissionalidade de forma qualificada e valorizada, social e economicamente.

Assume-se que a formação inicial, graduação, corresponde à apropriação sistemática dos fundamentos teóricos, científicos e epistemológicos que estruturam a profissionalidade docente, processo cuja centralidade recai sobre as universidades, que deveriam ser o lócus privilegiado de produção de conhecimento e desenvolvimento de pesquisas educacionais. Do mesmo modo, a formação continuada é compreendida como aprofundamento acadêmico e atualização teórico-crítica igualmente ancorada na universidade, que deveria ser responsável por sustentar investigações que tensionem e qualifiquem a prática pedagógica. Nessa perspectiva, a escola não se configura como instância formadora originária e única, mas como o contexto no qual a formação acadêmica e teórica adquire concretude, sendo o espaço de materialização e ressignificação prática dos saberes produzidos no âmbito universitário.

Outro fator que impacta o desenvolvimento profissional docente são as formações acadêmicas: cursos de aprofundamento, especializações, pós-graduação *lato sensu*, até Mestrados

e Doutorados. Nóvoa (2017), ao falar sobre formação inicial, menciona o terceiro espaço, o qual é a comunhão entre escola e universidade. Para a formação acadêmica continuada, a escola será o laboratório de prática mais responsiva desses cursos, já que o professor estará atuando como profissional, construindo sua reputação como docente, responsável pelos seus atos.

É fundamental explicitar que não se atribui à escola a responsabilidade integral pela formação docente, sob pena de reforçar uma lógica de sobrecarga institucional que desconsidera seus limites estruturais e suas finalidades precípuas. Ainda que o cotidiano escolar constitua espaço privilegiado de problematização da prática, a garantia de processos formativos consistentes demanda a atuação articulada do Estado, por meio de políticas públicas que assegurem condições objetivas — tempo institucional, financiamento, carreira e infraestrutura — para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o denominado “terceiro espaço” não é concebido como substituição da universidade pela escola, mas como instância de articulação entre produção acadêmica e prática pedagógica, preservando as especificidades de cada campo e promovendo interlocução formativa sustentada por bases teóricas e condições estruturais adequadas.

Cabe lembrar que não é a experiência, por si só, que forma o profissional de maneira positiva. Deve haver momentos formativos propostos de forma planejada e teorizada. Esse movimento — teoria da prática, para a prática — poderia ser expresso como um ciclo: conclusões da teoria com a prática para a prática. Ou seja, através das experiências no fazer docente, é necessário haver momentos de estudo, pesquisa e reflexão sobre como a teoria pode acrescentar em certas situações. As produções resultantes desses momentos, dedicados à busca contextualizada de propostas de condutas, metodologias, trocas de experiências, registro e pesquisa, resultam em teoria registrada para consulta futura para a prática. Para Canário (1998), a maior fragilidade das formações continuadas tem sido a ineficácia por serem descontextualizadas dos ambientes nos quais os professores atuam.

Mais uma vez teoria e prática se completam. Nos cursos de formação continuada em contexto, diferente da proposta da “Reciclagem”, à qual critica Canário (1998, p. 12), que tem se apresentado apenas como “o regresso a situações concebidas à imagem da formação inicial [...] é assim que a formação contínua é encarada como uma simples extensão e complemento da formação inicial.”. Esses modelos de formação usam literalmente o professor como um material reaproveitável, para se reformar, como um mobiliário que não combina mais com o ambiente, oferecendo-lhes cursos que os adequem melhor às necessidades de seu contratante. No caso da educação pública, cuja gestão está nas mãos dos governos, as especializações e a formação

continuada geralmente são propostas — ou impostas — para adequar a mão de obra às políticas de governança de determinada gestão. Por exemplo, com o advento dos itinerários formativos, propostos pela BNCC em 2017, o Governo de Minas Gerais, através da Escola de Formação, tem oferecido vários cursos que coadunam com as propostas das Eletivas e Itinerários formativos, disciplinas que vão além da formação básica, (Minas Gerais, 2023a) do currículo do Novo Ensino Médio.

Para se cumprir o que Gatti *et al.* (2019, p. 40) defendem de que “A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização”. A formação inicial, como o próprio nome caracteriza bem, é o princípio, a base para que o professor se desenvolva profissionalmente. A graduação não consegue dar conta das demandas futuras que o docente enfrentará, cabendo à formação continuada estar centrada nas demandas do contexto escolar, para o professor poder se tornar um agente de desenvolvimento social de forma assertiva e coesa. Para esse movimento complexo, Gatti *et al.* (2019, p. 187) ressaltam que:

É importante promover oportunidades para que os professores testem seus conhecimentos teóricos, exigindo, que em alguns momentos, seus princípios sejam explicitados e revistos e que diferentes saberes sejam mobilizados para que haja uma profunda compreensão da complexidade da atividade docente.

Se esse movimento ocorrer no âmbito local, os conhecimentos consolidados pelo professor serão mais coesos, corroborando para seu desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, para que essa formação em contexto contribua mais para o desenvolvimento profissional docente, há a necessidade de publicações por parte dos professores, a fim de trazer essa dinâmica entre teoria e prática para o contexto da profissão. Assim como o médico tem em sua profissão o direito de ter sua própria conduta, publicando-a, porque se pressupõe que ele tenha recebido uma formação que o torna capaz para tanto, além de seu histórico profissional ser considerado uma fonte que contribui para a sua própria classe profissional, o professor também deveria ter esse espaço de ação crítica, reflexiva e inovadora. Isso seria um ponto de partida para os docentes serem incluídos nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas de forma ativa, diferente da realidade de apagamento do professor nessas dinâmicas governamentais exposta por Gatti *et al.* (2019).

Esse apagamento inibe o desenvolvimento profissional docente e, para além disso, corrobora o que Nóvoa (2017) denomina de desprofissionalização docente. Ou seja, o sufocamento da possibilidade do protagonismo do professor no seu fazer profissional retira a qualidade de

profissão do fazer docente. O professor muitas vezes é tolhido de fazer o uso consciente de ferramentas que poderiam proporcionar ensino-aprendizagem mais efetivos. Pelo contrário, percebe-se que eles são colocados em uma classe, de forma genérica e quase mecânica, para seguir padrões, burocracias e atingir metas que o seu contratante — na maioria das vezes os governos, no caso das escolas públicas — exige dele. Ou seja, “a acção do professor desenvolve-se num contexto organizacional que tende a esbater e invisibilizar o papel individual do profissional na supra referenciada gramática organizacional da escola” (Roldão, 2017, p. 1148), não considerando a pluralidade de sujeitos: professores e alunos.

Fenômenos como baixa salarial, más condições de trabalho, instabilidade de políticas públicas voltadas para a educação básica e as diversas reformas descontextualizadas, impedem que os professores se desenvolvam profissionalmente.

É imprescindível esclarecer os conceitos acima descritos, com uma base em autores e pesquisadores que representam as mais valorosas contribuições, no que tange a formação e da atuação profissional dos professores, antes de partir para a pesquisa da literatura e de campo. A proposta, a seguir, como já introduzido, é compreender como as disparidades e os descompassos entre as propostas curriculares, a formação e prática docente influenciam na construção do desenvolvimento profissional docente.

Esta base teórica é basilar para que toda a pesquisa registrada fosse realizada com um olhar esclarecido sobre os aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional docente.

Nos parâmetros das pontuações aqui realizadas, segue-se a pesquisa que busca contribuir para afirmar a profissão do professor como uma profissão legítima e forte.

3 REFORMAS EDUCACIONAIS E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O QUE REGISTRA A LITERATURA

A revisão sistemática da literatura constitui, nesta investigação, fonte de dados para compreender a relação entre as reformas curriculares e o seu impacto no desenvolvimento profissional, na identidade e no fazer docente — conceitos descritos na seção anterior. Tais processos estão diretamente ligados ao cotidiano escolar, cujas dinâmicas são modificadas pela implementação de novas normativas. Torna-se fundamental registrar se há na literatura dados que revelem a articulação entre desenvolvimento profissional docente, currículos e reformas educacionais como ponto de partida para a presente pesquisa. O mapeamento do que a produção acadêmica sinaliza sobre essa relação, em diferentes aspectos e realidades, fundamenta a elaboração de uma metodologia de pesquisa de campo capaz de dialogar com os dados preexistentes.

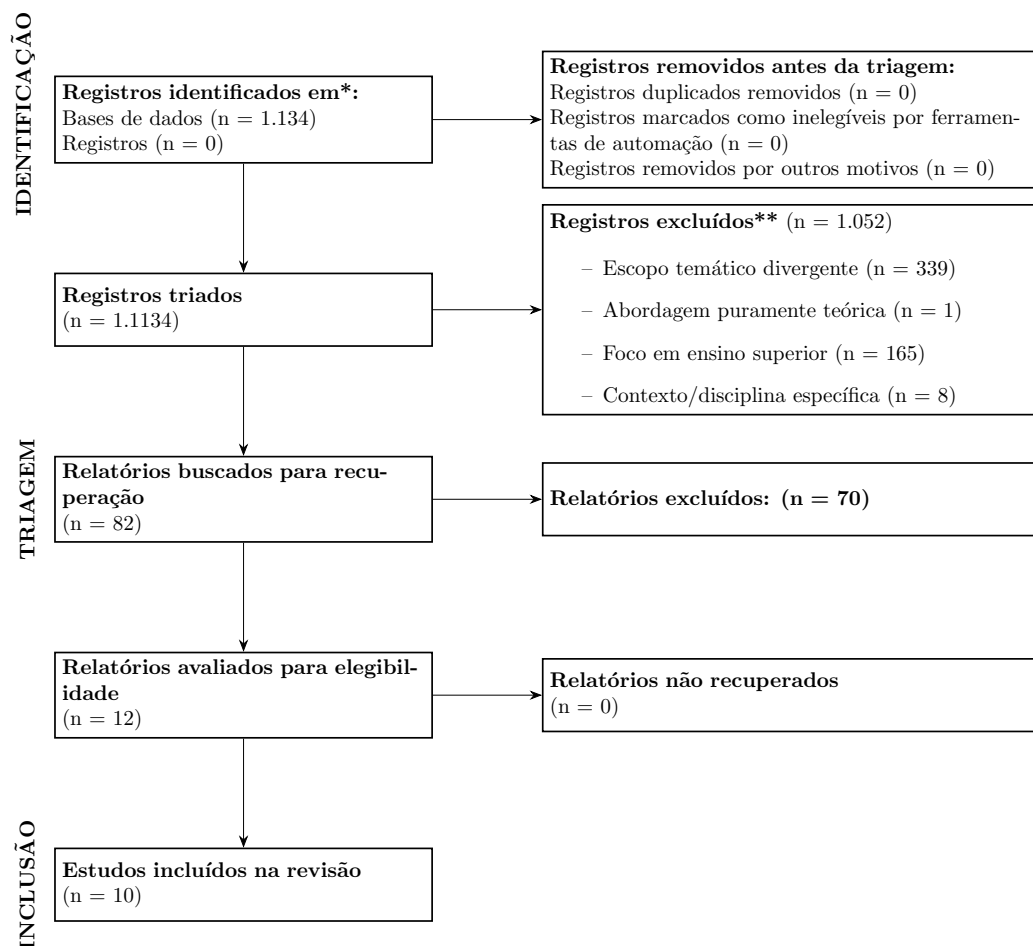
Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, abordagem que, conforme Gil (2010), foca na identificação de fontes relevantes mediante o uso de descritores específicos. A seleção dos artigos obedeceu ao seguinte percurso metodológico: a primeira etapa consistiu em uma busca no portal Periódicos Capes com as palavras-chave e operadores booleanos: “reformas curriculares” AND (“identidade docente” OR “desenvolvimento profissional docente” OR “desprofissionalização”). A busca inicial retornou 1.134 trabalhos, gerenciados pelo *software* Zotero. Em seguida, aplicou-se um filtro de qualidade editorial, restringindo a seleção a periódicos com classificação Qualis A (estratos A1 a A4) na área de avaliação correspondente, o que resultou em 82 artigos. Para estes, consolidou-se uma base de dados com metadados essenciais: informações bibliográficas (autores e título), métricas de impacto (número de citações), dados de acesso (*links*) e campos de controle para registrar as decisões de inclusão ou exclusão com as respectivas justificativas.

A etapa subsequente envolveu a leitura de títulos e resumos dos 82 artigos pré-selecionados para avaliar sua pertinência. Após esse filtro, procedeu-se à leitura na íntegra de 12 trabalhos para definição do portfólio final. Os critérios de inclusão exigiam uma articulação clara e substantiva entre “reformas curriculares” e, no mínimo, um dos eixos da profissionalidade docente: “identidade”, “desenvolvimento profissional” ou “desprofissionalização”.

Descartaram-se trabalhos com escopo temático divergente (foco exclusivo no ensino superior), de abordagem puramente teórica (sem análise de impactos práticos), ou restritos a contextos e disciplinas muito específicos sem conexão clara com a discussão central (ex: edu-

cação profissionalizante, educação do campo, quilombola, etc.). Um exemplo de artigo excluído por este critério foi “O trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa: uma atividade direcionada a quem?” (Hinz; Fanti, 2013), que, embora pertinente ao trabalho docente, focava na experiência do estágio sem discutir o impacto das reformas. O detalhamento completo do processo de identificação, triagem e inclusão dos estudos é apresentado visualmente no Fluxograma, presente na Figura 3.1, conforme o modelo PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021). Esse funil metodológico resultou em um portfólio seminal de 10 artigos, que constituem o corpus de análise desta pesquisa e estão listados no Quadro 3.1.

Figura 3.1 – Processo de identificação, triagem e inclusão dos artigos na revisão sistemática.



Fonte: Elaboração Própria, adaptado de Page *et al.* (2021).

Para cada artigo selecionado, elaborou-se uma ficha técnica, disponível no Apêndice C, a fim de organizar as ideias centrais e aprofundar a análise.

Quadro 3.1 – Quadro 1 — Relação dos artigos selecionados para a análise

Cód.	Referência	Título	Revista
1	Lourencetti (2013)	A reforma educacional paulista e a “nova” cultura docente	Educação Santa Maria
2	Vieira, Hypolito & Duarte (2009)	Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente	Educação & Sociedade
3	Barreto (2016)	Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Avaliação: A Substituição Tecnológica no Ensino Fundamental	Educação & Sociedade
4	Pereira <i>et al.</i> (2021)	Material Didático Carioca e suas relações com a BNCC: a teoria é uma coisa e a prática pode não ser outra?	HOLOS
5	Castro & Carmo (2018)	Os sentidos de currículo e a configuração da prática pedagógica	Educação e Perspectivas
6	Süssekind & Maske (2020)	“Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade	Em Aberto
7	Hypolito (2010)	Políticas curriculares, Estado e regulação	Educação & Sociedade
8	Tura (2012)	As novas propostas curriculares e a prática pedagógica	Cadernos de Pesquisa
9	Schneider (2013)	Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica	EccoS — Revista Científica
10	Lastória & Souza (2019)	Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente	Ensino Em Revista

Fonte: Elaboração Própria.

Os estudos selecionados foram publicados entre 2009 e 2021 e concentram-se em pesquisas realizadas nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio de Janeiro e no Distrito Federal. Embora essa abrangência confira relevância aos achados, por se tratar de importantes polos educacionais, reconhece-se como uma limitação o fato de não incluir outras realidades regionais do Brasil.

Começando pela percepção que os trabalhos trazem sobre a motivação das reformas curriculares a que fazem menção, eles convergem para a percepção de que as recentes reformas

curriculares estão alicerçadas em um ideário neoliberal e gerencialista. Para os autores, tais políticas transpõem a lógica do mercado para o campo educacional, priorizando a eficiência, a padronização e a produtividade em detrimento de uma formação humana e reflexiva. Nesse contexto, o currículo deixa de ser uma construção social e histórica das comunidades escolares para se tornar um instrumento de regulação e controle estatal, no qual a qualidade é reduzida a índices métricos obtidos por avaliações externas e em larga escala, que balizam e engessam a prática pedagógica. Para Hypolito (2010), “o Estado tem obtido êxito na padronização curricular, na implantação de políticas de formação docente e na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado.”(p.1337).

A análise dos artigos revela um ponto convergente: a imposição curricular como um fator de impacto na identidade e no trabalho docente. O termo “imposição” é utilizado deliberadamente, além de os estudos empregarem com frequência palavras como “exigência”, “normatização”, “falta de autonomia” e “monitoramento”. Barreto (2016, p. 788) exemplifica essa dinâmica:

Essa nova arquitetura de regulação, concretizada no ensino fundamental, produz a compressão do espaço entre a base curricular e a avaliação, a ponto de prescindir do domínio dos conteúdos e admitir diferentes formas de improvisação, desde que obedecidas às condições postas para a consecução dos resultados esperados.

Nessas condições, o desenvolvimento profissional, como proposto por Marcelo (2009), torna-se inalcançável, pois o ambiente de trabalho se torna padronizado e restritivo. Nessa mesma perspectiva, Hypolito (2010, p. 1339) registra:

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa — considerada como prestação de contas à sociedade civil. Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais.

As reformas educacionais têm, representado uma forma de gerenciamento para mensurar parâmetros avaliáveis, tanto na perspectiva do trabalho docente, com as avaliações de desempenho, quanto por meio das avaliações externas de larga escala.

É comum entre os artigos analisados a crítica à padronização do ensino, que impõe uma hegemonia que não existe na educação brasileira, dada a multiplicidade de contextos e culturas do país. Isso, segundo Roldão (2017), inviabiliza o trabalho identitário do professor.

Ao descrever a “nova” cultura docente associada ao Currículo Paulista, relaciona essa padronização com as exigências do mundo do trabalho, como se a escola preparasse os alunos apenas para suprir necessidades mercadológicas. Similarmente, Lastória & Souza (2019) afirmam que o Currículo Paulista padroniza o planejamento escolar, a ação docente, os materiais didáticos e as avaliações, modulando uma ação hegemônica para atender às exigências do mercado de trabalho.

Essa padronização e imposição resulta, segundo os artigos, em um impacto significativo do fazer docente. Embora alguns artigos não utilizem o termo ‘precário’ e nem seus derivados, a maioria descreve situações de sucateamento da educação. É quase unânime a conclusão de que as reformas precarizam o trabalho e, conseqüentemente, a profissão docente. Para Nóvoa (2017), essas condições estruturais acabam por desvalorizar a profissão, com impacto negativo não apenas nos resultados de aprendizagem, mas na própria condição profissional. A precarização parece cristalizada, como aponta a citação: “Há evidências de que a precarização e a flexibilização fazem parte do trabalho docente na atualidade” (Lourencetti, 2013, p. 330) no contexto de abrir exceções, que não beneficiam a profissão docente. Isso indica, como registram Gatti *et al.* (2019), uma falta de políticas públicas contínuas que valorizem a educação.

Candau (2016) defende a importância da participação docente na construção coletiva de propostas educativas. Contudo, o que se observa é o apagamento do professor nesse processo, como apontam Vieira, Hypolito & Duarte (2009, p. 224): “falta de discussão sobre a organização e as condições de trabalho que conduzem à precariedade do ofício docente”. Há pouco dos professores na elaboração das propostas normativas das reformas.

Nesse cenário de fragilização da profissão, até mesmo propostas de inserção de tecnologias podem ser vistas com desconfiança. Barreto (2016) sugere que elas podem vir com o intuito de substituição do professor ou mecanização de seu trabalho. Conforme a autora, as tecnologias “podem constituir recursos agregados ao processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, ser inscritas como estratégia de substituição tecnológica, implicando precarização e esvaziamento do trabalho docente.” (Barreto, 2016, p. 779).

Outra forma de precarização apontada é a avaliação do desempenho dos professores. Shulman (2014) critica essa cultura, frequentemente descontextualizada por ser proposta por quem não vivencia a sala de aula, como parâmetros que, por vezes, não são a realidade do ambiente escolar. Associada ao salário, a questão se agrava:

o pagamento por desempenho é uma proposição que adquire corpo em muitos estados [...] No Brasil, este pagamento variável pelo trabalho está associado

às formas de contratação temporária, o que incentiva a precarização do trabalho docente e tem-se tornado a regra em muitos contextos locais” (Hypolito, 2010, p. 1351).

Ou seja, é preferível um professor contratado temporariamente, pois seu salário acaba sendo menor, perpetuando um ciclo que transforma o professor em um ‘funcionário’, executor de tarefas preestabelecidas, como designa Roldão (2017).

Sobre o currículo, Castro & Carmo (2018), ao abordarem os sentidos que os professores dão a ele, revelam que a falta de clareza nesse assunto. Um dos conhecimentos que Shulman (2014) considera como primordial. A pouca participação nos processos de elaboração curricular distancia os professores das reformas, mesmo que eles sejam os principais responsáveis pela implementação delas. Segundo Castro & Carmo (2018, p. 224) “[...] cria-se um distanciamento entre o currículo previsto e aquele que realmente é cumprido - o currículo vivido. Esse descompasso ocorre em função de vários fatores que, por vezes, limitam e comprometem o trabalho do professor”. Portanto, o impacto das reformas educacionais no fazer docente começa por os professores não compreenderem o sentido delas, pela falta de entrelaçamento entre o que é proposto e a realidade do contexto escolar.

A literatura aponta diferentes implicações das reformas na identidade docente. Lourencetti (2013) destaca que a reforma paulista, ao ampliar as funções docentes para além do ensino, incluindo papéis afetivos e de socialização, provoca uma redefinição dessa identidade. Esse novo perfil, frequentemente divergente da formação inicial e das expectativas profissionais, gera tensões e desafios para os educadores.

Por outro lado, Vieira, Hypolito & Duarte (2009) argumentam que as reformas atuam como dispositivos de controle que reforçam práticas pedagógicas tradicionais dissociadas com os novos estudos e avanços da pedagogia contemporânea, e limitam a autonomia, especialmente entre professores em início de carreira. Essas imposições curriculares e a pressão por resultados padronizados resultam, segundo os autores, na construção de uma identidade docente conformista, desalinhada com as especificidades e necessidades de cada contexto escolar.

Analisando a perda de autonomia, Barreto (2016) ressalta o impacto da ênfase na avaliação externa e da introdução de tecnologias educacionais, como a plataforma Educopédia, que restringem a criatividade e a capacidade de tomada de decisão dos professores, afetando seu desenvolvimento profissional. A pesquisa ainda registra que essa perda de autonomia pode gerar sentimentos de desvalorização e frustração. Da mesma forma, Castro & Carmo (2018) destacam a padronização e o monitoramento como barreiras para práticas inovadoras e autôno-

mas. Outro elemento que afeta a identidade docente é a centralidade no “aprender a aprender” da BNCC, que, segundo Pereira *et al.* (2021), pode desvalorizar o papel do professor como mediador, contribuindo para a desprofissionalização. A obrigatoriedade de seguir currículos pré-definidos e o uso de materiais didáticos padronizados também restringem a autonomia e a criatividade docente, comprometendo sua identidade profissional.

Quanto ao impacto direto na desprofissionalização, definida por Nóvoa (2017) como toda a ação que contribui para a descaracterização do fazer docente como uma profissão coesa e de exequibilidade esclarecida, todos os artigos relacionam alguma ação das reformas nesse processo. Para Lourencetti (2013), as reformas contribuem para a desprofissionalização ao minimizar a importância do ensino de conteúdos específicos e exigir que os professores assumam funções para as quais não foram formados. Vieira, Hypolito & Duarte (2009) e Barreto (2016) enfatizam a perda de autonomia pela imposição de currículos e materiais pré-definidos, reduzindo os docentes a meros executores. Barreto (2016) usa os termos ‘professores polivalentes’ ou ‘generalistas’, descrevendo-os como profissionais, que se sentem despreparados para lidar com a diversidade de disciplinas e conteúdos, contribuindo para a desprofissionalização, ao desvalorizar a especialização e a formação específica dos professores.

Lastória & Souza (2019) e Sússekind & Maske (2020) corroboram essa visão, afirmando que a perda de autonomia e de controle sobre o trabalho e a ênfase em resultados mensuráveis diminuem a condição profissional e os reduz a cumpridores de tarefas pré-definidas. Hypolito (2010) e Tura (2012) acrescentam que a desvalorização do conhecimento profissional e a perda de controle sobre o ensino são características marcantes da desprofissionalização docente. Schneider (2013) aponta que a desprofissionalização está atrelada aos sistemas de avaliação em larga escala, que acabam por definir o currículo e as competências a serem avaliadas, que levam o professor a direcionar suas práticas para a preparação para testes, em detrimento de uma formação mais direcionada.

As reformas têm gerado mudanças externas à cultura docente, alterando a prática profissional que, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 70), deveria ser um “processo pedagógico intencional e metódico, [...] em diálogo constante entre diferentes visões de mundo”. Vieira, Hypolito & Duarte (2009) apontam o aumento do controle e da vigilância, por meio de avaliação de desempenho e a comparação de resultados entre escolas e professores, gerando um clima de pressão e insegurança. Hypolito (2010) identifica o desestímulo ao trabalho coletivo e a reflexão crítica

em favor da responsabilização individual e da competitividade. Tura (2012) e Schneider (2013) destacam o aumento de tarefas administrativas e burocráticas ligadas às avaliações.

Os artigos analisados indicam que as reformas educacionais, nas últimas décadas, afetam a prática docente ao limitar sua autonomia, aumentar a pressão por resultados e impor um modelo de ensino padronizado. Esse cenário fomenta uma competitividade análoga ao sistema industrial, podendo levar à desmotivação e à descaracterização do professor como um profissional.

A análise revela que as reformas, embora tenham a intenção de melhorar a educação, frequentemente reproduzem desigualdades e impõem desafios à prática docente. A pressão por resultados, reforçada por currículos prescritivos e avaliações em larga escala, contribuem para a intensificação do trabalho docente e para um ambiente competitivo, muitas vezes negligenciando a valorização dos professores (Barreto, 2016; Vieira; Hypolito; Duarte, 2009). Os estudos destacam a desconexão entre a formação inicial e novas demandas (Castro; Carmo, 2018; Pereira *et al.*, 2021), com a centralização curricular transformando o currículo em ferramenta de controle (Tura, 2012; Schneider, 2013). Apesar dessas limitações, os professores buscam adaptar o currículo prescrito às realidades escolares (Castro; Carmo, 2018, 2018; Schneider, 2013). No entanto, a padronização restringe a criatividade e reforça a visão do professor como mero executor técnico (Lastória; Souza, 2019).

Emerge, a necessidade de um currículo mais democrático e participativo, que valorize o protagonismo docente na construção de uma educação de qualidade e cidadã.

4 CONTEXTO MINEIRO

A trajetória da política curricular em Minas Gerais reflete não somente as mudanças nas diretrizes educacionais em âmbito nacional, mas também um movimento contínuo de tentativas de sistematização da prática pedagógica sob justificativas que alternam conforme as propostas políticas vigentes.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96, os estados passaram a ter maior autonomia para organizar seus sistemas de ensino, o que impulsionou a formulação de currículos próprios. Em Minas Gerais, esse movimento ganhou força com a criação do Currículo Básico Comum (CBC), instituído em 2005 pela SEE-MG como resposta da gestão da época à necessidade de organizar os conteúdos a serem trabalhados. O CBC inaugurou a lógica de controle ainda observada no CRMG.

A justificativa para a criação do CBC ancorava-se na necessidade de combater o "baixo nível de eficiência" do sistema educacional mineiro e de promover uma "Educação por Resultados". Conforme Lima (2015), além dessas justificativas, o processo de elaboração e implementação do CBC, iniciado em 2003, foi marcado pela centralização das decisões na SEE-MG, responsável pelas versões preliminares dos documentos para todas as disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio. Essas versões foram discutidas e testadas em "Escolas-Referência", com a criação dos Grupos de Desenvolvimento Profissional, a fim de que os professores pudessem analisar e propor modificações.

Entretanto, segundo a autora, a participação docente nesse processo foi limitada e problematizada, havendo aumento da carga horária sem remuneração e dificuldades no uso das plataformas virtuais. A dinâmica do debate foi estruturada e controlada pelas instâncias centrais do governo. Por fim, a escrita da versão final do CBC, divulgada a partir de 2007, foi centralizada, com a maioria dos redatores vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o que suscitou questionamentos sobre o caráter democrático do processo.

Além disso, uma característica dessa reforma curricular mineira foi a estreita vinculação do CBC com as avaliações externas. O documento servia como matriz de referência para exames como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que incluía o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetiza-

ção (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) (Minas Gerais, 2006), exames ainda hoje aplicados nas escolas da rede.

O CBC, com sua lógica regulatória via avaliações externas, permaneceu em vigência até a elaboração e normatização nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a homologação da BNCC (Brasil, 2022) em 2017 e a posterior exigência de revisão dos currículos estaduais, Minas Gerais iniciou um novo ciclo com a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2019). Desde então, o CRMG constitui o principal documento orientador da política curricular do estado, elaborado em regime de colaboração com as redes municipais, universidades e profissionais da educação. Sua versão final, publicada em 2018, marcou a adequação do currículo mineiro à BNCC e representa, segundo o documento, “um compromisso coletivo com uma educação de qualidade socialmente referenciada, que respeite a diversidade e garanta o direito à aprendizagem de todos os estudantes” (Minas Gerais, 2018, p. 7). Apesar de a proposta diferir do CBC, no sítio eletrônico do CRMG constam os seguintes dizeres:

Ao contrário da maioria dos estados, Minas Gerais já possuía currículo normatizado voltado para o desenvolvimento de Competências e Habilidades desde 2005, de forma que a Base Nacional Comum Curricular não se configurou como grande inovação frente ao que já era trabalhado na maioria das redes municipais e na rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2019).

A própria SEE-MG sinaliza a semelhança entre os documentos, isto é, a lógica de controle de metas numéricas, considerando como ponto positivo a normativa voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Ademais, o CRMG buscou, ao menos no discurso oficial, envolver professores na construção do documento por meio de chamadas públicas e seminários regionais (Minas Gerais, 2019).

A estrutura do documento organiza-se por etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Cada área compõe-se de competências gerais e específicas, habilidades e descritores de progressão da aprendizagem, articulando “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC com as realidades e práticas educacionais das escolas mineiras” (Minas Gerais, 2018, p. 10). Tal estrutura favoreceria a continuidade do processo educativo, permitindo a compreensão do currículo como um percurso formativo integrado, e não apenas como um conjunto fragmentado de conteúdos.

No que tange à proposta pedagógica, o CRMG fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos, orientados pela formação integral do estudante. Todavia, permanece como base para avaliações em larga escala da própria rede, embora o documento destaque que "educar implica formar sujeitos autônomos, críticos, éticos e sensíveis, capazes de participar de forma ativa e responsável na sociedade" (Minas Gerais, 2018, p. 14). O CRMG reforça, ainda, a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, ao reconhecer que o currículo deve "dialogar com os saberes, as culturas e as experiências dos estudantes e das comunidades onde as escolas estão inseridas" (Minas Gerais, 2018, p. 11). Contudo, na prática, as avaliações externas baseadas no CRMG são padronizadas para todo o estado.

As ações empreendidas pela SEE-MG em 2025 para elevar as notas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) — como a aplicação de simulados padronizados, a obrigatoriedade de cadastro de professores e diretores, a mobilização massiva das escolas e a designação de servidores específicos para acompanhar as metas de desempenho (Minas Gerais, 2025b) — revelam uma gestão centralizada e orientada por resultados. Embora apresentadas como estratégias de apoio pedagógico e recomposição das aprendizagens, tais medidas assumem caráter impositivo, conduzindo as escolas a priorizarem práticas preparatórias para as avaliações externas em detrimento da construção autônoma do currículo. Essa lógica de responsabilização contrasta com os princípios defendidos no próprio CRMG, que propõe “a valorização da autonomia docente e a construção coletiva do currículo nas escolas, a partir de suas realidades e contextos” (Minas Gerais, 2018, p. 15). Observa-se, uma incoerência entre o discurso oficial de protagonismo docente e a prática administrativa pautada na padronização, que tende a restringir a autonomia pedagógica e a reduzir o currículo a uma função instrumental.

No âmbito do Ensino Médio, a implementação da Lei n.º 13.415/17 (Brasil, 2017), conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), foi proposta sob o argumento de enfrentar a evasão e o desinteresse dos jovens. Sua principal inovação consistiu na reorganização do currículo em uma Formação Geral Básica reduzida e em itinerários formativos, permitindo aos estudantes a escolha de áreas de aprofundamento, inclusive a formação técnica e profissional. Essa proposição, contudo, revelou contradições. Ao deslocar parte significativa do currículo comum para escolhas condicionadas à oferta das redes e escolas, a lei fragmentou a formação escolar, enfraqueceu o acesso universal aos conhecimentos científicos e humanísticos e acentuou desigualdades educacionais. A reforma foi criticada também pela baixa participação de professores, estudantes e comunidades escolares, reforçando uma lógica instrumental da educação, orientada

mais pelas demandas imediatas do mercado de trabalho do que pela formação integral, crítica e cidadã.

Posteriormente, a Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024b) surgiu como resposta às críticas acumuladas ao NEM, propondo uma reorientação parcial da reforma de 2017. Sua principal diretriz é a retomada do papel central da Formação Geral Básica, ampliando sua carga horária e restabelecendo a obrigatoriedade de componentes curriculares anteriormente relativizados, como as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza e as Linguagens. Ao reduzir o peso dos itinerários formativos e estabelecer maior regulação nacional sobre sua organização, a lei busca corrigir os efeitos de pulverização curricular e desigualdade de oferta. No entanto, embora represente um avanço em relação à flexibilidade excessiva da legislação anterior, a Lei n.º 14.945/2024 não rompe integralmente com o modelo precedente e enfrenta críticas por não garantir, por si só, as condições materiais, estruturais e formativas necessárias de maneira equitativa nas diferentes realidades do sistema educacional.

Em atendimento à Lei n.º 14.945/2024, o CRMG foi reorganizado em sua versão mais atual (Minas Gerais, 2025c), prevendo a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica, totalizando 2.400 horas, abrange os seguintes componentes:

- 1º ano: Língua Portuguesa/Literatura, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira.
- 2º ano: Língua Portuguesa/Literatura, Língua Estrangeira, Geografia, História, Filosofia, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Sociologia.
- 3º ano: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Arte, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira.

Quanto aos Itinerários Formativos, em 2025 foram ofertadas disciplinas distribuídas nas quatro áreas do conhecimento, além de três disciplinas específicas para escolas indígenas (Minas Gerais, 2025c).

Para atender às demandas do CRMG, especialmente no Ensino Médio, a SEE-MG propõe ações de formação e fornecimento de materiais didáticos. Destacam-se as formações continuadas, as transmissões ao vivo (*lives*) temáticas e os cursos *on-line*. A maioria dos cursos é ofertada pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, vinculada à SEE-MG, criada em 2011 para promover a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da rede. A instituição atua principalmente por meio de

cursos e trilhas formativas na modalidade EaD, além de ofertar materiais pedagógicos e recursos digitais voltados ao aprimoramento das práticas docentes, muitas vezes de caráter genérico e pouco contextualizado.

Ademais, a SEE-MG disponibiliza materiais como guias, cadernos e videoaulas no portal do CRMG. No documento oficial, tais ações visam “promover a formação docente em serviço, assegurando que o professor compreenda os eixos estruturantes e as práticas interdisciplinares que fundamentam os itinerários formativos” (Minas Gerais, 2023a, p. 12). Entre os materiais fornecidos, citam-se os Cadernos do Professor e do Estudante, integrantes do conjunto de Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA). Os cadernos abrangem tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos e são disponibilizados em formato digital e impresso, contemplando diferentes áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2025a).

Entretanto, embora o conjunto de formações e materiais demonstre um esforço institucional de apoio pedagógico, há tensões entre o discurso de autonomia docente proposto pelo CRMG e as práticas orientadas de forma centralizada. As formações e os materiais assumem, frequentemente, caráter prescritivo, restringindo a liberdade pedagógica das escolas. A efetividade dessas políticas depende não somente da oferta de recursos e capacitações, mas também da participação crítica dos professores sobre o NEM e da possibilidade de contextualização das propostas às realidades locais.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação adota uma abordagem de métodos mistos, articulando a análise estatística e a análise de conteúdo. Esta opção fundamenta-se na premissa de que a convergência procedimental amplia a compreensão do fenômeno, permitindo integrar a mensuração de tendências (fase quantitativa) à profundidade compreensiva dos sentidos atribuídos pelos sujeitos (fase qualitativa).

A pesquisa assume caráter exploratório-descritivo. O desenho metodológico segue o modelo sequencial explicativo, no qual os dados do Questionário (fase extensiva) orientaram a construção do roteiro das Entrevistas (fase intensiva), permitindo a triangulação entre a revisão teórica, a normativa legal e a realidade empírica.

O percurso investigativo compreende quatro etapas interdependentes: (i) análise sistemática da literatura e dos documentos normativos (CRMG, Leis do NEM); (ii) levantamento de dados via questionário *on-line*, submetido à análise estatística descritiva; (iii) realização de entrevistas semiestruturadas com amostra selecionada; e, (iv) processamento dos dados com suporte do software IRAMUTEQ e análise de conteúdo.

5.1 Contexto e Sujeitos

A pesquisa de campo, realizada entre março e outubro de 2025, envolveu docentes do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). A escolha desse recorte justifica-se pela magnitude da rede, concentrando 84,3% das matrículas do Ensino Médio no estado (Brasil, 2024a), e pelo impacto direto das recentes reformas curriculares ((Brasil, 2017; Brasil, 2024b)) sobre a prática desses profissionais. Como desdobramento da pesquisa aplicada, desenvolveu-se o produto educacional “Fórum de Formação Continuada em Contexto e Compartilhamento em Rede (FOCAR)” (Apêndice A).

Os sujeitos da pesquisa foram docentes da SEE-MG em regência de algum componente curricular no Ensino Médio em 2025. Foram excluídos docentes atuantes exclusivamente no Ensino Fundamental, afastados de funções pedagógicas ou em cargos administrativos.

O contato com as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) ocorreu entre setembro de 2024 e fevereiro de 2025, com 34 autorizações concedidas. O questionário (Apêndice D) foi enviado via e-mails institucionais para 998 escolas. Obteve-se um total de 64 respostas válidas.

das, das quais 51 foram selecionadas para a análise por corresponderem a professores atuantes no Ensino Médio. Todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFLA (Parecer n.º 83839624.3.0000.5148).

Para a etapa das entrevistas, selecionaram-se seis participantes dentre os respondentes do questionário (identificados como Professor/a 1 a 6).

Tanto os dados do questionário quanto das entrevistas foram estratificados em três grupos para verificar a influência do tempo de carreira:

Grupo 1 (Professores iniciantes): Até cinco anos de docência. Baseado em Marcelo (2009), este período caracteriza a fase de transição e inserção profissional. Trata-se de profissionais inseridos na sala de aula já sob a perspectiva da BNCC, do CRMG e do NEM.

Grupo 2 (Professores experientes): De 6 a 20 anos. Este grupo vivenciou a instabilidade curricular, passando pela implementação do CBC, das primeiras diretrizes da BNCC e do NEM, adaptando-se a múltiplas mudanças.

Grupo 3 (Professores mais experientes): Mais de vinte anos de experiência. O grupo atravessou grandes marcos da legislação educacional, incluindo a implementação da LDB, e possui uma visão mais consolidada sobre as sucessivas mudanças de políticas públicas.

Ressalta-se que tanto o Grupo 2 quanto o Grupo 3 são considerados professores potencialmente experientes. Segundo Marcelo (2009), não é somente o tempo de serviço que qualifica a perícia docente; contudo, para fins metodológicos, definiram-se os tempos para cada grupo considerando as reformas vivenciadas e as possíveis diferenças nas formações iniciais.

Reconhece-se a natureza não probabilística da amostra, constituída por adesão voluntária. Embora o envio tenha abrangido um universo de 998 escolas, o retorno de 64 docentes reflete os desafios da coleta de dados digitais e, possivelmente, a sobrecarga docente. Portanto, os resultados estatísticos apresentados não pretendem generalizações para a totalidade da rede estadual, mas indicam tendências e padrões válidos dentro do recorte investigado.

5.2 Materiais e Instrumentos

A coleta utilizou métodos mistos, combinando questionário eletrônico e entrevistas semiestruturadas.

5.2.1 Questionário

O Questionário, de caráter exploratório, baseou-se na revisão de literatura e foi aplicado via Google Forms. A construção das questões buscou assegurar coerência entre os objetivos deste estudo e com a base teórica já referida aqui, além de considerar os resultados da revisão sistemática da literatura, que permitiu identificar lacunas e recorrências nos estudos sobre reformas curriculares e seus efeitos na prática docente. A partir desse levantamento, foram formuladas perguntas que investigam a percepção dos professores acerca das mudanças curriculares recentes, especialmente no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, bem como seus desdobramentos na rede estadual mineira.

O instrumento combinou questões de múltipla escolha, escala do tipo Likert e campo de justificativas, permitindo que os participantes expressassem suas experiências, interpretações e sentimentos em relação às reformas educacionais e às condições de exercício da docência. Essa escolha metodológica está alinhada à abordagem qualitativa da pesquisa por possibilitar acessar dimensões subjetivas do desenvolvimento profissional que não seriam captadas por questões exclusivamente fechadas.

Na seção ‘Perfil Profissional’ foi realizada a coleta de dados factuais. A coleta desses dados permitiu analisar se variáveis como tempo de experiência, nível de ensino ou formação inicial e continuada se correlacionam com percepções distintas sobre as reformas, aprofundando a análise para além de uma visão monolítica. Nessa seção, o objetivo é entender quais são os sujeitos cujas respostas representam os professores da SEE-MG.

Já a seção ‘Impacto das Reformas Educacionais na Prática Docente’ investiga o núcleo da revisão. A literatura aponta a “imposição curricular” e a “falta de autonomia” como pontos centrais (Barreto, 2016; Lastória; Sousa, 2019). As questões buscam quantificar e qualificar o sentimento de apagamento do professor no processo de implementação das reformas, um ponto levantado por Vieira, Hypólito e Duarte (2009). Houve ainda o questionamento sobre o aumento da carga de trabalho, uma faceta da precarização descrita por Lourencetti (2013).

Na seção ‘Formação Docente e Reformas Educacionais’ o foco está na desconexão entre a formação inicial e continuada e as novas demandas (Pereira *et al.* (2021), 2021; Castro, Carmo, 2018). As questões foram desenhadas para os professores avaliarem a adequação de sua própria formação frente às exigências da BNCC e do CRMG. A intenção foi perceber a relação da formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional docente, já que na

literatura percebeu-se um descompasso entre a formação acadêmica e as propostas curriculares das reformas educacionais brasileiras.

A seção ‘Currículo, Reformas e Qualidade Educacional’ aprofunda a investigação sobre os sentidos atribuídos ao currículo. Castro e Carmo (2018) apontam que os professores frequentemente não têm clareza sobre o currículo e sua finalidade. As questões buscam mapear essa concepção e percepção sobre o objetivo do currículo, ecoando a crítica de Lourencetti (2013) sobre a modulação do currículo por demandas mercadológicas. Hypolito (2010), por exemplo, registra que “A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado” (p. 1339).

A seção ‘O Professor e a Construção do Currículo’ focou diretamente na desprofissionalização. As questões investigam o sentimento do professor ao ser posicionado como “executor”, o que Roldão (2017) designa como a transformação do professor em ‘funcionário’. Buscou-se mensurar a percepção dos professores sobre a possível perda de controle do próprio trabalho. Um elemento central na desprofissionalização apontada por Hypolito (2010) e Tura (2012).

Antes da aplicação do questionário, o instrumento passou por um processo de validação de conteúdo por pares para assegurar a clareza semântica e a adequação dos itens aos objetivos da pesquisa. Após ajustes de terminologia, procedeu-se à aplicação final.

5.2.2 Entrevistas

A entrevista semiestruturada (Apêndice E) aprofundou os dados do questionário. A base teórica do roteiro seguiu a perspectiva de Paiva (2024), utilizando técnicas de Estimuladores (*Prompts*) e Exploradores (*Probes*). O roteiro organizou-se em eixos que conectavam a trajetória pessoal às tensões do currículo prescrito versus vivido.

A seleção dos seis participantes para a fase qualitativa seguiu o critério de representatividade dos grupos de experiência (dois de cada nível) e a disponibilidade manifestada na resposta ao convite. Priorizaram-se sujeitos cujas respostas no questionário indicavam vivências representativas das tensões mapeadas na fase quantitativa.

5.3 Tratamento e Análise dos Dados

A integração dos dados seguiu a estratégia de triangulação por complementaridade, na qual os dados quantitativos mapearam a extensão dos fenômenos (o ‘quê’ e o ‘quanto’) e os dados qualitativos forneceram a profundidade explicativa (o ‘como’ e o ‘porquê’). Essa abordagem permitiu que as narrativas das entrevistas ilustrassem e densificassem as tendências estatísticas identificadas no questionário, superando a mera justaposição de resultados para construir uma interpretação integrada do objeto de estudo.

A análise ocorreu, portanto, em duas frentes articuladas: a mensuração de tendências gerais por meio da estatística descritiva e a compreensão dos conteúdos dos discursos via análise de conteúdo.

5.3.1 Tratamento e Análise dos Dados Quantitativos

Para as questões fechadas e de escala Likert, aplicou-se a análise quantitativa descritiva. Utilizaram-se medidas de frequência absoluta e relativa, processadas na linguagem de programação R, com suporte das bibliotecas *tidyverse*, *likert* e *gtsummary*.

No que tange à análise das escalas Likert de 5 pontos, adotou-se a técnica de aglutinação de polos para a interpretação dos resultados. Procedeu-se ao somatório das frequências relativas das categorias “Concordo Totalmente” e “Concordo” para a constituição de um Índice de Aprovação/Concordância. De forma análoga, aglutinaram-se as categorias “Discordo Totalmente” e “Discordo” para compor o Índice de Rejeição. A representação visual desses dados foi realizada por Gráficos de Barras Empilhadas, em que a categoria neutra é alinhada ao eixo zero, projetando visualmente a massa de discordância para a esquerda e a massa de concordância para a direita.

Por fim, para as questões de múltipla escolha, adotou-se um protocolo de desagrupamento de vetores de texto. Aplicou-se a técnica de separação de linhas para decompor as respostas compostas em unidades individuais de contagem, calculando-se a frequência relativa com base no total de menções dentro de cada grupo. Para evitar a dispersão estatística gerada por respostas pulverizadas, implementou-se um algoritmo de aglutinação que reagrupou ocorrências de frequência unitária na categoria “Outros”.

5.3.2 Tratamento e Análise dos Dados Qualitativos

Para as questões abertas e entrevistas, adotou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), operacionalizada com a assistência da Lexicometria via software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). A ferramenta, ancorada no ambiente estatístico R e na linguagem Python (Camargo; Justo, 2013), atuou na identificação de padrões latentes e estruturas de coocorrência, integrando a profundidade interpretativa à objetividade estatística.

O percurso analítico respeitou rigorosamente as três fases cronológicas do método de Bardin (2011):

1. **Pré-análise:** Procedeu-se à organização e leitura flutuante das respostas às perguntas abertas e das transcrições integrais das 6 entrevistas. Para a operacionalização no software, estabeleceu-se a correspondência conceitual em que a Unidade de Registro (menor unidade de significação) foi definida pela forma lexical (palavra lematizada), e a Unidade de Contexto (segmento de compreensão) foi processada como Segmentos de Texto (ST). O corpus foi submetido aos procedimentos de limpeza e parametrização, incluindo a padronização de siglas, de termos compostos (ex: educação_superior) e a definição de variáveis de atributo (ex: gênero, formação), assegurando a regra da exaustividade. Para o detalhamento deste processo, consultou-se a obra de Salviati (2017).
2. **Exploração do Material:** Esta fase, dedicada à codificação e categorização, foi executada via Classificação Hierárquica Descendente (CHD) — Método de Reinert. O software fragmentou o corpus em Segmentos de Texto (ST), classificando-os estatisticamente (χ^2) em função da coocorrência de vocabulário (Camargo; Justo, 2013). As classes resultantes funcionaram como categorias temáticas induzidas. Adicionalmente, aplicou-se a Análise de Similitude, baseada na teoria dos grafos, para identificar a estrutura da representação e a conexidade entre as palavras (Camargo; Justo, 2013), e a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) para visualizar as oposições semânticas no plano cartesiano. Para categorias que se apresentaram excessivamente densas, procedeu-se à análise de subcorpus, técnica que consistiu em isolar classes específicas e reprocessá-las via CHD, revelando nuances e subtemas que a análise global poderia ocultar.

3. Tratamento dos Resultados e Inferência: A fase final consistiu na interpretação hermenêutica das classes estatísticas. Como o software entrega classes “mudas”, coube à análise qualitativa examinar os perfis lexicais e dos segmentos típicos para nomear e validar as categorias. O processo inferencial articulou a superfície estatística dos textos com os fatores determinantes (contexto das reformas e perfil dos emissores), produzindo inteligibilidade à luz da fundamentação teórica.

As transcrições foram integrais, com ajustes à norma padrão. Os participantes foram codificados como Respondente (Questionário) e Professor(a) (Entrevista). Detalhes técnicos da parametrização constam no Apêndice B.

Todo o processo de coleta e armazenamento seguiu as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei n.º 13.709/2018), garantindo a anonimização dos participantes por meio de codificação alfanumérica e o armazenamento seguro dos dados brutos em repositório criptografado, com acesso restrito aos pesquisadores.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo analisa as percepções de 51 docentes da educação básica, confrontando os dados empíricos com as reformas curriculares contemporâneas (BNCC, NEM e CRMG). A discussão explora o perfil demográfico, os impactos na formação e na prática pedagógica, evidenciando descompassos entre as normas prescritas e a realidade escolar.

6.1 Construção dos dados

A análise focaliza as questões que permitem verificar como a instabilidade de políticas públicas impacta o desenvolvimento profissional docente em diferentes fases da carreira.

6.2 O Cenário Macro: O que dizem as e os docentes no Questionário

Os dados obtidos junto aos 51 respondentes indicam uma tendência de que as políticas educacionais contemporâneas, como a BNCC e o NEM, não favorecem a autonomia da escola na construção de sua própria proposta curricular. A percepção sobre a limitação da autonomia pedagógica, contudo, varia conforme o tempo de trajetória profissional. Transversalmente, identifica-se que a maioria se reconhece no papel de “executor de novas regras” em detrimento do protagonismo, enfrentando aumento real da carga de trabalho e a necessidade de adaptar o currículo prescrito à realidade escolar. O cenário macro desenha uma arquitetura de regulação que promove o enfraquecimento do desenvolvimento profissional, independentemente do tempo de serviço.

6.2.1 Análise Descritiva do Questionário

Segundo a Tabela 6.1, observa-se leve predomínio feminino (53%), com inversão de tendência nos grupos mais jovens (Grupos 1 e 2), majoritariamente masculinos, contrastando com a feminização no Grupo 3 (67%)

A composição etária (Tabela 6.1) indica média de 45 anos ($DP = 9$), variando de 25 a 63 anos. Essa diversidade sugere a presença de múltiplas gerações com diferentes vivências e adaptações às políticas educacionais. Quanto à qualificação e área de atuação, a distribu-

ição contempla as quatro grandes áreas da BNCC, com prevalência de docentes de Ciências da Natureza e suas tecnologias (33%), seguidos por Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas tecnologias (ambas com 27%) e Matemática e suas tecnologias (12%). Essa distribuição assegura que as percepções coletadas representem o espectro multidisciplinar do Ensino Médio.

Tabela 6.1 – Perfil Sociodemográfico dos participantes da pesquisa

Característica	Total (N = 51)	Grupo 1 Menos de 5 anos (N = 5)	Grupo 2 5 a 20 anos (N = 25)	Grupo 3 Mais de 20 anos (N = 21)
Idade	45 ¹ (DP=9)	31 ¹ (DP=8)	43 ¹ (DP=8)	52 ¹ (DP=6)
Tempo de exp. no magistério	19 ¹ (DP=9)	2 ¹ (DP=1)	15 ¹ (DP=4)	27 ¹ (DP=5)
Sexo				
Feminino	27 (53%)	2 (40%)	11 (44%)	14 (67%)
Masculino	24 (47%)	3 (60%)	14 (56%)	7 (33%)
Etapas de Atuação				
Fund. II e Médio	22 (43%)	0 (0%)	13 (52%)	9 (43%)
Ensino Médio	29 (57%)	5 (100%)	12 (48%)	12 (57%)
Área de Atuação				
Ciências da Nat.	17 (33%)	2 (40%)	10 (40%)	5 (24%)
Ciências Hum.	14 (27%)	1 (20%)	6 (24%)	7 (33%)
Linguagens	14 (27%)	1 (20%)	6 (24%)	7 (33%)
Matemática	6 (12%)	1 (20%)	3 (12%)	2 (9.5%)

¹ Média (DP = Desvio Padrão); n (%)

Fonte: Elaboração Própria.

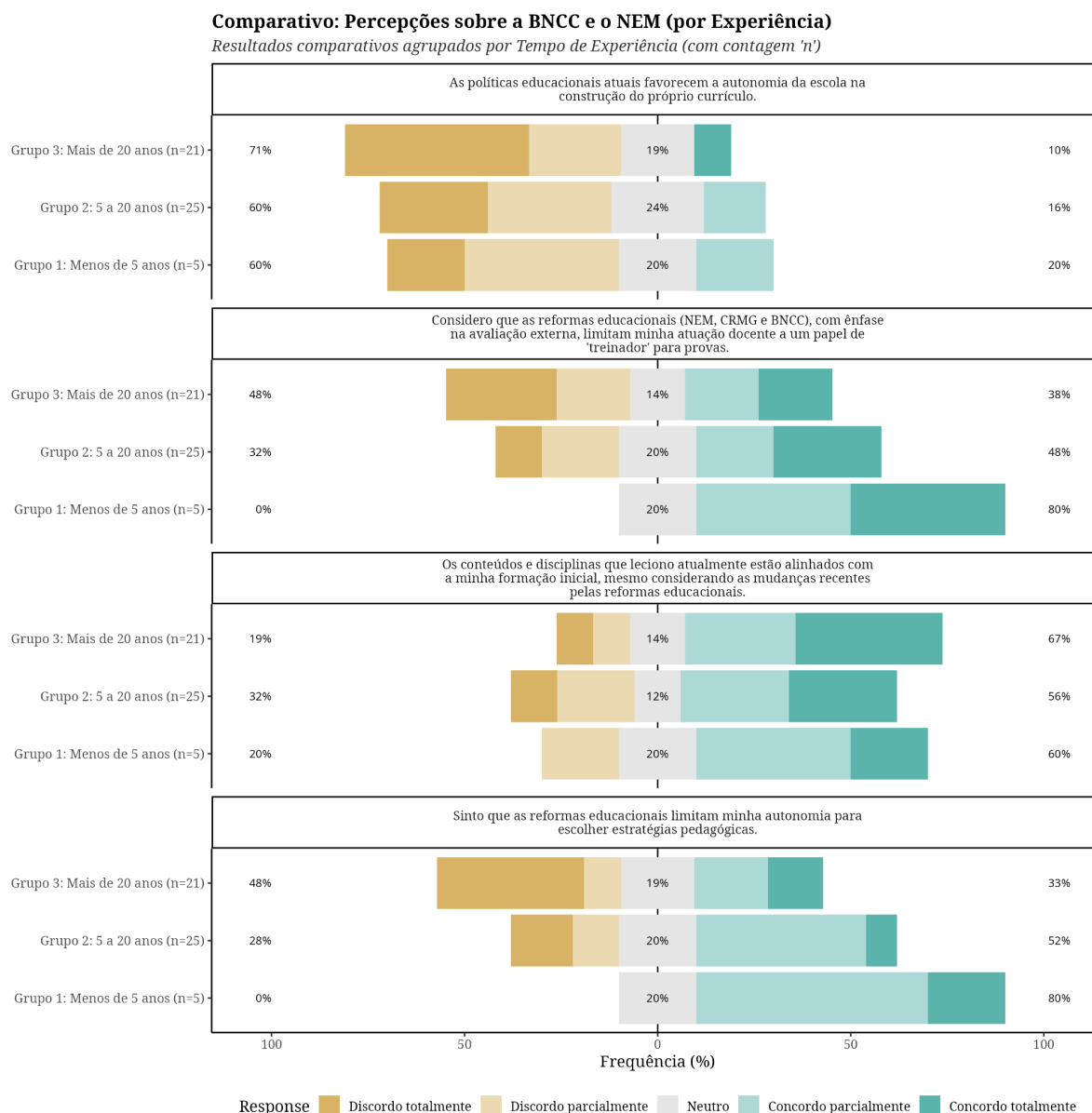
Um dado contextual relevante é a alocação funcional: enquanto os Grupos 2 e 3 dividem sua carga horária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, 100% dos docentes do Grupo 1 atuam exclusivamente no Ensino Médio. Esse fator posiciona os iniciantes no epicentro das reformas, vivenciando-as integralmente e sem o contraponto de outras etapas de ensino.

A predominância de professores com mais de 5 anos de experiência (Tabela 6.1) qualifica a amostra para discutir as mudanças curriculares sob uma perspectiva comparativa, visto que a maioria vivenciou diferentes ciclos de reformas ao longo de suas carreiras. Simultanea-

mente, a presença do grupo de novatos oferece um contraponto essencial para compreender a naturalização das novas diretrizes por quem inicia a carreira sob a vigência da atual legislação.

Sobre as percepções acerca da BNCC e do NEM, a maioria discorda (Figura 6.1) que as reformas favoreçam a autonomia da escola na construção do próprio currículo. A percepção sobre a limitação da atuação docente ao papel de “treinador” para provas, devido à ênfase na avaliação externa, também mantém tendência de concordância entre a maioria dos respondentes. Não há nenhuma discordância dessa perspectiva no Grupo 1. Para a afirmativa: “os conteúdos e disciplinas que leciono atualmente estão alinhados com a minha formação inicial, mesmo considerando as mudanças recentes pelas reformas educacionais”, há percepção majoritária afirmativa. O Grupo 3 registra a maior concordância. Sobre o sentimento de que as reformas limitam a própria autonomia para escolher estratégias pedagógicas, a percepção é mais acentuada entre os professores do Grupo 1, com 80% concordando totalmente (Figura 6.1) enquanto o Grupo 3 apresenta maior discordância (48%).

Figura 6.1 – Gráfico sobre as percepções sobre a BNCC e o NEM por experiência.



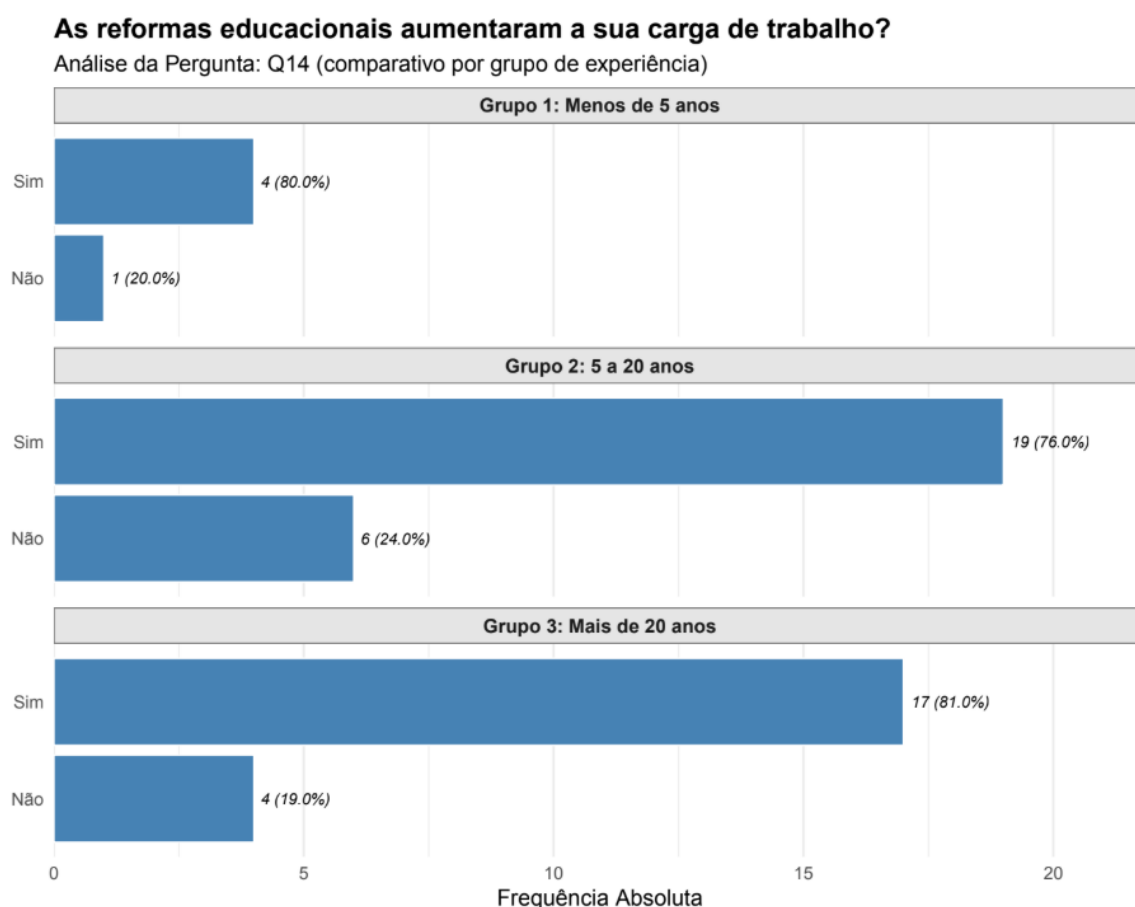
Fonte:Elaboração própria.

A predominância em relação à falta de autonomia escolar (Figura 6.1), corrobora Lastória & Souza (2019) e Barreto (2016) de que a nova arquitetura de regulação produz uma padronização curricular que restringe a participação do docente no planejamento escolar. A tendência predominante sugere que a imposição curricular, vista na literatura como fator de impacto no trabalho docente, transcende o tempo de serviço e se estabelece como uma característica estrutural da educação pública. Além disso, Barreto (2016) indica que a pressão curricular e o foco na avaliação externa produzem uma compressão que, mesmo com o domínio dos conteúdos, exige improvisação para atingir resultados, intensificando o trabalho docente. Os dados alinham-se

a Castro & Carmo (2018) e Pereira *et al.* (2021), indicando que as reformas geram novas demandas para as quais a formação inicial se mostra desconectada. A diferença de percepção sobre a autonomia docente, conforme a Figura 6.1, apoia a observação de Vieira, Hypolito & Duarte (2009) de que as reformas, ao atuarem como dispositivos de controle, limitam a autonomia de forma mais acentuada entre os professores em início de carreira. O professor com menos experiência, ainda em fase de consolidação de sua identidade, pode sentir-se mais vulnerável ou constrangido pelas normatizações externas do que o profissional mais experiente que, possivelmente, já desenvolveu mecanismos de resistência ou adaptação mais internalizados.

A percepção sobre o aumento da carga de trabalho em decorrência das reformas é consensual (Figura 6.2). Isso aponta que reformas curriculares ampliam demandas burocráticas, relatórios e adequações constantes da prática, repercutindo no aumento do volume e da complexidade do trabalho docente, Tura (2012).

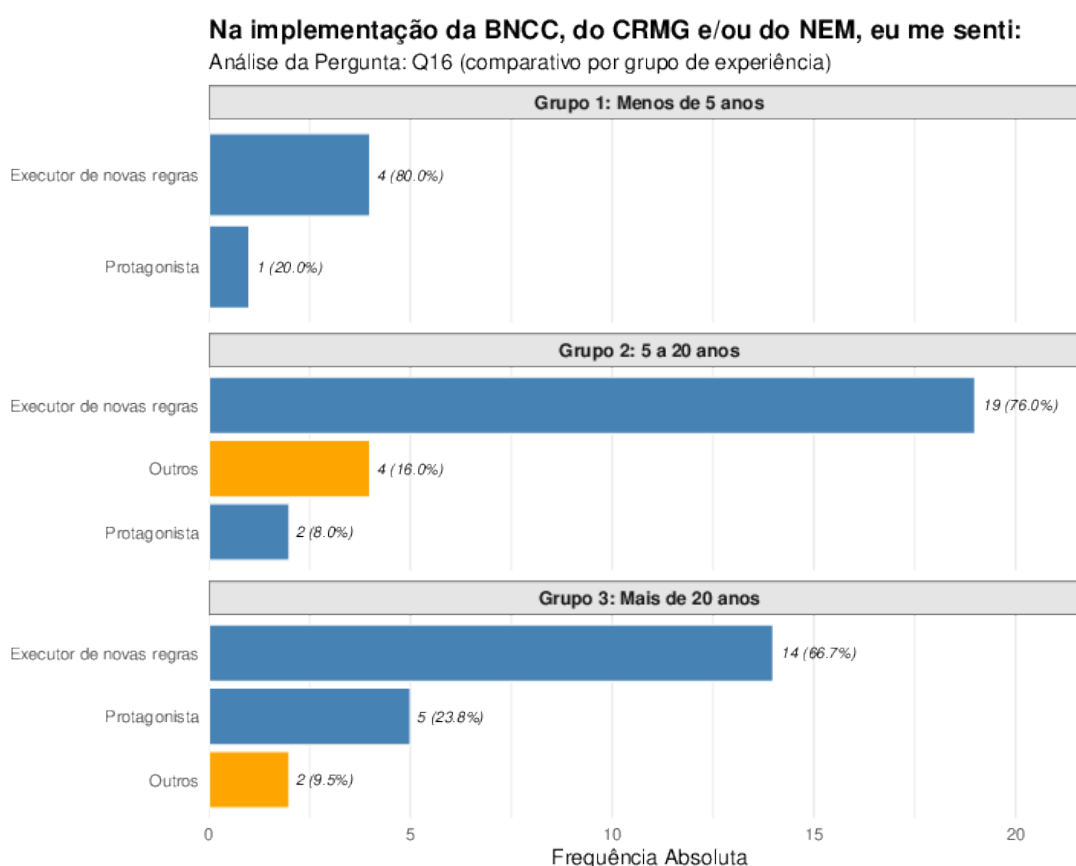
Figura 6.2 – Comparativo da percepção sobre o aumento da carga de trabalho por grupo.



Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados se na implementação da BNCC e do NEM sentiram-se “Executor de novas regras” ou “Protagonista”, a autopercepção de “Executor de novas regras” predominou em todos os grupos. Contudo, o Grupo 3 apresentou o maior índice de protagonismo (23%, Figura 6.3). Esse cenário dialoga com a perspectiva de Roldão (2017), que alerta para o risco de o professor ser reduzido à condição de “funcionário”, um técnico que apenas aplica comandos sem a devida reflexão sobre o ato de ensinar.

Figura 6.3 – Autopercepção do papel docente na implementação das reformas.

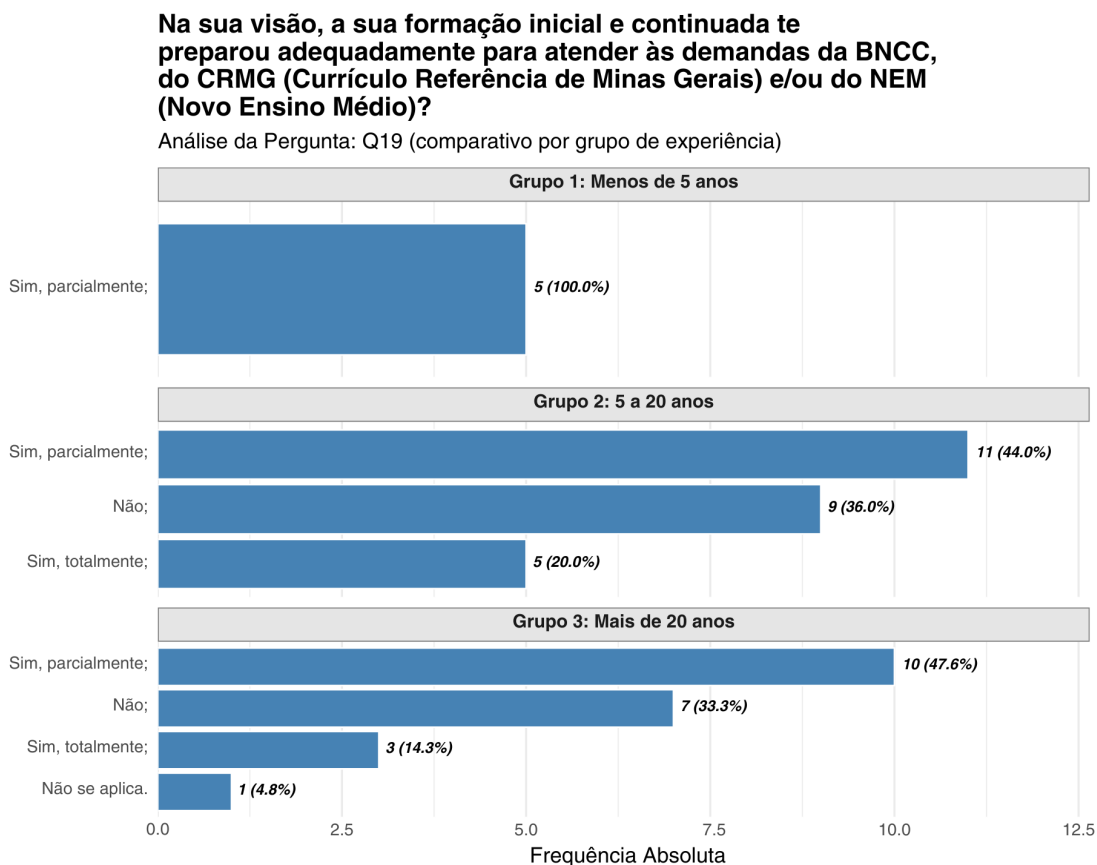


Fonte:Elaboração própria.

Sobre a formação inicial e continuada preparar para atender às demandas da BNCC, CRMG e NEM, conforme a Figura 6.4, os grupos de experiência demonstram padrões diferentes. No Grupo 1, todos sentem uma preparação parcial. Os Grupos 2 e 3 apresentam maior frequência na resposta “Sim, parcialmente”, mas também há respondentes que discordam. A ocorrência de respostas negativas nos Grupos 2 e 3 pode estar relacionada com a distância temporal de suas formações iniciais das propostas vigentes. Castro & Carmo (2018) afirmam que a pouca participação dos professores na elaboração curricular gera distanciamento entre o cur-

rículo prescrito e o currículo vivido, comprometendo a apropriação das reformas e limitando o potencial formativo da formação inicial e continuada.

Figura 6.4 – Visão sobre a formação inicial atender às demandas das reformas.

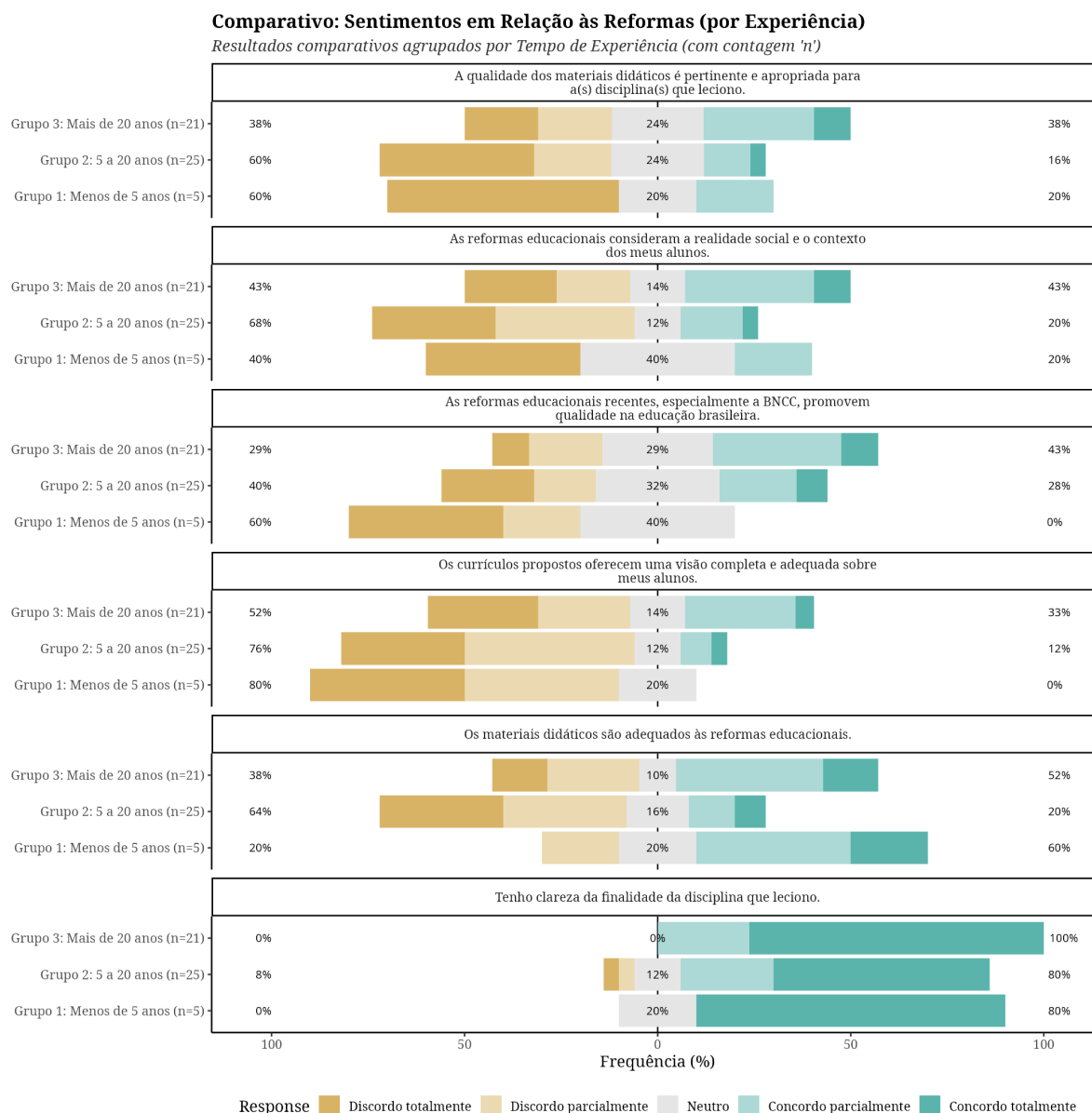


Fonte:Elaboração própria.

A percepção da qualidade e pertinência dos materiais didáticos apresenta variação (Figura 6.5). Os Grupos 1 e 2 tendem à discordância, enquanto o Grupo 3 apresenta mais respondentes com perspectiva positiva. Quanto à afirmativa de que as reformas consideram a realidade social e o contexto dos alunos, a discordância é evidente nos três grupos, porém o Grupo 3 apresenta maior concordância. Transversalmente, a maioria discorda de que os currículos propostos ofereçam uma visão completa e adequada sobre seus alunos. A clareza da finalidade da disciplina que lecionam constitui a única afirmação com concordância majoritária em todas as faixas de experiência.

Esses dados revelam que há distanciamento entre a proposta curricular e sua materialização nos materiais, bem como o impacto na prática docente, conforme Pereira *et al.* (2021).

Figura 6.5 – Sentimentos em relação às reformas.



Fonte:Elaboração própria.

A concepção de qualidade educacional promovida pelas reformas muda em função do tempo de experiência (Figura 6.6). A concepção de que as propostas curriculares promovem a uniformização dos currículos e práticas pedagógicas emerge como o foco predominante para os Grupos 2 e 3, assim como os aspectos socioemocionais e culturais dos estudantes. O Grupo 1, por sua vez, destaca o desenvolvimento de habilidades e competência para o mundo do trabalho e para o futuro como principal concepção.

A falta de consenso nessa questão revela uma fragilidade na clareza dos objetivos dessas propostas. Para Shulman (2014) compreender o currículo significa conhecer os programas ofici-

ais, seus objetivos, a organização dos conteúdos ao longo do tempo e as alternativas curriculares disponíveis. A ausência desse domínio fragiliza a atuação docente.

Figura 6.6 – Concepções de qualidade que a implementação que as reformas promovem.

Na sua visão, qual(is) da(s) seguinte(s) concepção(ões) de qualidade a implementação das reformas educacionais, mais especificamente o CRMG e/ou NEM, promove?

Referente à Questão: Q30 (comparativo por grupo de experiência)

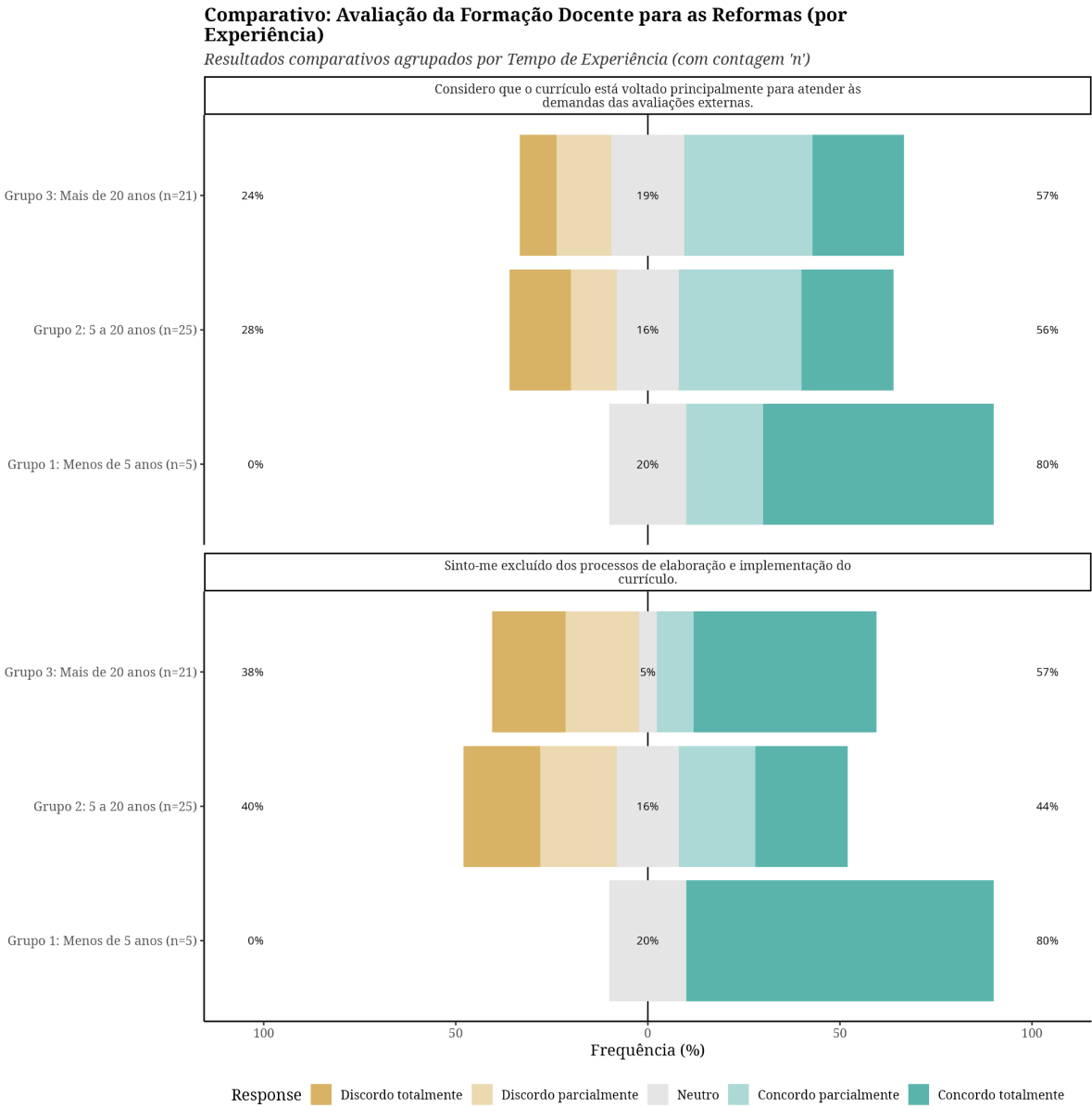


Fonte: Elaboração própria.

Em relação à percepção de que o currículo está voltado para atender às demandas das avaliações externas, a concordância é alta em todos os grupos, indicando um padrão recorrente sobre a influência externa (Figura 6.7). O mesmo ocorre com o sentimento de exclusão nos processos de elaboração curricular.

Isso confirma a tese de Schneider (2013) de que as avaliações externas passam a definir o que deve ser ensinado, induzindo a construção de currículos alinhados às matrizes avaliativas. O currículo deixa de ser um projeto pedagógico amplo para responder aos conteúdos cobrados nos exames. Embora a literatura defenda a importância da participação docente na construção coletiva das propostas educativas Canário (1998), o sentimento de exclusão e a falta de alinhamento da formação demonstram o apagamento do professor, comprometendo seu desenvolvimento profissional.

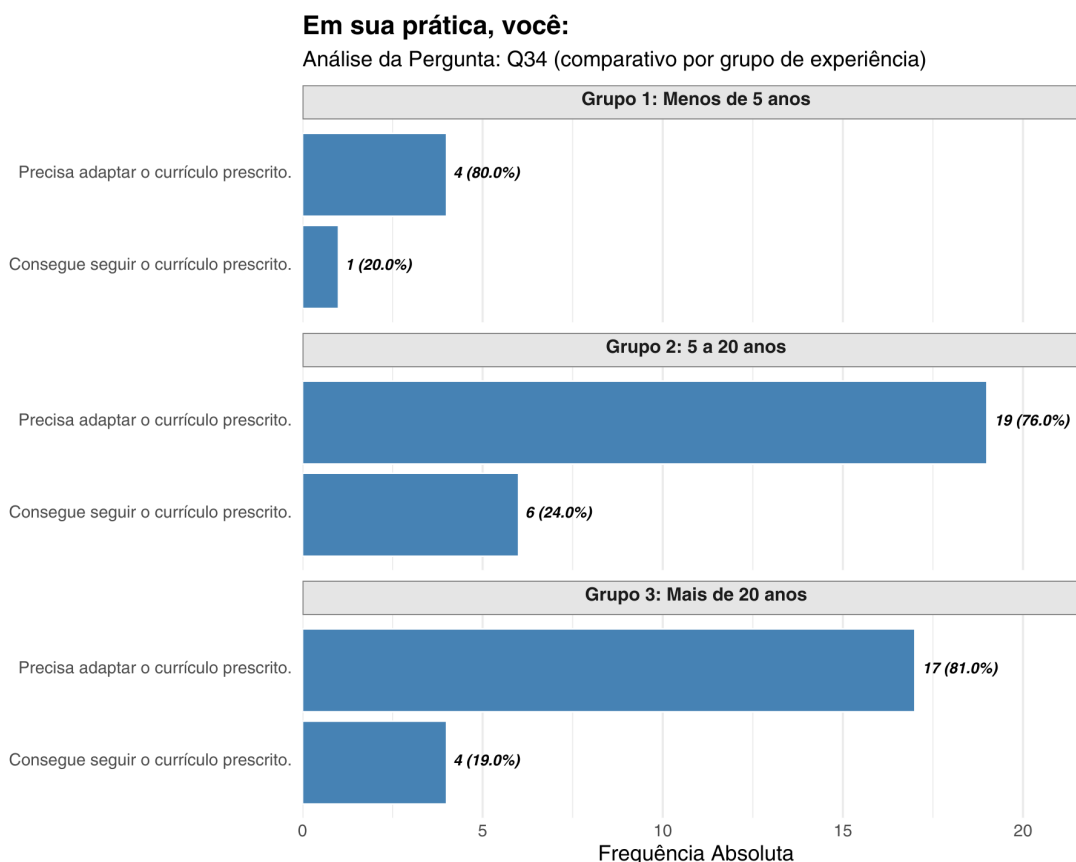
Figura 6.7 – Objetivos das propostas curriculares e sentimento de exclusão.



Fonte:Elaboração própria.

Ao se tratar da necessidade de adaptação do currículo prescrito, há uma tendência majoritária e consistente em todos os grupos (Figura 6.8). Os dados confirmam a percepção de que o currículo não oferece uma visão completa de seus alunos, indicando a necessidade de adaptação curricular.

Figura 6.8 – Necessidade de adaptação do currículo prescrito.



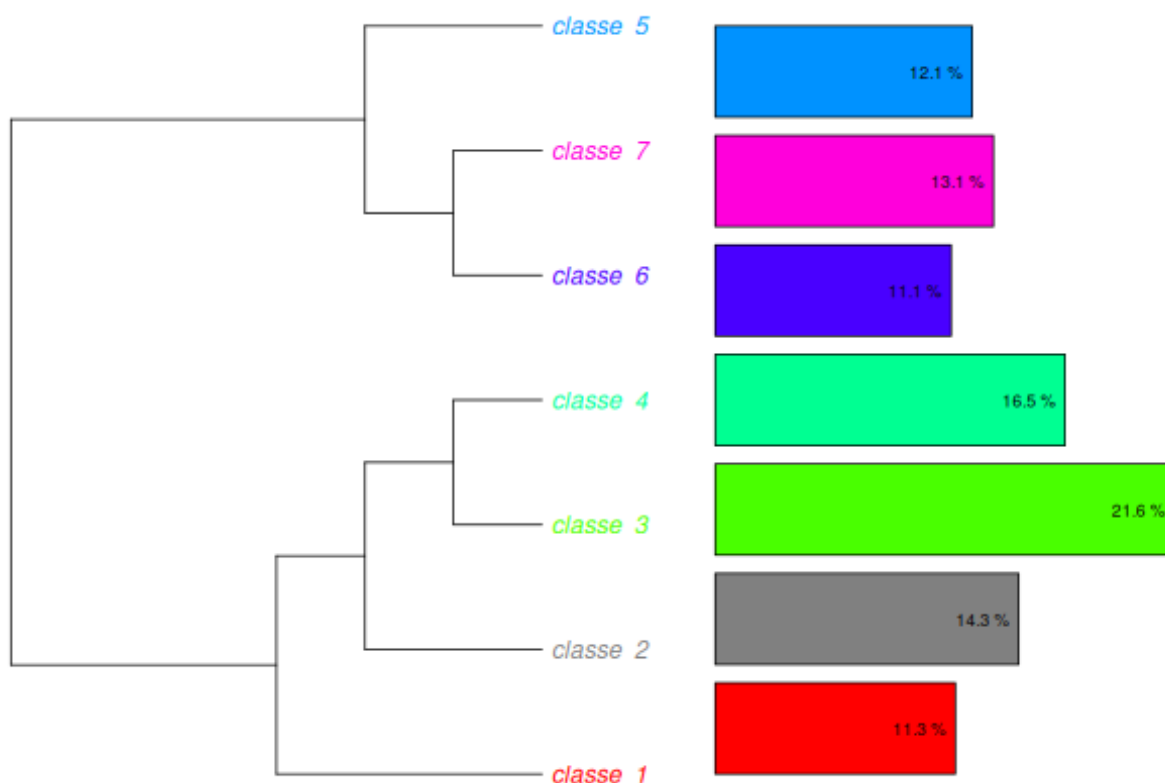
Fonte:Elaboração própria.

6.2.2 Análise de Conteúdo do Questionário

As questões discursivas foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), assistida pelo software IRAMUTEQ.

O corpus textual foi processado pelo IRAMUTEQ, classificando-se 504 segmentos de texto, o que corresponde a 89,68% do material total submetido. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) particionou o corpus em 7 classes lexicais distintas, ilustrada no dendrograma (Figura 6.9) e detalhada no Quadro 6.2.

Figura 6.9 – Dendrograma construído por meio do Iramuteq.



Fonte: Elaboração Própria

A Categoria A, “Profissionalidade docente em crise”, organiza-se em torno da constituição do sujeito docente, articulando três eixos: a temporalidade da competência, a autoimagem e o poder decisório. O tom predominante é de crise existencial e desamparo institucional. Os participantes não narram apenas fatos, mas elaboram julgamentos sobre sua própria condição: relatam que a formação inicial, concebida em outro tempo histórico, tornou-se anacrônica diante das novas demandas, preparando-os apenas “parcialmente” ou deixando lacunas. Nota-se tensão entre a aspiração à autonomia intelectual e a realidade de um trabalho prescrito, onde o docente se descreve como um mero “seguidor de regras” ou “executor”. A identidade profissional aparece fraturada; o sujeito relata não se reconhecer mais na docência, vendo-se transformado em um técnico burocrata, psicólogo ou “segurança de depósito de crianças”, o que gera estranhamento em relação à própria profissão.

Os segmentos deste grupo revelam o fenômeno da desprofissionalização e proletarização intelectual. A recorrência estatística da avaliação “parcial” da formação, somada à percepção de impacto negativo na autonomia, sugere que as reformas educacionais atuam como tecnologias de subjetivação que alteram o ethos docente, e não apenas como políticas de gestão. O professor

Quadro 6.1 – Análise da CHD do Questionário

Classe (N/%)	Palavras-Chave (χ^2)	Interpretação
Eixo: O “Fazer” Pedagógico (Foco: Currículo, Cotidiano e Carências)		
1: Déficits estruturais N=57 (11,3%)	principal (265.43); dificuldade (199.53); falta (75.93); falha (71.49); formação_inicial (59.85)	Aponta para a origem dos problemas: a pedagogia da falta. Antes de discutir o método, discute-se a ausência (de base dos alunos, de recursos, de formação inicial sólida). É a base material que impede a implementação idealizada na Classe 3.
2: Cotidiano Pre-carizado N=72 (14,3%)	desafio (117.28); enfrentar (56.89); burocrático (42.59); valorização (36.43); desinteresse (24.19)	Retrata o desgaste laboral. A reforma é percebida como um vetor de burocratização, onde o tempo pedagógico é canibalizado por demandas administrativas, somado ao desinteresse discente e falta de valorização.
3: Choque de Realidade N=109 (21,6%)	novo_ensino_médio (30.17); qualidade (27.54); sentir (23.11); ensino (20.97); visão (20.81)	Foca na dissonância cognitiva entre a promessa da reforma (qualidade, visão) e a experiência emocional do docente (“sentir”, “pressionado”). É o local onde a política pública é julgada como desconectada da realidade (“bonita no papel”).
4: Agência Tática N=83 (16,5%)	adaptar (149.66); curricular (121.18); proposta (117.64); escola (41.13); preciso (38.74)	Descreve a resiliência docente. Diante da inadequação das normas, o professor “precisa adaptar”. Não é uma escolha didática livre, mas uma estratégia de sobrevivência para traduzir o currículo prescrito para a realidade heterogênea da sala de aula.
Eixo: O “Ser” Professor (Foco: Profissão docente, formação e Autonomia)		
5: A Formação em Descompasso N=61 (12,1%)	preparar (331.46); formação (221.26); parcialmente (206.27); totalmente (66.54); reforma (62.75)	Revela a percepção de obsolescência programada da formação. O termo “parcialmente” denuncia o sentimento de insuficiência técnica diante da velocidade das mudanças, gerando um eterno “vir a ser” profissional que nunca está pronto para a reforma atual.
6: Crise profissional N=56 (11,1%)	forma (276.57); professor (264.34); influenciar (153.57); reforma (67.32); executor (3.68)	O léxico sugere uma ruptura na profissionalidade, que se sente transmutado de intelectual para mero técnico executor ou burocrata, alienado da essência pedagógica.
7: A Crise da Autonomia N=66 (13,1%)	autonomia (275.65); influenciar (158.39); negativamente (152.66); positivamente (109.66); planejamento (55.64)	Expressa a ambivalência do controle. Enquanto alguns veem as diretrizes como norteadores (positivamente), a maioria associa a influência a uma perda de controle sobre o planejamento (negativamente), indicando uma autonomia vigiada.

Fonte: Elaboração Própria.

sente a desvalorização do saber-fazer, da técnica pedagógica, em prol de competências gerenciais e adaptativas. O conflito reside na perda da autoria: ao ter o planejamento capturado por

Quadro 6.2 – Síntese da Análise de Conteúdo do Questionário

Classe	Segmentos de Texto Ilustrativos
A. Profissionalidade docente em crise (Foco: Profissionalidade, Formação e Poder)	
Classe 5 N = 61 (12,1%)	“minha formação me preparou parcialmente para as demandas curriculares, pois a medida que se passou o tempo novas exigências foram implantadas” (id_1) “minha formação não se aplica para as reformas quando estava em curso na formação_inicial até a conclusão não se falava destes documentos normativos” (id_23)
Classe 7 N = 66 (13,1%)	“as reformas influenciam pouco na minha autonomia, as diretrizes já vêm postas e eu me torno simplesmente um seguidor de regras” (id_11) “as reformas influenciam negativamente a minha autonomia, preciso constantemente construir pontes entre os saberes obrigatórios da sociologia e as habilidades propostas” (id_5)
Classe 6 N = 56 (11,1%)	“sim hoje, no meu ponto de vista atuo como psicólogo, enfermeiro, assistente social, terapeuta comportamental entre outras coisas, menos professor de educação física” (id_18) “eu não consigo mais escutar a palavra professor me causa desconforto. . . somos preenchedores de planilha, seguranças de depósito” (id_20)
B. O Contexto Institucional e as Condições da Prática (Foco: Barreiras Estruturais e Contexto)	
Classe 1 N = 57 (11,3%)	“a principal dificuldade é trabalhar conteúdos com alunos que ainda não estão aptos para tal” (id_1) “as principais falhas na formação_inicial são a falta de formação prática em metodologias ativas, pouca preparação para desenvolver competências socioemocionais” (id_4)
Classe 2 N = 72 (14,3%)	“creio que o maior desafio enfrentado hoje pelos profissionais da educação seja muito mais administrativo, burocrático do que propriamente pedagógico” (id_12) “sobrecarregando de uma forma absurda os profissionais com preenchimentos burocráticos de planilhas e processos em relação aos estudantes que demonstram total desinteresse” (id_43)

Fonte: Elaboração Própria.

diretrizes externas rígidas, o professor deixa de ser um intelectual transformador para tornar-se um operário do currículo, resultando em profunda crise de sentido e identidade.

A formação inicial é percebida como um processo de preparação apenas parcial, evidenciando um hiato entre o arcabouço teórico acadêmico e as exigências práticas do cotidiano escolar. O registro do Respondente 47 ilustra essa condição:

Uma dificuldade que tenho é em relação aos itinerários. Essa parte dos itinerários foi pouco explorada na minha formação acadêmica e por isso ainda não tenho uma 100% base sólida para aplicar esses conteúdos em sala de aula. O que torna a busca e planejamento mais desgastante, uma vez que tenho que ler, aprender o conteúdo e depois ensinar (Questionário, 2025).

Há uma evidência de descompasso significativo entre a formação inicial e a prática. A percepção em grande parte dos relatos é de que a graduação foi insuficiente para lidar com a complexidade das novas diretrizes. O Respondente 24 expressa essa crítica de forma contundente ao afirmar que “as licenciaturas nunca formaram os professores corretamente para encarar uma sala de aula”, classificando-as como “totalmente fora da realidade de uma sala de aula de Novo Ensino Médio” (Questionário, 2025). Esse sentimento de despreparo é reiterado pelo Respondente 42 que destaca que o suporte acadêmico foi escasso e que “a maioria do conhecimento que possuo para atuar em sala de aula veio de estudos pós-formação inicial” (Questionário, 2025). Para esses professores, a adaptação às reformas não foi um processo planejado, mas uma imposição que exigiu esforço individual de atualização constante para preencher as lacunas deixadas pela graduação, consolidando a ideia de que a verdadeira “preparação veio com a prática” (Respondente 22, Questionário, 2025).

Esses resultados revelam um descompasso significativo entre a teoria acadêmica e a realidade do cotidiano escolar, dialogando com o referencial teórico sobre desenvolvimento profissional e desprofissionalização. Há forte indicação de que a formação inicial é percebida como preparação parcial, gerando choque de realidade e sentimento de desamparo. Tal dissociação fragiliza a construção da identidade docente que, segundo Marcelo (2009) e Gatti *et al.* (2019), molda-se nas experiências pré-profissionais. Não se pode delegar toda a responsabilidade à formação inicial, visto que a educação brasileira é permeada por políticas flutuantes que contribuem para a instabilidade do contexto laboral (Gatti *et al.*, 2019).

A profissionalidade docente atravessa uma crise profunda, na qual o professor se vê deslocado de sua função de especialista para assumir papéis assistencialistas e burocráticos. As reformas são percebidas como ferramentas que transformaram a escola em uma organização focada em resultados empresariais, esvaziando o sentido humanístico do ensino. O Respondente 2, Grupo 2, registra ao ser indagado sobre sua autopercepção como profissional:

hoje, no meu ponto de vista, atuo como psicólogo, enfermeiro, assistente social, terapeuta comportamental, entre outras coisas, menos professor de educação física. Os pais estão [...] transferindo as suas responsabilidades de pais para nós professores. [...] E o estado também faz isso, onde ele teria que atuar

como protagonista, ele, em muitos casos, repassa o seu trabalho para a gente, sobrecarregando o professor. (Respondente 2, Questionário, 2025).

Esse registro denuncia uma sobrecarga provocada pela transferência de responsabilidades do Estado e da família para a escola. Essa desvalorização culmina em um sentimento de alienação, como demonstra o Respondente 24 ao dizer: “não consigo mais escutar a palavra professor, me causa desconforto. Ninguém hoje é professor, somos preenchedores de planilha, seguranças de depósito de crianças” (Questionário, 2025). O docente passa a ser visto, e a se ver, como um mero “reprodutor de conteúdo e treinador de alunos para alcançar patamares de pontuação e índices” (Respondente 32, Questionário, 2025).

O Respondente 11 pondera que as reformas influenciam sua visão como professor, e critica o fato de terem sido implementadas de maneira verticalizada:

As reformas educacionais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), influenciam significativamente a forma como me vejo como professor. No entanto, acredito que essas reformas foram implementadas de maneira verticalizada, sem considerar adequadamente os conhecimentos e experiências acumulados nas conferências e fóruns educacionais. A BNCC, em particular, foi elaborada em um contexto político bastante controverso, o que acabou por consolidar a falta de valorização do professor no Brasil. Além disso, percebo um distanciamento entre as políticas educacionais e as pesquisas realizadas pelos profissionais da área, o que reforça a sensação de desprestígio e descolamento da realidade docente (Questionário, 2025).

Consequentemente, observa-se um processo de desprofissionalização docente, Nóvoa (2017). O sentimento expresso pelos docentes de atuarem mais como tutores que entretêm do que como professores, somado à falta de alinhamento de formação para as novas demandas do NEM, por exemplo, reflete o enfraquecimento da profissão. Nóvoa (2017) argumenta que a desprofissionalização ocorre quando se retira do professor o protagonismo e a capacidade de julgamento e decisão no dia a dia.

Para os professores, a percepção de sua autonomia e prática pedagógica é evidenciada por uma tensão entre a busca por unificação curricular e o engessamento do trabalho docente. Embora alguns professores vejam positivamente a padronização, o currículo é visto como um suporte inicial, como afirma o Respondente 49 que “ter uma referência ajuda muito, claro que algumas demandas precisam ser adaptadas [...] mas no geral serve como referência inicial” (Questionário, 2025). Porém, a tendência majoritária é de crítica à perda de liberdade intelectual e à rigidez burocrática. O Respondente 28 afirma categoricamente que as reformas influenciam negativamente sua autonomia, pois deve “trabalhar o que o governo estabelece. Não

tenho liberdade para trabalhar a realidade do meio onde meu aluno está inserido” (Questionário, 2025). Essa percepção de ser um mero “seguidor de regras” (Respondente 16, Questionário, 2025), é agravada pela substituição de conteúdos claros e objetivos por descrições complexas de habilidades. O Respondente 9 resume esse descontentamento ao comparar o passado com o presente: “antes os conteúdos eram claros e objetivos. Você sabia o que tinha de lecionar e agora tenho que trabalhar com descrição de habilidades a, b, c, d, e, f...” (Questionário, 2025).

A Categoria B, “O Contexto Institucional e as Condições da Prática”, apresenta o cenário de hostilidade onde a prática educativa tenta ocorrer, estruturada pela escassez e pelo atrito. O discurso é marcado por realismo cru, por vezes próximo à exaustão e ao *burnout*. Os professores adotam postura de denúncia das condições objetivas: antes de discutir pedagogia, apontam os déficits na infraestrutura humana e material. As falas descrevem uma rotina soterrada pelo preenchimento de planilhas e sistemas digitais que consomem o tempo de planejamento. Ademais, há lamento constante sobre a “matéria-prima” do trabalho: alunos com déficits de aprendizagem pregressos e desinteresse, o que torna a aplicação de currículos inovadores uma tarefa árdua. Inexiste romantização; relata-se um sistema que colapsa sob o peso das próprias exigências administrativas.

Inferese, aqui, a incompatibilidade estrutural. Os vocábulos “falta” e “falha” denunciam que a reforma educacional opera em plano idealista, desconectado da materialidade da escola pública. O professor percebe a reforma como uma sobrecamada de exigências que ignora a precariedade basal (alunos não alfabetizados, falta de tempo, baixos salários). Isso revela que o contexto organizacional atua como um inibidor do desenvolvimento profissional, que substitui a confiança profissional pela auditoria constante, gerando um ambiente onde a sobrevivência administrativa se sobrepõe à eficácia pedagógica.

Ao comparar os segmentos, observa-se que, embora a insatisfação com as condições para a prática seja transversal em todos os grupos, os professores do Grupo 1 manifestam uma insegurança técnica, resultando em uma base pouco sólida para a prática imediata. Em contrapartida, o Grupo 2, foca sua crítica na carga horária sobrecarregada. Por fim, o Grupo 3 apresenta um discurso mais voltado para a crise institucional, destacando a desvalorização profissional, o desinteresse dos alunos e o excesso de preenchimentos burocráticos e planilhas, que desviam o foco do verdadeiro papel pedagógico.

Há ampla concordância sobre a insegurança técnica gerada pela falta de preparo específico para os novos currículos, especialmente no que tange aos itinerários formativos. Mesmo

para aqueles que tenham sido formados no contexto nas proposições e implementação das reformas curriculares vigentes, as principais falhas formativas residem em não preparar para dinâmica da escola como:

ministrar aulas em itinerários formativos, uma vez que são disciplinas completamente vazias, além de que os professores não possuem formação para lecioná-las, e são, em larga medida, escanteadas pela própria escola, dado que seus fundamentos são diferentes das disciplinas da base (os alunos NÃO podem ser reprovados, por exemplo), lecionar no sexto horário, dado que nas escolas estaduais de Minas Gerais, o sexto horário se encontra em uma categoria diferente dos outros horários. A própria escola muda seu ritmo para este horário, o que dificulta manter os alunos engajados nas discussões. Piorou depois que os itinerários foram colocados para serem ministrados neste horário. (Respondente 50, Questionário, 2025).

Os dados revelam a percepção, por todos os grupos, com variação de intensidade, de um contexto institucional marcado pela hostilidade, onde a prática educativa é cerceada pela escassez de recursos, até mesmo de tempo, e pelo atrito constante entre as exigências sistêmicas e a realidade escolar. A sensação de desamparo é agravada por uma percepção de que o Estado falha em fornecer a base necessária para as reformas que ele mesmo impõe.

O tempo é citado repetidamente como uma barreira intransponível, impedindo tanto a preparação adequada quanto o estudo necessário para as constantes atualizações curriculares. Além disso, a falta de infraestrutura e de materiais específicos para os novos componentes curriculares geram um sentimento de desorientação e despreparo. O Respondente 29 registra “falta de capacitação adequada e a falta de recursos educacionais” (Questionário, 2025). Além da falta de tempo para o professor no dia a dia, a falta de tempo em sala de aula também é uma problemática:

Um dos maiores desafios que enfrento para acompanhar as reformas educacionais, como o Novo Ensino Médio e o Currículo Referência de Minas Gerais, é a pouca quantidade de aulas de inglês em relação ao volume de conteúdos exigidos. A BNCC estabelece que os alunos devem desenvolver habilidades como comunicação oral, leitura, escrita e compreensão cultural, mas o tempo reduzido dificulta esse trabalho de forma eficiente. O Novo Ensino Médio também pede um ensino mais dinâmico e voltado para a formação integral do aluno, mas a carga horária limitada impede um aprofundamento adequado e torna difícil atender às diferentes necessidades dos estudantes. Isso compromete a aprendizagem, pois não há tempo suficiente para praticar os conteúdos de maneira contínua. Além disso, minha formação inicial no curso de Letras foi muito voltada para gramática e exercícios gramaticais, enquanto a nova reforma do Ensino Médio praticamente elimina esse foco. A abordagem atual exige um ensino mais comunicativo e contextualizado, mas a falta de tempo torna essa transição ainda mais desafiadora. (Respondente 15, Questionário, 2025).

Há um descompasso evidente entre o volume de conteúdos exigidos e o nível de aptidão ou interesse dos alunos, gerando uma tensão constante na tentativa de cumprir currículos que parecem desconectados da prática cotidiana. Esse atrito é retroalimentado por reformas sucessivas que geram pressão por resultados em um sistema que os próprios docentes descrevem como em colapso. O Respondente 17 relata “penso que é exatamente isso que nos tornamos, executores de aulas, normas e de preenchimento de sistemas, documentos e processos administrativos burocráticos” (Questionário, 2025). O sentimento de ser apenas um executor é bem explícito no registro do Respondente 24, “somos uma engrenagem paga para fazer uma coisa que é dar aula e temos que fazer mais uma dezena de outras tarefas, atribuições e funções e no final todo o problema do sistema em colapso é do professor” (Questionário, 2025).

Essa pressão por fazer o que é pedido, para se tornar um “professor polivalente” ou “generalista”, Vieira, Hypolito & Duarte (2009) e Barreto (2016), desvaloriza a formação especializada e aprofunda o sentimento de despreparo, dificultando que a prática docente seja um reinventar de práticas configurado conforme as especificidades do contexto, como propõe Canário (1998).

A liberdade pedagógica é frequentemente sacrificada para cumprir cronogramas que não dialogam com a prontidão dos estudantes. O Respondente 7 explica que as reformas influenciam negativamente, pois “temos que trabalhar o CRMG mesmo que o aluno não esteja apto somente por uma exigência, já que também é cobrado nas avaliações externas” (Questionário, 2025). Para o Respondente 15, a imposição de um currículo rígido “deixa pouco espaço para adaptações às necessidades reais dos alunos” (Questionário, 2025).

Tais constatações corroboram os estudos apontados na revisão de literatura, como os de Hypolito (2010), que identifica as avaliações em larga escala como mecanismos de regulação e controle estatal. Nesse contexto, a prática pedagógica acaba sendo moldada para atender a indicadores estatísticos, configurando o que a literatura denuncia como uma gestão baseada em problemas técnico-gerenciais, onde a autonomia e a reflexão crítica são sufocadas pela ênfase nos resultados.

Esses relatos coadunam para o sentimento de desvalorização do professor. A percepção dominante é de que as mudanças consolidaram a “falta de valorização do professor no Brasil” (Respondente 11, Questionário, 2025). Os docentes iniciantes relatam que a prática cotidiana se tornou um desafio de equilíbrio, no qual é necessário conciliar o que acreditam ser o objetivo de suas aulas com aquilo que é imposto pelas normatizações:

Busco equilibrar o legalismo, ou seja, seguir as diretrizes e normas estabelecidas, com a essência crítica e reflexiva da Sociologia. Meu objetivo é garantir que, mesmo dentro das limitações impostas pelo sistema, eu consiga preservar o caráter científico da disciplina e oferecer aos estudantes uma visão autêntica e transformadora da realidade social. Para isso, procuro adaptar o conteúdo oficial à minha perspectiva científica e à realidade da escola, criando aulas que sejam ao mesmo tempo alinhadas às exigências formais e significativas para a formação dos alunos sem fugir do contexto e cronologia documental. (Respondente 11, Questionário, 2025).

Um contexto institucional de hostilidade se manifesta de forma mais aguda através do sentimento de desvalorização profissional e de um assédio administrativo. Os professores percebem um atrito não apenas como uma falha de gestão, mas como um conflito ético e pedagógico, onde a distância entre a teoria e a prática se torna um abismo que impacta negativamente no cotidiano escolar. A prática educativa é descrita como um exercício de entretenimento burocrático.

Professores sentindo-se psicólogos, assistentes sociais ou enfermeiros, menos professor de sua disciplina, segundo Marcelo (2009), é uma consequência de ações políticas que fragmentam o reconhecimento do eu-profissional, como as reformas curriculares.

A crítica quanto ao professor ter que assumir aulas para as quais não foi devidamente formado é uma das queixas, como o Respondente 26 que relata:

As maiores dificuldades que temos enfrentado com o Novo Ensino Médio é a inserção de várias disciplinas na grade curricular e que de certa forma tem imposto a vários docentes completar a carga horária do seu cargo o qual ele não tem formação específica. Isso é um grande desafio, além de outros que têm deixado os estudantes ociosos com aulas que não contam com professores habilitados para assumirem o cargo. Muitas dificuldades no controle da participação dos discentes em sala de aula, pois estão desmotivados frente à contradições das políticas públicas adotadas. (Questionário, 2025).

Essa diluição do saber disciplinar confronta diretamente a perspectiva de Shulman (2014), para quem o conhecimento do conteúdo científico específico a ensinar e o conhecimento do currículo e suas finalidades são características que o bom professor deve apresentar para sanar os problemas de ensinagem Roldão (2017). A falta de clareza dos professores sobre o sentido do currículo e sua finalidade, como apontado na revisão da literatura, Castro & Carmo (2018) demonstra que as reformas falham em comunicar esse conhecimento primordial.

A Categoria C, “A Tensão na Gestão do Currículo”, captura o choque entre o ideal normativo e a ação pragmática. De um lado, o objeto da política, que expressa a reação afetiva ao modelo; do outro, a resposta operacional, dominada pela necessidade imperativa de adaptar.

Observa-se clara dissonância cognitiva seguida de resolução tática. Os professores descrevem o Novo Ensino Médio e seus documentos norteadores como teoricamente positivos (“visão”, “qualidade”), mas opressivos e desconexos na prática (“me sinto pressionado”). Contudo, o discurso evolui para a ação estratégica. O tom torna-se resolutivo: o professor admite que “precisa adaptar” não como escolha pedagógica livre, mas como manobra de sobrevivência para traduzir currículos extensos e irreais à capacidade cognitiva dos alunos. Trata-se de um discurso de mediação forçada.

Essa categoria revela a agência docente como resistência adaptativa. O uso recorrente do termo “adaptar” indica que a implementação da política pública ocorre não por adesão automática, mas por “clandestinidade pedagógica”: o professor subverte a rigidez da norma para torná-la viável. Infere-se que o sistema oficial mantém-se operante porque os professores, na ponta, reescrevem o currículo diariamente, preenchendo o abismo entre a “qualidade” idealizada e a realidade da sala de aula. A adaptação atesta, portanto, a falência da prescrição original.

As reformas curriculares são percebidas com uma reação afetiva de frustração e desvalorização, pois os professores sentem que o modelo imposto pela BNCC e CRMG reduz sua autonomia, transformando-os em meros executores de competências que consideram genéricas. O ideal normativo de padronização entra em choque direto com a realidade das salas de aula, gerando um sentimento de impasse pedagógico, onde a formação acadêmica crítica e científica colide com a necessidade de cumprir roteiros pré-estabelecidos que muitas vezes desconsideram a profundidade das disciplinas. Para o Respondente 51 a expectativa de que o professor apenas cumpra regras estabelecidas “limita a autonomia do professor, transformando-o em executor das reformas e dificultando a criação de práticas pedagógicas significativas e adaptadas à realidade dos estudantes.” (Questionário, 2025).

No campo da ação pragmática, a resposta operacional desses docentes é dominada por uma necessidade imperativa de adaptar os conteúdos para que o ensino não perca sua essência. Diferente de uma simples adesão, a adaptação surge como um esforço de conciliação forçada: o professor tenta equilibrar o seguir as normas com a manutenção do caráter transformador da educação. Essa prática operacional é descrita como desafiadora e, por vezes, ineficaz, devido à escassez de tempo, recursos limitados e à pressão por resultados que privilegiam a memorização em detrimento da aprendizagem significativa. Para o Respondente 49 “são opções válidas no papel, mas, na prática, muitas vezes elas não condizem com a realidade. Necessitando muitas adaptações em alguns casos.” (Questionário, 2025)

O sentimento que prevalece é o de sufocamento e ceticismo, pois os professores percebem as reformas como modelos engessados e puramente burocráticos, elaborados por instâncias distantes da prática real. O ideal normativo de qualidade é visto como uma construção teórica que existe apenas no papel, enquanto a realidade é marcada por uma sobrecarga de projetos e planilhas que drenam o tempo que deveria ser dedicado ao ensino. O Respondente 42 se diz “sufocado, diversas demandas, exigências, onde a culpa toda é do professor e o aluno, principal alvo, é isento” (Questionário, 2025).

Há uma denúncia de que o modelo oficial possui uma estética textual atraente, mas que falha ao ignorar a complexidade do cotidiano escolar, como a falta de infraestrutura e o descompasso entre o aporte de aprendizagem real dos alunos que chegam ao Ensino Médio. Conforme transparece no relato:

Creio que a proposta destes documentos: CRMG — NEM, pois não conheço a fundo, nenhum deles é bacana, “papel aceita tudo”, tudo é lindo na escrita, colocar em prática é que complica. Ou seja, a proposta vem com uma roupagem bacana (apesar de extensa como já relatei) como é costume nestes documentos, mas creio que por diversas vezes foge da realidade de um ambiente educacional. Não é “nivelar por baixo”, mas é oferecer o pouco com muito mais qualidade, para a partir do pouco bem executado, o aluno ser capaz de buscar algo mais. (Respondente 27, Questionário, 2025).

O choque entre o prescrito e o possível força o docente a navegar entre a pressão pelo cumprimento de metas e a responsabilidade ética de atender às necessidades reais e heterogêneas de seus alunos:

Outro desafio é a necessidade constante de buscar materiais atualizados, já que o livro didático se mostra inviável para a realidade dos alunos. Com apenas uma aula de inglês por semana, o material, repleto de textos e instruções no idioma, gera muitas dúvidas. Os alunos frequentemente questionam como realizar as atividades e sentem dificuldade em acompanhar. Isso me coloca na posição de tradutor em vez de professor, tornando o ensino fragmentado e pouco efetivo. O acúmulo de tarefas e a falta de tempo para um ensino mais estruturado resultam em sobrecarga e cansaço constantes. (Respondente 15, Questionário, 2025).

A resposta operacional desses docentes é dominada por uma necessidade imperativa de adaptar, motivada pela escassez de recursos e pela inadequação do tempo pedagógico frente à extensão curricular. A adaptação, neste contexto, deixa de ser uma estratégia puramente pedagógica para se tornar uma tática de sobrevivência, na qual o professor se vê obrigado a investir recursos próprios e a resumir conteúdos para dar conta de uma carga horária muitas vezes insuficiente.

Enquanto alguns buscam brechas de autonomia para ir além das prescrições oficiais, outros admitem o esgotamento, revelando que a pressão por resultados e o excesso de burocracia os forçam a abandonar a profundidade pedagógica para apenas cumprir cronogramas. Essa dualidade é confirmada pelos trechos: “estou fazendo minhas adaptações mesmo que seja no meu cantinho da sala de aula, pois lá posso muitas vezes ir além do que estes documentos propõem” (Respondente 27, Questionário, 2025) e “deveria adaptar o currículo referência, mas a pressão por seguir o currículo prescrito é tamanha [...] navegar contra a maré gasta muita energia tenho seguido o fluxo”(Respondente 48, Questionário, 2025).

No entanto, em meio a esse cenário de precarização e controle, emerge nos resultados o tipo de professor que Marcelo (2009) denomina de perito adaptativo. Os docentes enfatizam a necessidade contínua de adaptação das propostas curriculares para torná-las eficazes diante da heterogeneidade das turmas e da falta de estrutura. Ao contrário de um perito cristalizado, que estagnaria em práticas repetitivas, esses professores demonstram disponibilidade para transformar suas competências e buscar soluções que façam sentido para a realidade dos alunos. A adaptação curricular surge, portanto, não apenas como uma estratégia de sobrevivência profissional, mas como um ato de responsabilidade profissional para promover uma aprendizagem significativa. Isso evidencia que, apesar das tentativas de padronização, a prática docente resiste e se reinventa no chão da escola, porém essa responsabilização ocorre individualmente, segundo os dados, se fosse uma ação construída no coletivo fortaleceria a profissão, Nóvoa (2017).

6.3 O Cenário Micro: O que dizem as e os docentes na Entrevista

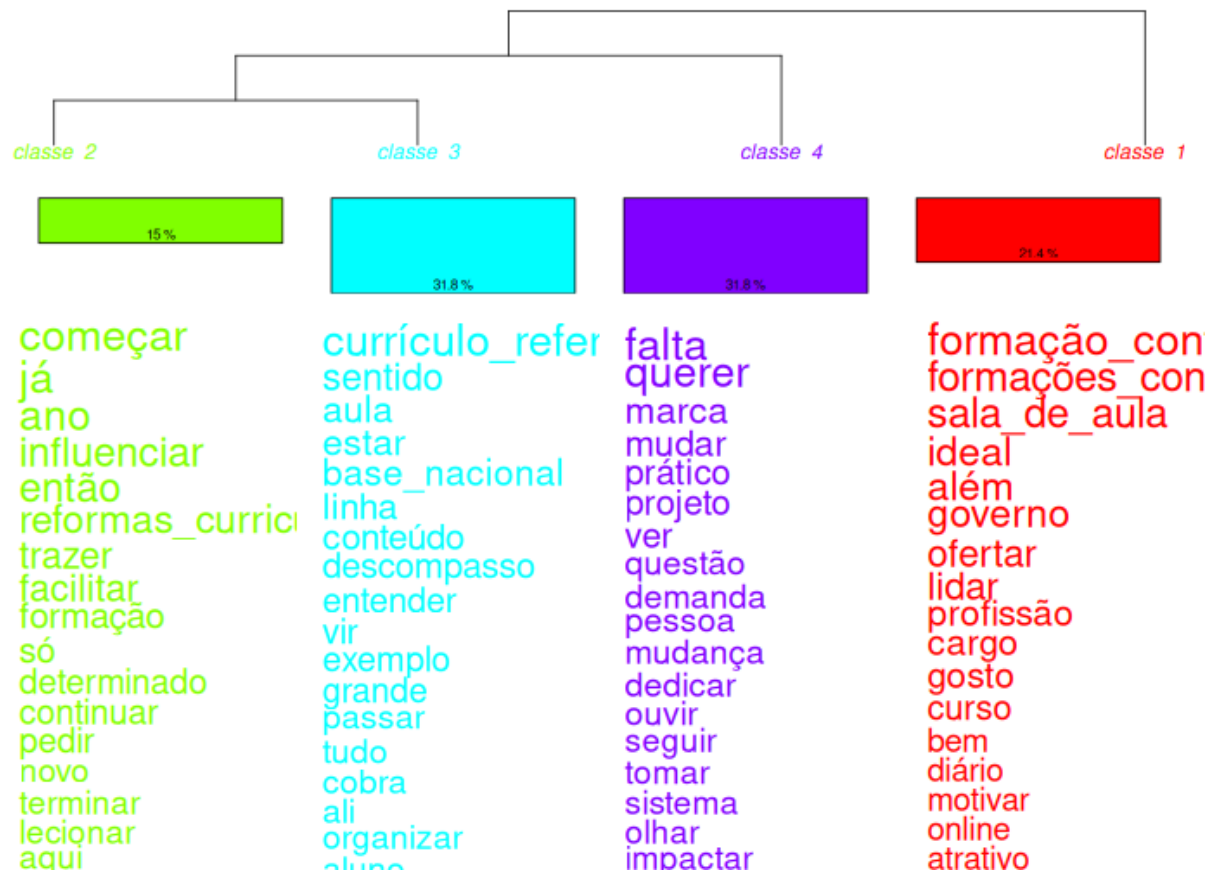
A etapa qualitativa aprofunda a compreensão das tensões entre as reformas curriculares, a formação profissional e a prática em sala de aula. Por meio de seis entrevistas semiestruturadas, analisadas via Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), investigou-se como esses descompasso influenciam o desenvolvimento profissional docente.

6.4 Análise de Conteúdo das Entrevistas

O corpus textual foi processado pelo IRAMUTEQ, classificando-se 173 segmentos de texto aproveitados (75,55%). A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) particionou o

corpus em 4 classes lexicais distintas, ilustrado no dendrograma na Figura 6.10 e detalhada no Quadro 6.3.

Figura 6.10 – Dendrograma das entrevistas.



Fonte: Elaboração Própria

Quadro 6.3 – Análise da CHD das Entrevistas

Classe N (%)	Palavras-Chave (χ^2)	Interpretação
O “se fazer” Professor (Foco: Espaços formativos docente)		
1: Desenv. Profissional N=37 (21,4%)	estar (2.44); currículo_referência (3.23); aluno (10.64)	Evidencia uma percepção de que as formações continuadas oferecidas pelo poder público são, em geral, pouco articuladas à realidade das escolas, excessivamente teóricas, fragmentadas e com baixa aplicabilidade prática, comprometendo sua efetividade pedagógica. Paralelamente, os docentes relatam forte identificação com a profissão, mesmo diante de fatores que tensionam a permanência e a qualidade do trabalho docente.
O “Ser” Professor (Foco: Fazer docente, formação e Autonomia)		
4: Síntese N=55 (31,79%)	conteúdo (5.88); currículo_referência (16.13); sala_de_aula (7.69); começar (11.76); vir (12.50); saber (15.00)	A Classe sintetiza a entrevista, evidencia que as reformas curriculares e as avaliações externas intensificam a burocratização do trabalho docente, reduzem a autonomia pedagógica e desconsideram as realidades escolares, gerando desmotivação, adoecimento e sensação de desprofissionalização. Os professores apontam falta de escuta, de formação continuada efetiva, de infraestrutura e de valorização, o que compromete tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade do processo educativo.
2: Adaptação forçada N=26 (15%)	professor (7.14); muito (7.14); aluno (6.38); ficar (4.00); achar (4.14)	Retrata sentimentos de despreparo, perda de autonomia, desmotivação e adaptação forçada. A aprendizagem profissional ocorre majoritariamente, na prática, de forma fragmentada e desigual, sendo atravessada por condições de trabalho precárias, alta rotatividade, fragilidade formativa e distanciamento entre políticas curriculares e a realidade escolar.
3: Desalinhamento Curricular N=55 (31,79%)	gente (13.16); questão (8.70); prático (5.88); escola (15.79); sala_de_aula (7.69); dentro (8.33)	O léxico evidencia um descompasso estrutural entre o currículo de referência, as avaliações externas e a realidade dos alunos, marcado por lacunas de aprendizagem não sanadas, excesso de conteúdos e pouca consideração pela maturidade e pelo contexto socioeconômico discente. Esse cenário transfere ao professor a responsabilidade por falhas sistêmicas, limita sua autonomia pedagógica e intensifica a sobrecarga, apesar de esforços individuais para garantir aprendizagem significativa.

Fonte: Elaboração Própria.

Após analisar os segmentos de textos em seus contextos, agruparam-se as classes lexicais em três categorias temáticas, conforme a proximidade semântica, conforme o Quadro 6.3

e topológica evidenciada no dendrograma da Figura 6.10. Tal processo resultou nas Categorias apresentadas no Quadro 6.4.

Quadro 6.4 – Síntese da Análise de Conteúdo das Entrevistas

Classe	Segmentos de Texto Ilustrativos
A. Dissonâncias entre o Currículo Prescrito e o Currículo Real (Foco: Formação, despreparo, adaptação)	
Classe 2 N=26 (15%)	“a formação_inicial em relação as reformas_curriculares por mais que tenha tido matérias voltadas para a docência eu não saí preparada até mesmo porque as reformas_curriculares veio depois da formação_inicial foi um momento de transição”.(prof_1) “a formação_inicial em relação as reformas_curriculares não trouxe contribuição tive oportunidade quando enquanto estagiário de ministrar aula essa vivência em sala_de_aula me ajudou mais do que a formação_inicial” (prof_3)
Classe 4 N=66 (13,1%)	“eu passo adiante e não vou aprofundar dentro das minhas escolhas eu não vou nessas propostas porque ela não adequa para idade coloco muito em prática transgredir também é pedagógico porque não dá.” (prof_2) “o calendário da escola também é extenso projetos fazer intervenção pedagógica de matemática de português ajudar os professores de português e de matemática nas avaliações_externas eu acho que têm muitos descompassos temos realidade_diferente” (prof_3)
B. Insuficiências e Estratégias de Sobrevivência na Formação Docente (Foco: Barreiras Estruturais e Limitação)	
Classe 3 N = 55 (31,79%)	“por mais que eu procure variar a minha metodologia a minha didática os alunos estão desmotivados é frustrante houve uma evolução porque antes eu competia de forma desigual com o celular e a nova lei proíbe a utilização do celular em sala_de_aula que não seja para fins pedagógicos” (prof_4) “ao mesmo tempo eu penso que a base_nacional não faz muito sentido eu acho em resumo no currículo_referência o conteúdo de biologia vai e volta muitas vezes não tem uma linha de raciocínio” (prof_5)
C. Entre a Execução e a Autonomia Interditada (Foco: Sentimentos, Formação na Prática, Desenvolvimento Profissional Docente)	
Classe 1 N = 37 (21,4%)	“eu acho que as formações_continuadas ofertadas pelo governo são muito rasas tanto da forma como somente com slides o conteúdo também não é atrativo acho que o teu o conteúdo das formações hoje da escola_de_formação” (prof_1) “tem o desrespeito tanto do aluno quanto dos pais lidar com a desvalorização profissional com a cobrança exaustiva com um salário horrível que te força se você deseja ter um salário mais digno a ter uma dupla jornada de trabalho” (prof_4)

Fonte: elaboração própria.

A Categoria A “Dissonâncias entre o Currículo Prescrito e o Currículo Real” evidencia um descompasso estrutural entre o currículo prescrito e o currículo real como um fenômeno

contínuo e articulado, que atravessa a formação inicial, as reformas curriculares e o cotidiano do trabalho docente. O currículo prescrito aparece nos discursos como um conjunto de normativas engessadas, formuladas de maneira centralizada e pouco sensível às realidades escolares, chegando aos professores de forma fragmentada, tardia e predominantemente técnica. A ausência de uma formação inicial consistente sobre os fundamentos políticos, legais e pedagógicos das reformas aprofunda um distanciamento, fazendo com que o professor não se reconheça como sujeito do currículo, mas como mero executor de decisões externas. Nesse cenário, a autonomia docente é progressivamente reduzida, e o currículo deixa de ser compreendido como um projeto formativo para se transformar em um instrumento de controle e padronização das práticas.

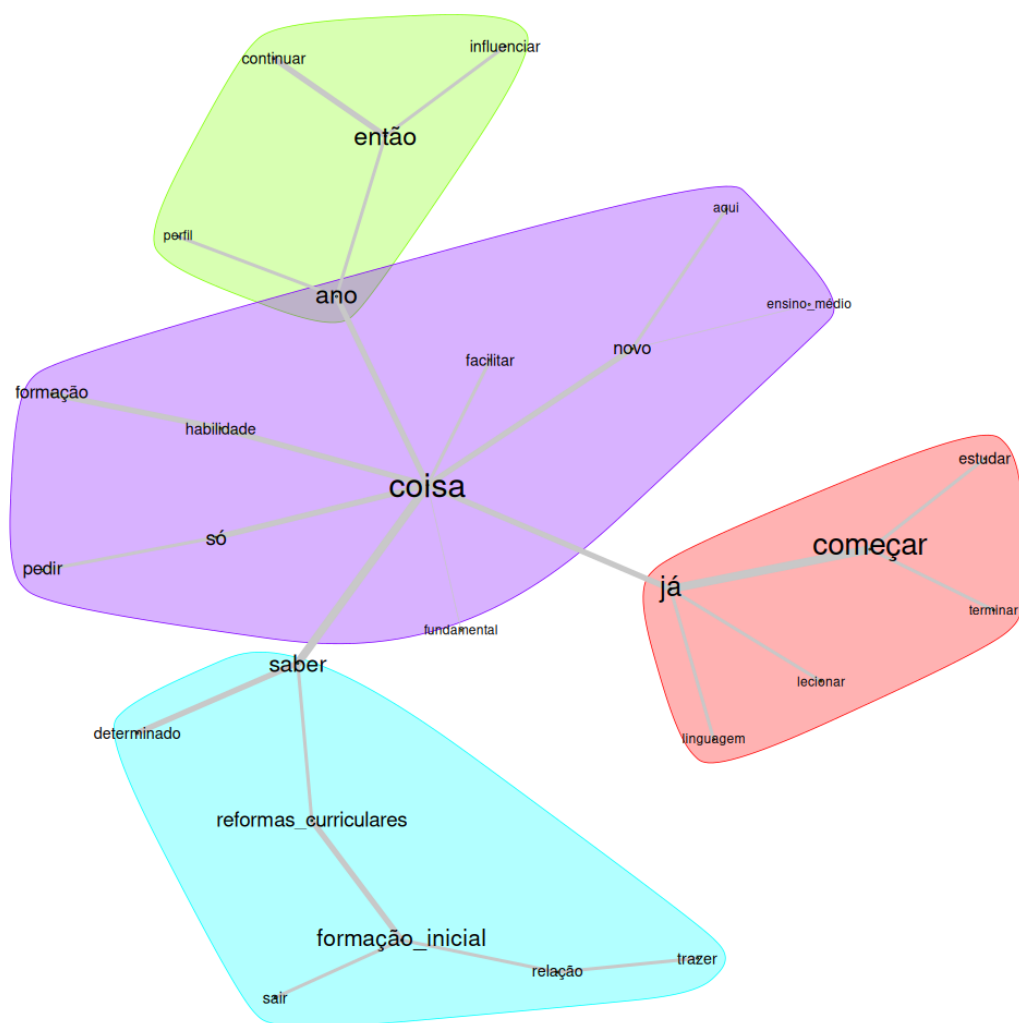
O currículo real, por sua vez, emerge como o espaço concreto onde essas contradições se materializam, sendo tensionadas cotidianamente. As exigências burocráticas, o peso das avaliações externas e as constantes mudanças impostas pelo sistema reorganizam o tempo e o sentido do trabalho pedagógico, obrigando o professor a interromper planejamentos, adaptar conteúdos e, muitas vezes, transgredir o prescrito para responder às necessidades dos alunos. Assim, o currículo real não se configura como simples aplicação do currículo oficial, mas como um campo de disputas, resistências e negociações, marcado pela precarização das condições de trabalho e pela responsabilização individual do docente pelos fracassos do sistema. Essa categoria, portanto, revela que a distância entre currículo prescrito e currículo real não é circunstancial, mas estrutural, contribuindo para processos de desprofissionalização docente e para o esvaziamento do sentido formativo da escola.

Os excertos de dados agrupados, sinalizam que a formação inicial não preparou adequadamente os docentes para as novas demandas pedagógicas e normativas advindas das reformas curriculares, especialmente para o Grupo 3, que se formou há mais tempo. Observa-se a percepção de uma lacuna, em que o saber acadêmico focado em conteúdo não abordou as questões legais e políticas do ensino. Para alguns, a vivência em sala de aula, como a experiência de estágio, ofereceu mais subsídios práticos do que a formação em si. Essa falta de preparo formal força os professores a aprenderem aos tropeços durante a prática diária, sendo o alinhamento curricular frequentemente percebido como um processo engessado, permitindo apenas acréscimos e não remoções de conteúdo, limitando a autonomia profissional.

O Gráfico de Similitude da Classe 2 conforme Figura 6.11, corrobora a centralidade da formação inicial e das reformas curriculares como conceitos interligados no corpus analisado (Figura 6.11), confirmando que, para os docentes, esses termos estão semanticamente associa-

dos, mesmo que essa relação seja marcada pela tensão. Outro núcleo importante, o qual conecta começar a lecionar, terminar e estudar, reflete a realidade de que a jornada profissional se inicia muitas vezes antes de o curso ser concluído, e que o verdadeiro aprendizado ocorre no começo da prática, em contraste com a formalidade da formação. A presença do nó habilidade associada à formação e coisa no grande aglomerado central sugere que a discussão sobre competências e habilidades, trazida pelas novas propostas curriculares, é um dos tópicos centrais discutidos em relação ao que é ou não ensinado durante a formação.

Figura 6.11 – Análise de Similitude Classe 2.

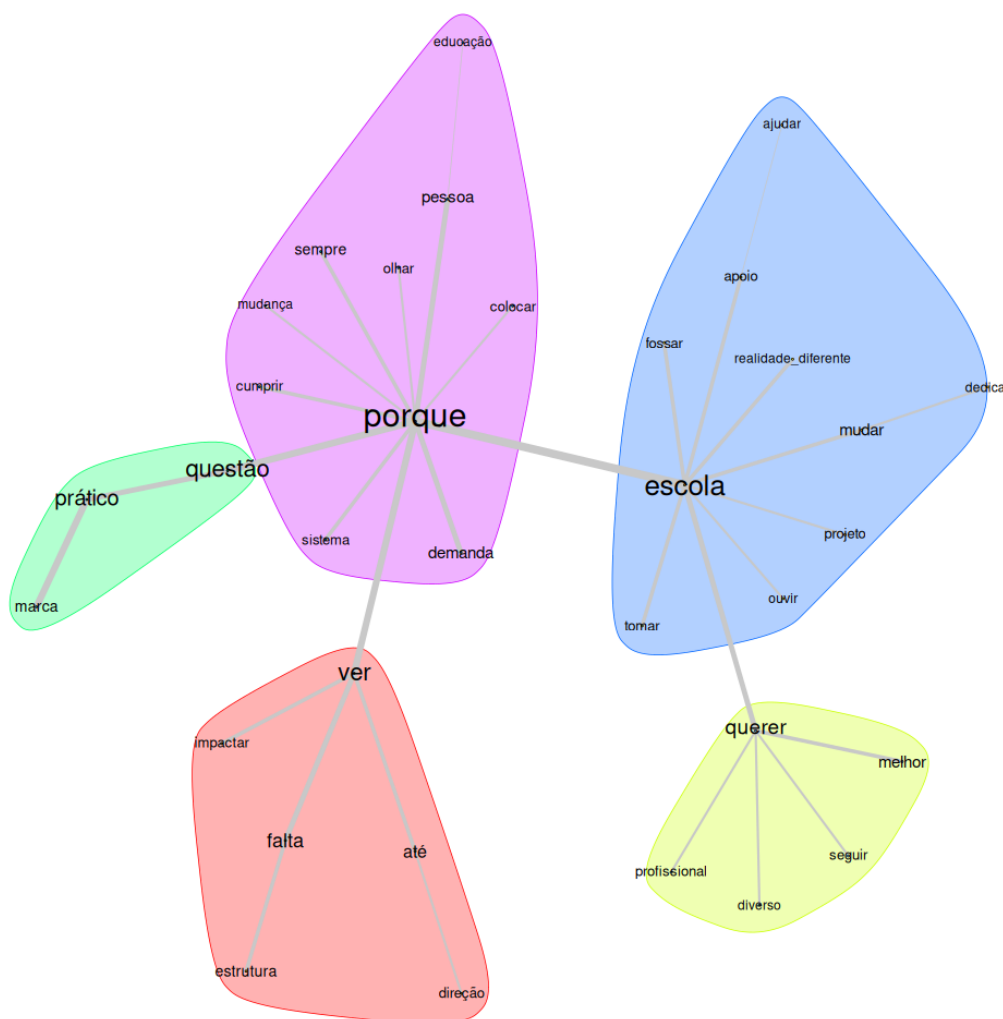


Fonte: Elaboração Própria

A representação gráfica da análise de similitude para a Classe 4, conforme Figura 6.12, apresenta uma estrutura menos centralizada em um documento e mais dispersa pelas condições de trabalho. O termo escola funciona como um ponto articulador, conectando-se às necessida-

des de apoio e à realidade_diferente encontrada no cotidiano. Destaca-se a forte coocorrência entre o verbo ver e o substantivo falta, ligado à estrutura, evidenciando que a percepção visual e prática do professor é dominada pela escassez de recursos materiais, como equipamentos para projetos de leitura ou laboratórios. Além disso, o termo gramatical porque assume centralidade no grafo, ligando demanda, sistema e cumprir, o que sugere um discurso justificativo: a prática docente é moldada, e muitas vezes limitada, pela necessidade de responder aos imperativos sistêmicos em detrimento das necessidades pedagógicas reais.

Figura 6.12 – Análise de Similitude Classe 4.



Fonte: Elaboração Própria

Sobre a relação das reformas curriculares com a formação acadêmica inicial, os entrevistados foram questionados sobre a maneira que a graduação os preparou para as realidades atuais, considerando especialmente a BNCC, CRMG e o NEM. As falas apontam que a prepa-

ração foi parcial e genérica. O Professor 6 afirma que, de maneira geral, a formação inicial o preparou, mas faltou aprofundamento em questões práticas, como:

Alguns pontos faltaram que eu, na prática, estou percebendo que é principalmente a questão de planejamento, questão do Novo Ensino Médio, com os itinerários que teve alguma parte sim na faculdade que falou sobre isso, mas eu creio que ficou muito raso. (Professor 6, Entrevista 6, 2025).

A Professora 5 sentiu que os estágios supervisionados foram cruciais para o contato com a realidade, mesmo que ela veja o CRMG como uma proposta confusa, ela diz: “Então eu fico pensando, no lugar desses meninos, estaria absolutamente maluca, não iria entender nada e a Biologia iria ser horrível mesmo ” (Professora 5, Entrevista 5, 2025).

A Professora 1 relata que não se sentiu preparada pela formação inicial, pois as reformas e conceitos relacionados aos currículos sequer eram falados na época de sua graduação:

Na graduação nem sequer falavam dos descritores, que era a pré-BNCC [...]. Lembro que cheguei na primeira vez que fui pegar aula, então eu falei: “O que é esse trem de descritores?”. Nunca vi falar isso na graduação. Então, o preparo, sim, foi muito raso [...].(Professora 1, Entrevista 1, 2025).

O Professor 3 é enfático ao dizer que a universidade nenhuma vez o preparou, sendo que sua experiência prática tanto no estágio quanto na sala de aula como regente foram mais formativas. Ele complementa, que o sistema universitário não consegue acompanhar as mudanças curriculares devido à alta frequência dessas reformas e à limitação da carga horária.

Quanto ao dissenso sobre a adequação da formação inicial observado nos questionários, os entrevistados oferecem explicações baseadas em variáveis contextuais. A Professora 1 sugere que a diferença pode estar no ano de formação, o Professor 3 acredita que a grade curricular do curso (Química em comparação com Pedagogia, por exemplo) influencia, especialmente na divisão entre licenciatura e bacharelado. A Professora 2 argumenta que a formação inicial é geral e não tem como ensinar tudo, pois “a gente aprende mesmo é fazendo” (Professora 2, Entrevista 2, 2025).

Percebe-se certo consenso entre os três grupos de que a formação inicial, mesmo que forneça o conteúdo básico, é inadequada ou muito rasa para as exigências práticas e normativas da BNCC, do CRMG, e do NEM. Isso já tem sido evidenciado, Gatti *et al.* (2019) apontam fragilidades estruturais nas licenciaturas, sobretudo na articulação entre teoria e prática e na preparação para o contexto real da escola pública. De forma convergente, Nóvoa (2017) afirma que a universidade não consegue preparar plenamente os docentes para as complexidades do

trabalho escolar, especialmente diante de mudanças curriculares frequentes. Assim, a formação inicial acaba oferecendo apenas uma base geral, deslocando para a prática cotidiana a responsabilidade de lidar com demandas normativas e pedagógicas que não foram suficientemente abordadas durante a graduação.

Sobre o contexto institucional e as condições materiais do trabalho docente, os dados delineiam uma prática pedagógica atravessada por interrupções e demandas burocráticas. A autonomia docente aparece reduzida diante de mudanças impostas, representadas por expressões como ‘de cima para baixo’ e do excesso de preenchimento de formulários, o que consome o tempo de planejamento e gera exaustão física e mental.

Quanto ao currículo, suas propostas e organização, as respostas dos entrevistados parecem apresentar desafios em sua execução. Começando pela dificuldade de adaptação ao planejamento curricular e pelo reconhecimento da falta de lógica e profundidade no CRMG.

A Professora 5 critica veementemente o CRMG, especialmente na área de Biologia, por sua falta de linha de raciocínio e por ser repetitivo e confuso. Essa desorganização exige que ela refaça a sequência lógica em sala. Ela sente que o currículo é muito geral, padronizado demais, e que as competências e habilidades não podem ser aplicadas pela falta de estrutura curricular: "O conteúdo de biologia vai e volta muitas vezes, e não tem uma linha de raciocínio [...] É por isso que eu falo assim: 'Meu, que raiva que eu tenho desse currículo. E vai e volta, vai e volta'. (Professora 5, Entrevista 5, 2025).

O Professor 6 concorda que a proposta do currículo é clara, mas “nem sempre essa proposta vai ser possível realizar em sala de aula” (Entrevista 6, 2025).

Há uma ênfase de que o engessamento do CRMG em contraste com o déficit de aprendizado dos alunos, impossibilita cumprir o cronograma oficial. A Professora 1 critica a extensão e a falta de foco do currículo de Linguagens. Ela se sente sem direcionamento com as propostas do CRMG por ele ser extremamente extenso após o alinhamento com a BNCC, “o currículo poderia ser feito por quem está na sala de aula [...] hoje o currículo é extremamente extenso, muito pesado e falta foco” (Professora 1, Entrevista 1, 2025).

O Professor 3 expressa a frustração de que o currículo e as demandas vêm “tudo cuspidido para a gente”. Ele destaca a perda de autonomia quando o currículo exige conteúdos (como funções orgânicas) sem que o aluno tenha a base necessária (função inorgânica). Outro ponto é, segundo o Professor 3, o objetivo e para quem o currículo foi elaborado:

o CRMG é feito para um público de aluno, não para a sua maioria, é para um público restrito que quer, por exemplo, seguir uma universidade. Infelizmente

hoje a universidade não está atrativa para o aluno. O próprio governo gasta mais dinheiro no Trilhas do Futuro, por exemplo, no curso técnico, do que numa Universidade Estadual, por exemplo. (Professor 3, Entrevista 3, 2025).

Os professores fazem uma crítica, focando na rigidez curricular, na falha sistêmica de adequação à idade e realidade socioeconômica dos estudantes. A Professora 2 critica o CRMG por ser extremamente extenso e por ampliar a BNCC em vez de resumi-la. O principal descompasso está na falha em considerar a realidade dos alunos: "o currículo ele veio da BNCC e no lugar do currículo enxugar ele ainda ampliou, eles esquecem de olhar a maturidade desses meninos [...] para mim é um descompasso." (Professora 2, Entrevista 2, 2025).

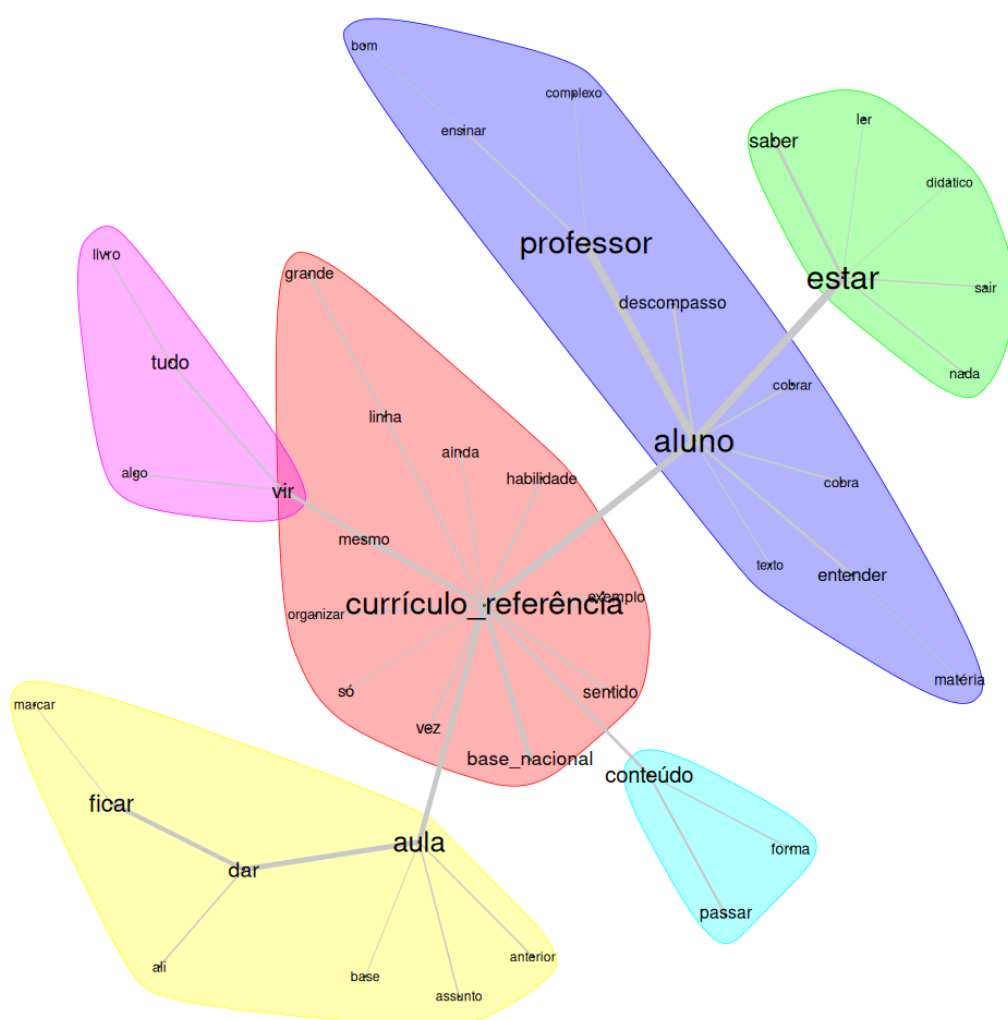
A Professora 4, além de criticar a carga excessiva de disciplinas, aponta um descompasso do CRMG e o ENEM. Ela é obrigada a seguir o currículo em contraste do objetivo dos alunos que buscam preparação para a universidade. Ela afirma que “quando eu pego o levantamento das matérias em geografia que mais caem no Enem com as matérias em geografia indicadas pelo currículo, 60% não casa, não casa”. (Professora 4, Entrevista 4, 2025).

Os dados confirmam que os currículos têm se configurado como documentos sobrecarregados, pouco objetivos e desarticulados da realidade dos estudantes, comprometendo sua efetivação no cotidiano escolar. Castro & Carmo (2018) evidenciam que esse cenário produz um distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido, uma vez que as propostas curriculares desconsideram as condições concretas da prática docente. Nessa mesma direção, Sússekind & Maske (2020) criticam a rigidez e a padronização impostas pelas reformas curriculares, ao ignorarem a diversidade sociocultural, cognitiva e territorial dos estudantes, inviabilizando práticas pedagógicas contextualizadas. Lourencetti (2013) e Lastória & Souza (2019) aprofundam essa crítica ao apontarem que tais currículos tendem a ser elaborados para um aluno idealizado, frequentemente alinhado às demandas do mercado ou a trajetórias acadêmicas específicas, e não à maioria dos estudantes da escola pública, cujos projetos de vida e condições objetivas de aprendizagem são diversos.

A Categoria B “Insuficiências e Estratégias de Sobrevivência na Formação Docente” concentra o discurso sobre a dimensão pedagógica do currículo em sua aplicação direta em sala de aula. A análise das especificidades léxicas revela um vocabulário marcado pela tensão entre a norma prescrita — representada pelos termos *currículo_referência* e *base_nacional* — e a realidade cognitiva dos discentes, evidenciada por termos como *aluno*, *dificuldade* e *lacuna*. Os relatos apontam para um descompasso estrutural, no qual as habilidades exigidas pelos documentos oficiais encontram na realidade com a ausência de competências basilares.

A análise de similitude referente à Classe 3, conforme a Figura 6.13, corrobora visualmente essa centralidade normativa. O termo *currículo_referência* ocupa o núcleo do grafo, irradiando conexões fortes para *base_nacional*, *sentido* e *organizar*, o que denota que o documento oficial é o eixo organizador da preocupação docente. Entretanto, observa-se uma ramificação periférica onde o nó *aluno* atua como uma ponte tensa para o subgrupo do professor, associado a termos como *entender*, *complexo* e *descompasso*. Essa estrutura gráfica ilustra a narrativa de que a extensão do currículo obriga o professor a paralisar o conteúdo para sanar defasagens anteriores, sem considerar a maturidade do aluno, resulta em um aprendizado fragmentado.

Figura 6.13 – Gráfico de Similitude Classe 3



Fonte: Elaboração Própria

As percepções dos professores sobre os impactos curriculares convergem em torno da perda de autonomia, da necessidade constante de adaptação devido às lacunas de aprendizado

dos alunos e do engessamento do tempo de ensino imposto pelas avaliações externas. Os professores lidam com o desafio de integrar a teoria curricular imposta com a defasagem e o ritmo desigual dos alunos, percebendo a rigidez do planejamento. A Professora 5 percebe que os alunos têm defasagem de ensino devido à pandemia, forçando-a a retomar conteúdos constantemente. Essa necessidade faz com que ela demore mais aulas para cobrir o conteúdo teórico previsto no currículo. Ela também altera a sequência curricular de Biologia por considerá-la ilógica.

O Professor 6 enfrenta o desafio de equilibrar turmas muito boas e turmas com algumas dificuldades, tendo que se adaptar para alcançar um meio-termo.

Eu tenho que dar aula dobrada assim, porque eu tenho que falar o assunto anterior para lembrar eles do tema para depois passar o que está ali no currículo[...] ele tem uma proposta clara, mas nem sempre essa proposta vai ser possível realizar em sala de aula (Professor 6, Entrevista 6, 2025).

Há uma crítica à burocracia excessiva e o impacto das lacunas basilares dos alunos no cumprimento do cronograma. A Professora 1 lida com lacunas de aprendizado ao mesmo tempo que é cobrada a seguir com os conteúdos previstos no CRMG.

Então, é muita coisa que o professor precisa sanar hoje, e fica só nas costas do professor. Primeiro sanar aquela lacuna para conseguir prosseguir o com currículo [...] Você para o conteúdo para voltar, então fica correndo, correndo, correndo [...] O ano vai, os dias vão passando, o bimestre vai passando, o aluno não sanou aquilo que ele precisava ter sanado e aí você é cobrado, ó, você não cumpriu com o currículo. [...] Tenho alunos no Ensino Médio que leem o texto, mas só decodificam. Não tem a questão do letramento. (Professora 1, Entrevista 1, 2025).

O Grupo 3 demonstra a maior destreza para contornar a rigidez do currículo e critica o CRMG e o NEM por ignorarem a realidade socioeconômica e profissional dos alunos. A Professora 2 considera que o currículo oficial é um descompasso por não respeitar a maturidade dos alunos. Diante disso, adapta suas aulas para o que ela julga necessário:

eu coloco muito em prática, como a fala de um colega meu, transgredir também é pedagógico, porque não dá, não cabe, não cabe para os meninos. Então eu prefiro, por exemplo, fazer um arroz com feijão bem feito para depois na frente ele avançar, do que eu ficar jogando um conteúdo que eu sei que ele não está maduro para isso ainda, e eu não entendo porque aquilo está lá. Eu não entendo. Tem coisa ali que não cabe para aluno. (Professora 2, Entrevista 2, 2025).

A Professora 4 critica o NEM e a inserção do sexto horário por ignorar a realidade socioeconômica do aluno de escola pública que precisa trabalhar e está cansado. Ela encontra

dificuldade na sua prática, pois os alunos estão, segundo ela, extremamente cansados, e não importa se ela proponha aulas diferentes, a situação acaba interferindo nas aulas:

conversando com um aluno ele falou assim: “para mim foi a pior coisa, porque nós ficamos muito cansados.” E ele é um aluno que não precisa trabalhar. “É uma grande quantidade de aulas que nós não vemos o significado daquela aula, o porquê daquela aula é muito cansativo para nós.” Ele falou: “Eu penso, que para os meus colegas que trabalham, se para mim que não trabalho é difícil, para eles é muito mais.” Então, concordo com ele. Eu falei com ele “olha, eu concordo com você,” Para mim foi um erro, porque infelizmente isso é pensar uma educação para alunos que não precisam trabalhar. É não olhar a realidade socioeconômica do aluno de escola pública do Brasil.[...] Então, para mim o desafio é conseguir atingir esses alunos que, por mais que eu mude a minha metodologia, a forma da abordagem, eu sinto que eles não se interessam. [...] Eu tenho esse desafio, para mim é o mais desafiador. (Professora 4, Entrevista 4, 2025).

Essa luta por adaptabilidade e reinvenção de práticas é uma característica fundamental do perito adaptativo que Marcelo (2009) descreve. Entretanto, quando essa adaptação é forçada pela falta de lógica e profundidade do currículo, resultando em um aprendizado fragmentado, a prática docente se torna um reinventar de práticas sob pressão, distanciando o currículo previsto (o oficial) do currículo vivido (o realmente cumprido), um descompasso apontado por Castro & Carmo (2018) como resultado de fatores que limitam e comprometem o trabalho do professor. A necessidade de transgredir o currículo para fazer ‘um arroz com feijão bem feito’, priorizando a maturidade do aluno, demonstra o uso do conhecimento pedagógico do conteúdo, conceito central de Shulman (2014), que exige do professor a capacidade de transformar o conhecimento do conteúdo em formas que se adaptem à realidade cognitiva do aluno. O professor, nesse cenário, é forçado a usar seu estilo flexível, Marcelo (2009), para compensar as falhas estruturais das propostas normativas.

Outro complicador para prática são as avaliações externas. O Professor 6 menciona a dificuldade em encaixar o planejamento do bimestre com o conteúdo que o SAEB exige, diz da dificuldade “para encaixar no planejamento do bimestre, e também adequar o conteúdo que o SAEB exige” (Professor 6, Entrevista 6, 2025). O Professor 3 sente o impacto do currículo na sua prática quando tem que atender às demandas do currículo, das avaliações externas e das cobranças, o que o sobrecarrega:

não tem como cumprir o nosso plano de aula, as avaliações externas que vêm para avaliar o professor e a escola não são cobradas em cima do plano do professor. Por isso que eu falo, a realidade das escolas são diferentes. Não tem como você cobrar uma coisa, universalizar alguma coisa se cada escola tem um segmento diferente. Por exemplo, tem turmas que eu não vi, nem

metade do plano de curso que eu não consigo correr com plano, com o meu plano de curso. E também tem essas interferências, tem prova do governo, tem redação, então assim, o calendário da escola também é extenso, projetos, então como você cumpre o seu plano de aula? Tem que fazer intervenção pedagógica de matemática, de português. Agora tem o SAEB, você tem que ajudar os professores de português de matemática no SAEB. Então assim, e o seu plano de curso? Você vai ser avaliado em cima do seu plano de curso. (Professor 3, Entrevista 3, 2025).

A Professora 1 afirma ter parado todo o conteúdo para trabalhar SAEB, “Eu literalmente parei todo o conteúdo para trabalhar SAEB, SAEB, SAEB, SAEB, SAEB, assim o tempo todo” (Entrevista 1, 2025) que para ela é uma prova para questões políticas. Além disso, critica o atraso na entrega do material do SAEB, desorganizando o cronograma imposto. O Professor 3 relata que as avaliações externas o impedem de dar aula:

às vezes, você tá preparando sua aula, você prepara sua aula todinha, coloca no plano de aula, eles cobram um plano de aula, mas chega uma notícia daqui a uma semana que vai ter prova tal, avaliação diagnóstica, avaliação intermediária, só de redação do simulado teve, acho que foi quatro ou cinco redações esse ano. Então, são cinco dias de aula perdidas. (Professor 3, Entrevista 3, 2025).

A Professora 4 revela que se sente frustrada por não poder preparar os alunos para o Enem, sendo obrigada a seguir o CRMG devido às avaliações externas:

o que eu estou querendo? Eu vou formar o meu aluno para ele entrar numa universidade ou eu vou formar o meu aluno de acordo com aquele currículo que me foi exigido, porque virá uma prova externa!? Sou uma executora de regras porque eu não tenho liberdade para trabalhar com os meus alunos as disciplinas que mais caem no Enem” (Professora 4, Entrevista 4, 2025).

A Professora 2 critica o fato de tudo girar em torno de resultados numéricos:

Então, às vezes você está com projeto, alguma coisa numa sequência, você para tudo por causa de provas. SAEB ainda é pior. Agora, tem escola que está há tempos fazendo e refazendo provas, porque o SAEB ainda coloca questão de números. Tem a ver com resultado e tudo. Então fica tudo girando em torno de resultados numéricos. E aí é cumpra-se. Fica uma burocracia só do cumpra-se mesmo. (Professora 2, Entrevista 2, 2025).

Essas questões acabam interferindo no protagonismo desses professores. O Professor 3 sente a perda de autonomia quando é forçado a dar um conteúdo sem que o aluno tenha a base, pois as provas externas vêm em cima do currículo. A Professora 1 se sente excluída porque suas demandas, como infraestrutura para o uso de tecnologia, não são ouvidas. A carga burocrática, para ela, é muito desgastante, “hoje você passa muito mais tempo preenchendo o papel, você

faz um pré-conselho, faz um conselho. Eu acho que essa parte burocrática é também muito desgastante.” (Professora 1, Entrevista 1, 2025).

A Professora 1 relata que a falta de reconhecimento e o excesso de cobrança resultam em desmotivação e a têm adoecido. O encanto inicial pela profissão foi substituído pela frustração, “a cada dia mais eu tenho ficado menos motivada e o que tem até me adoecido[...] perdi aquele encanto que eu tinha em ser professora, hoje eu entro na sala de aula muito desmotivada, muito frustrada” (Professora 1, Entrevista 1, 2025).

Quanto a se sentir protagonista, a Professora 5 sentiu-se com mais liberdade de modificar o currículo no quarto bimestre, mas reconhece que o currículo a coloca como executora de tarefa. O Professor 6 sente-se protagonista em relação ao que planeja, mas é limitado pela organização e demanda curricular, impedindo-o de aprofundar matérias importantes, gerando uma sensação de poderia ter feito mais, ele diz: “eu não pude aprofundar, eu acho que eu fiquei, não frustrado, mas com aquela sensação de que eu poderia ter feito mais por eles” (Professor 6, Entrevista 6, 2025).

A Professora 4 afirma ser uma executora de regras. A Professora 2, apesar de ser efetiva e ter mais coragem para se posicionar, relata a oscilação entre ser protagonista e executora devido à imposição de provas e projetos externos. Ela precisa gastar tempo conciliando as demandas do CRMG, dos projetos externos, das avaliações, e diz que essas questões vão minando aos pouquinhos tudo que é do professor.

Eu cometo algumas transgressões. Porém, muitas vezes, a gente não tem saída, é não ser protagonista, você tem que obedecer regras, ser apenas um executor, porque é uma prova que mandam, outras demandas que você tem que preparar, é um projeto externo. E você tem que executar uma atividade que depois vai ter de mostrar e acaba que você tem que cumprir, porque a gente sabe que tem que cumprir algumas obrigações da escola. Tem que vestir a camisa, por assim dizer. Eu acho que a gente fica oscilando muito entre ser protagonista e executor. Eu acho que o que nos faz falta para estar muito mais no protagonista, é a questão do estudo. Quando a gente conhece, quando você entende de leis, você toma mais posse das coisas e muitas vezes a gente desconhece. Acho que isso é um complicador (Professora 2, Entrevista 2, 2025).

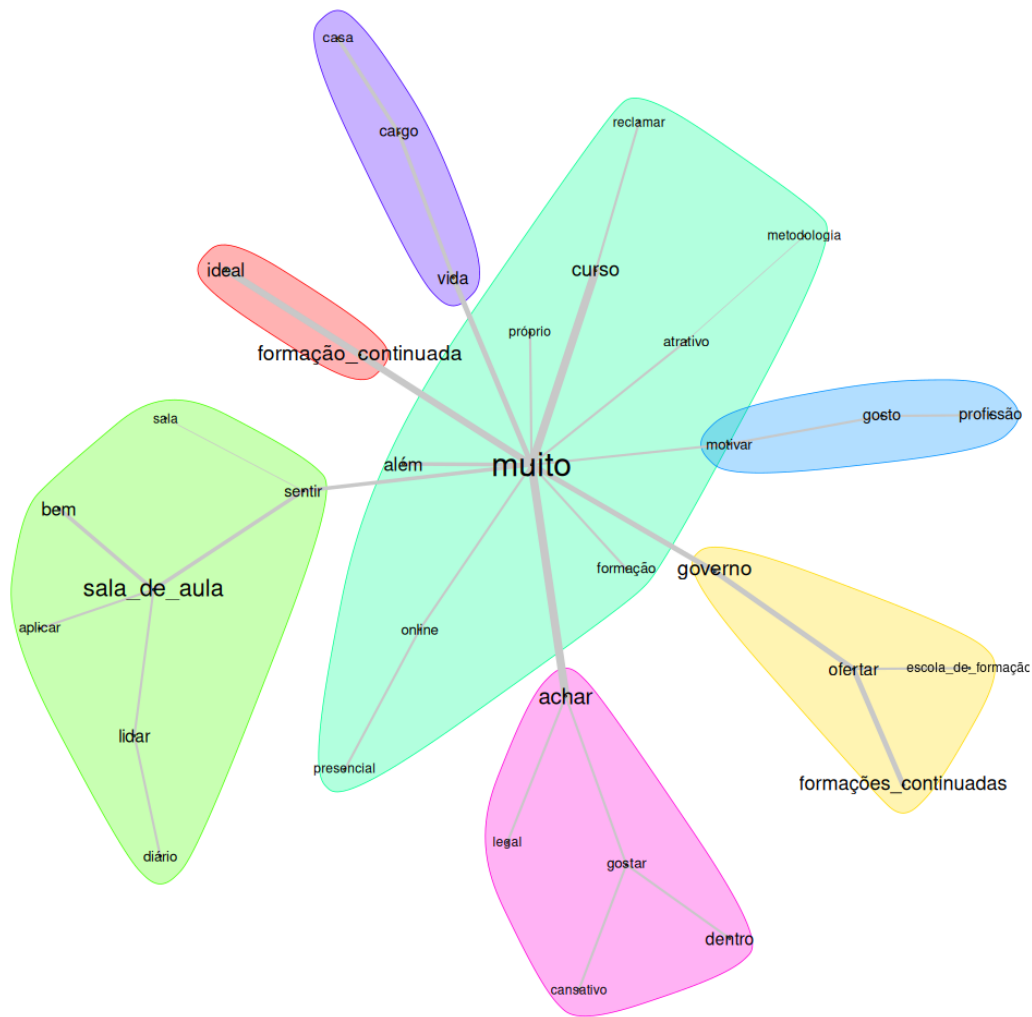
Já a perda de autonomia docente na prática tem sido de grande impacto, com professores se sentindo executores de tarefa e limitados pela organização curricular, o que os impede de aprofundar nas matérias importantes. Vieira, Hypolito & Duarte (2009), Barreto (2016) e Lastória & Souza (2019) são enfáticos ao identificar que a imposição curricular é um fator que restringe a criatividade e a capacidade de tomada de decisão dos professores. As avaliações externas são descritas não como ferramentas de diagnóstico, mas como instrumentos políticos

que obrigam a paralisar o conteúdo e a treinar para testes. O discurso revela que a prática docente é dominada por imperativos sistêmicos em detrimento das necessidades pedagógicas reais. Hypolito (2010) e Schneider (2013) enfatizam que os sistemas de avaliação em larga escala são cruciais para a regulação por parte do Estado, transformando a centralização curricular em uma ferramenta de controle. Essa pressão por resultados numéricos leva o professor a direcionar suas práticas para a preparação para testes, o que, segundo a literatura, contribui para o aumento de tarefas administrativas e burocráticas e restringe a autonomia, reforçando o que Schneider (2013) define como a desprofissionalização atrelada a esse sistema de avaliação.

A Categoria C “Entre a Execução e a Autonomia Interditada” pode ser resumida como a fragilização do desenvolvimento profissional docente, decorrente de uma formação inicial pouco articulada à realidade escolar e de uma formação continuada superficial, fragmentada e majoritariamente descontextualizada da prática. Os relatos evidenciam que a graduação ofereceu bases teóricas genéricas, insuficientes para lidar com demandas concretas da sala de aula, enquanto as formações continuadas, em especial as ofertadas pelo governo, são percebidas como excessivamente teóricas, burocráticas e pouco aplicáveis. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho, a dupla jornada, a falta de apoio institucional e as condições precárias das escolas, que limitam o tempo, a motivação e as possibilidades de estudo e aperfeiçoamento. Como resultado, o professor aprende majoritariamente “na prática”, de forma improvisada e individual, o que compromete tanto a consolidação de saberes profissionais quanto a implementação qualificada das reformas curriculares.

O ideal de formação defendido pelos docentes é prático, estruturado e capaz de atender às demandas reais da escola. O desenvolvimento profissional é diretamente impactado pela percepção de que o currículo de referência é inchado e de que é impossível universalizar as cobranças, dadas as realidades heterogêneas das escolas. A formação ideal seria mais específica, focada na área de conhecimento do professor. A Classe 1 destaca como as condições de trabalho e as propostas curriculares minam o potencial do protagonismo docente. A análise de similitude, conforme a Figura 6.14, reforça a centralidade da formação continuada e dos desafios da sala de aula.

Figura 6.14 – Análise de Similitude Classe 1



Fonte: Elaboração Própria

Quanto à formação continuada, os entrevistados indicaram o que para eles seria uma formação interessante, contrastando com as formações oferecidas principalmente pela SEE-MG. Para todos os participantes, a questão da formação ser mais contextualizada fica evidente. A Professora 5 demonstra uma preferência pelo formato presencial, ao possuir pessoalmente dificuldade de atenção no formato remoto. O Professor 6 sugere que, idealmente, a formação deveria focar em questões burocráticas e nas reformas atuais, garantindo que toda a comunidade escolar possa ‘falar a mesma língua’, entende-se uma formação para todos da equipe escolar, independentemente da função profissional. As formações são criticadas por serem superficiais e desarticuladas. A Professora 1 julga as formações oferecidas, dizendo que não têm um bom formato nem bom conteúdo:

Eu acho que são formações muito rasas, a forma como a formação é oferecida, às vezes acaba sendo slide, slide, slide, então não tem aquela formação atrativa. O conteúdo também, [...], eu acho que esses cursos pouco contribuem, poderiam ser bem mais estruturados, serem mais atrativos, de fato nos possibilitar metodologias que a gente consiga aplicar em sala de aula. (Professora 1, Entrevista 1, 2025).

O Professor 3 afirma que as “lives” (formações oferecidas geralmente pelo YouTube pela SEE-MG) não agrega tanto porque os temas não são conforme o contexto específico de cada escola. O modelo fragmentado das formações ofertadas também é criticado. A Professora 2 critica o modelo oferecido pelo estado por ser muito fragmentado em comparação com a especialização estruturada que cursou. Ela propõe que a formação ideal deveria ser prática e em contexto, dando um exemplo sobre a necessidade de formação para uso de tecnologias:

muita gente não usa os equipamentos com medo de estragar porque não sabe. Então, qual seria a formação ideal? Que fosse um técnico para dentro da escola e que te desse essa formação prática, de pôr a mão na massa, porque o meio eletrônico facilita, igual tem A Escolas de Formação e tudo online, mas tem coisa que o presencial, você mexer ali no instrumento, ele é fundamental, ele resolve a dúvida que você tem, porque se você está lidando com, por exemplo, equipamento, [...] você nem sabe o que você coloca, qual que você utiliza, qual que é melhor para uma coisa ou outra. Então eu acho que se tivesse um profissional, um técnico, e tirasse um dia para fazer um, workshop [...] seria muito mais vantajoso. (Professora 2, Entrevista 2, 2025).

A Professora 4 considerou um curso de extensão oferecido pela SEE “muito extenso, tinha muito material repetitivo, cansativo” (Entrevista 4, 2025). Sua proposta de formação ideal seria mais específica e ativa, focada em soluções avançadas.

A percepção dos professores confirma a ideia do terceiro lugar, Nóvoa (2017) e da perspectiva de Canário (1998) de que é na escola que os professores aprendem, sinalizando a necessidade da formação inicial e continuada estabelecer um vínculo formativo e reflexivo com o contexto escolar real. Os dados confirmam a ineficácia das formações continuadas quando estas se mostram descontextualizadas dos ambientes de atuação dos professores, Canário (1998). A formação continuada sozinha não é o desenvolvimento profissional docente, conforme Marcelo (2009), mas é parte crucial desse processo.

Outro fator que impacta no desenvolvimento profissional docente são os sentimentos que os diversos descompassos aqui já registrados geram nos professores. Percebe-se nas respostas que os sentimentos mais recorrentes são frustração, desmotivação e paixão. A experiência emocional dos docentes, revela uma paixão resiliente pela profissão que é constantemente minada pelas falhas estruturais do sistema. Os Professores demonstram uma tensão e insegurança na

adaptação à rotina e às exigências burocráticas, manifestando raiva pela desorganização curricular, “que raiva que eu tenho desse currículo”(Professora 5, Entrevista 5, 2025), mas encontrando “combustível” no reconhecimento dos alunos quando o conteúdo realmente faz sentido para eles. Os professores também expressam uma profunda desmotivação e frustração que chega ao “adoecimento” (Professora 1) e à “revolta”, sentindo-se “excluído” das demandas do sistema (Professor 3), transformando o “encanto” inicial em frustração, impulsionado pelo “desgaste” da burocracia. Por fim, o Grupo 3, embora firme na paixão e engajamento, as professoras sentem-se também cansadas e frustradas.

A limitação da autonomia e o desgaste profissional causado pela necessidade de conciliar a rigidez curricular com realidade dos alunos se mostram como centrais nos sentimentos que impactam no desenvolvimento profissional docente.

Para o Professor 6 também a superficialidade da formação inicial nas questões curriculares e de rotina burocrática, obriga-o a buscar o aprimoramento profissional por via de recursos próprios. Ele adota uma postura mais condicionada, reconhecendo o impacto potencial dos fatores curriculares na realidade de sala de aula, mas sem a certeza do desgaste que o tempo trará. Ele acredita que o impacto no desenvolvimento profissional depende do contexto da escola. O Professor está conseguindo seguir o currículo na escola atual, mas reconhece que o futuro é incerto, pois novas reformas podem beneficiar ou prejudicar seu desenvolvimento, “eu acho que se eu for trabalhar em determinadas escolas, isso pode influenciar mais ou menos.” (Professor 6, Entrevista 6, 2025). O desenvolvimento profissional é visto como vulnerável às mudanças externas. A menção a novas reformas em dez anos sugere uma preocupação com a estabilidade e a capacidade do sistema de sustentar o desenvolvimento do professor.

A Professora 1 fornece a resposta mais detalhada e enfática, resumindo os impactos como uma experiência de desmotivação progressiva e adoecimento. O acúmulo de desafios, especialmente a limitação da autonomia, como aqui já registrado, gerou um impacto negativo em seu desenvolvimento profissional. Ela esperava um resultado que não se concretiza no ambiente escolar e a falta de reconhecimento é um fator central de desmotivação. “A cada ano eu tenho percebido que a cada dia mais eu tenho ficado menos motivada e o que tem até me adoecido.”(Professora 1, Entrevista 1, 2025). Ela identifica claramente a falta de reconhecimento como um dos fatores que causam desmotivação. O trabalho de recuperação constante exigido pelo sistema “recuperar, recuperar, recuperar” sem a possibilidade de reprovação, aliado à falta de visibilidade do resultado do seu trabalho, não fortalece, mas sim enfraquece a sua prática,

“então essa falta de reconhecimento é o que te desmotiva ainda mais.” (Professora 1, Entrevista 1, 2025). Além disso, as propostas curriculares vigentes a direciona para uma prática que não coaduna para uma experiência profissional profunda, a rigidez e a extensão do currículo e o excesso de burocracia consomem o tempo que deveria ser dedicado ao aprimoramento da prática pedagógica, tornando-se muito desgastante. O foco é desviado da docência para o preenchimento de papéis, o que “esse sentimento impacta na sua motivação e na sua prática de sala de aula, é muito revoltante.” (Professora 1, Entrevista 1, 2025). Essa realidade impede a progressão e o aprofundamento, transformando o ensino em uma corrida, “conteúdo fica correndo, correndo, correndo”, o que não consolida uma prática de qualidade.

A Professora 2 ao dizer que a oscilação entre ser protagonista e executora de regras, admite que o sistema acaba “minando aos pouquinhos tudo que é da gente” (Entrevista 2, 2025).

A Professora 4 não identifica um impacto direto das reformas, como o NEM em seu desenvolvimento profissional, “Eu acho que não influenciou o meu desenvolvimento profissional, porque não são disciplinas que eu tive que buscar para ir lá e conhecer, são disciplinas que eu já conhecia, talvez por ter a formação em geografia, então para mim continua igual.” (Professora 4, Entrevista 4, 2025) ela parece associar desenvolvimento profissional somente com formação acadêmica e conhecimento técnico e teórico o que sim, faz parte do desenvolvimento profissional. Porém, no âmbito que se entende por desenvolvimento profissional neste trabalho, em outras respostas, é possível ver claramente os impactos que ela sofre em sua carreira profissional. Ela se diz frustrada, com dificuldades para lecionar aquilo que julga necessário e importante, ela não concorda com os objetivos e propostas curriculares do CRMG, como já registrado nesta sessão.

O fato de os professores se verem sobrecarregados com demandas burocráticas excessivas (preencher planilhas, diário), que consomem tempo que deveria ser dedicado ao aprimoramento da prática pedagógica, ilustra o que Tura (2012) e Schneider (2013) destacam como o aumento de tarefas administrativas ligadas às avaliações, desviando o foco da docência para o preenchimento de papéis. Essa limitação da autonomia e o desgaste profissional são identificados como o impacto central do currículo vigente no desenvolvimento profissional dos entrevistados.

Apesar do adoecimento e da frustração causados pelo sistema, a paixão e o “gosto pelo ensino” são apresentados como um pilar de sustentação, sugerindo uma resiliência emocional na profissão. Esse esforço de resistência e o desenvolvimento profissional autodirigido são, na

prática, a manifestação do que Nóvoa (2017) descreve como a necessidade do compromisso pessoal que o professor deve assumir para buscar o aprimoramento ao longo da carreira, mesmo que a estrutura do sistema não o apoie. Contudo, a tensão entre essa paixão resiliente e as falhas estruturais do sistema sublinha que a prática, que deveria ser o centralizador do desenvolvimento profissional docente, tem contribuído para o enfraquecimento profissional. Essa conclusão se harmoniza com o registro de Gatti *et al.* (2019) sobre a necessidade de políticas públicas contínuas que valorizem o professor e a educação.

6.5 O que dizem as e os docentes: Compassos e Descompassos

Os resultados evidenciam que os descompassos entre formação e práticas docentes foram percebidos e influenciam negativamente a construção do desenvolvimento profissional docente e promovem processos de desprofissionalização docente, Nóvoa (2017).

Depreende-se que a imposição de currículos, percebidos pelos professores como descontextualizados, e a fragilidade e incompletude das formações reduzem o professor ao papel de mero executor de regras, Roldão (2017), cerceando sua autonomia e transformando o ato pedagógico em uma tarefa técnica e burocrática. A reflexão, partilha e construção de uma docência colaborativa é substituída por cobrança e sobrecarga para os professores. Assim, o desenvolvimento profissional é tolhido pela falta de protagonismo e pela pressão por resultados estatísticos que ignoram a complexidade das relações humanas na escola, Vieira, Hypolito & Duarte (2009).

Partindo de uma perspectiva temporal, observa-se uma concordância majoritária de que a graduação, no geral, tem sido uma base teórica válida, porém insuficiente ou defasada diante das exigências práticas e normativas impostas pelas reformas curriculares recentes. Existe um nítido descompasso entre o saber acadêmico e o “chão da escola”. Isso resulta em uma preparação acadêmica parcial que negligencia aspectos políticos e normativos fundamentais para o exercício docente contemporâneo, como a estruturação e dinâmica do CRMG, ou ainda a formação necessária para lecionar os Itinerários Formativos no NEM. Esse cenário, reforça o que Gatti *et al.* (2019) corroboram que gera um choque de realidade e um sentimento de desamparo nos profissionais.

Já para a formação continuada, os dados revelam uma profunda insatisfação e um consenso sobre a ineficácia dos modelos oferecidos pela SEE-MG, classificados como superficiais,

fragmentados e desarticulados da realidade escolar. As propostas governamentais são criticadas por serem excessivamente teóricas e limitadas a formatos pouco atrativos, como transmissões remotas ou sequências de slides que falham em fornecer metodologias práticas aplicáveis à sala de aula, modelo tal criticado por Canário (1998). Dessa forma, a formação continuada tem sido utilizada mais como um instrumento de ajuste da mão de obra às políticas de gestão do que como um espaço de desenvolvimento profissional autêntico, reflexivo e construtivo, o qual deveria ser centrado na escola e nas demandas contextuais dos docentes.

Esses achados confirmam a necessidade dos processos de formação acadêmica e teórica serem mais alinhados com a prática, ou mais, ocorrerem na prática, como sugerem Gatti *et al.* (2019) e Canário (1998). Urge a criação de um terceiro espaço formativo de união da universidade e escola, Nóvoa (2017), em que os conhecimentos teóricos sejam consolidados e aperfeiçoados.

Partindo para o impacto das reformas curriculares na prática docente, tende-se à concordância sobre os descompassos entre as novas diretrizes e a realidade da prática docente. Começando por elas provocarem um aumento significativo na carga de trabalho. Os professores relatam a necessidade constante de adaptar o currículo prescrito — frequentemente visto como extenso, desorganizado e descontextualizado — para atender às lacunas de aprendizagem e à realidade socioeconômica dos estudantes. Além disso, a pressão exercida pelas avaliações externas e pelo excesso de tarefas que os docentes julgam serem burocráticas desvia o foco do ensino para o treinamento para testes, intensificando o sentimento de apagamento de seu protagonismo intelectual, o que é analisado por Hypolito (2010).

Outro ponto que as análises indicam é que existe uma expressiva falta de clareza entre os docentes quanto à finalidade real das propostas curriculares vigentes, o que segundo Sússekind & Maske (2020) esvazia o sentido da educação para os professores. Elas são frequentemente percebidas como desorganizadas, extensas e desconectadas da prática cotidiana. Esse cenário estabelece um forte contraste com a concepção dos professores, que acreditam que o objetivo primordial da escola deveria ser educar para a vida e promover uma formação humana, emancipatória e crítica. Adicionalmente, os docentes percebem um nítido descompasso entre o que é prescrito e o que os alunos anseiam da instituição escolar.

É nesse descompasso, das propostas normativas das reformas curriculares com o fazer docente que o limiar do tempo de experiência marca a maior diversificação nas percepções dos professores, o que segundo Marcelo (2009) pode ser explicado pela resiliência profissional que

os anos de sala de aula podem trazer. A comparação entre os grupos revela uma predominância intergrupar absoluta quanto ao aumento da carga de trabalho e à necessidade de adaptar o currículo prescrito para torná-lo minimamente eficaz na realidade escolar. No entanto, uma percepção geracional deferente quanto à autonomia: enquanto o Grupo 1 sente-se sufocado pelas normas e avaliações externas, o Grupo 3 utiliza sua experiência para navegar entre as exigências e a prática autônoma, como exímios peritos adaptativos, Marcelo (2009). Curiosamente, embora sejam os que mais discordam de que as políticas favoreçam a autonomia das escolas, são os que menos se sentem pessoalmente limitados em sua autonomia pedagógica. Esse comportamento justifica-se pela identidade profissional consolidada. O Grupo 2 posiciona-se como o mais crítico e emocionalmente afetado, servindo de ponte entre a vulnerabilidade dos iniciantes e a resistência dos veteranos, mas sofrendo de forma mais direta com a sensação de obsolescência da formação continuada. Dessa forma, o tempo de serviço atua como um filtro que transforma o sentimento inicial de submissão técnica em um processo de releitura crítica e adaptação resiliente.

Os descompassos identificados nas instâncias da formação inicial, da formação continuada e na prática cotidiana convergem para um cenário de impacto negativo que atua como um entrave ao pleno desenvolvimento profissional docente.

Os impactos diretos ao desenvolvimento profissional docente perpassam pela formação inicial fragilizada, a formação continuada descontextualizada, pela prática docente em que a autonomia e o protagonismo são substituídos pela demanda de execução técnica e burocrática, embora haja uma persistência entre os professores de se adaptarem ao cenário em benefício da aprendizagem dos alunos. Essas disparidades, resultam em sentimentos individuais que são parecidos entre os professores, como despreparo, frustração e sobrecarga. A literatura indica que as reformas curriculares têm produzido impactos não apenas na organização do trabalho docente, mas também na dimensão subjetiva da profissão, gerando sentimentos de frustração, insegurança, desvalorização e desgaste emocional (Vieira; Hypolito; Duarte, 2009; Hypolito, 2010; Barreto, 2016; Lourencetti, 2013; Nóvoa, 2017).

É emblemático o caso de uma das participantes, cujas respostas revelam uma clara contradição: embora descreva sentimentos de frustração e se sinta uma executora de regras, relate descompassos entre as propostas curriculares, a prática, a realidade e interesses de seus alunos como uma dificuldade, afirma que as reformas não afetaram seu desenvolvimento profissional. Ela justifica que tem domínio técnico dos conteúdos de sua área. Tal posicionamento evidencia

que a percepção individual também impacta na relação que os sujeitos têm com as propostas das reformas. Essa professora por exemplo, parece não deixar que seu desenvolvimento profissional se fragilize por causa das reformas. Ela continua buscando formação e maneiras de aprimorar-se, mesmo que tenha sentimentos de insatisfação em relação às propostas normativas vigentes.

Os professores vivenciam essa dualidade por meio de uma oscilação permanente, na qual o desejo de protagonismo pedagógico é frequentemente sufocado pela pressão das avaliações externas e pelo excesso de demandas administrativas. Esse cenário impacta severamente no reconhecimento profissional; ao serem forçados a atuar como generalistas ou a absorver papéis que extrapolam sua função acadêmica, Barreto (2016), os professores sentem seu saber específico e profissional desvalorizados. Consequentemente, essa fragmentação do desenvolvimento profissional resulta em um processo de desprofissionalização, no qual a autonomia e a capacidade de julgamento no dia a dia são substituídas por uma execução técnica desprovida de sentido, Vieira, Hypolito & Duarte (2009).

6.6 Produto Educacional Proposto

Como resultado da pesquisa, propõe-se a criação do “Fórum para Formação de Professoras e Professores em Contexto e Compartilhamento em Rede — FOCAR” (Apêndice A). O objetivo é estabelecer um ambiente virtual, utilizando a plataforma Instagram, onde docentes possam publicar e acessar estudos e relatos de prática, direcionados ou não por demandas específicas de seu contexto de trabalho. A iniciativa visa proporcionar um espaço de troca para a formação em contexto e o compartilhamento de reflexões, buscando evitar “o conhecimento profissional docente prisioneiro dos normativos políticos mais do que da procura do aprofundamento do saber gerado no interior da profissão e nos campos do conhecimento que são distintivos da sua prática” (Roldão, 2017, p. 1137).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação analisou as disparidades entre o que é prescrito pelas reformas educacionais e a realidade vivenciada no cotidiano escolar, bem como o alinhamento das formações acadêmicas com as propostas curriculares vigentes para os professores da rede estadual de educação básica de Minas Gerais.

Os resultados evidenciam os descompassos entre as proposições das reformas curriculares e a formação inicial, a formação continuada e à prática docente. Apesar de a existência de um currículo de referência comum poder funcionar como elemento de orientação para docentes em início de carreira, podendo oferecer maior previsibilidade organizacional, e um ponto de partida para o planejamento, reduzindo a insegurança inicial típica da inserção profissional. Além de a uniformização curricular no âmbito da rede pública favorecer a continuidade dos percursos formativos dos estudantes que se transferem entre escolas da mesma rede, esta pesquisa evidenciou uma percepção de descompassos entre as reformas e a realidade do contexto do professor e da escola. Esses descompassos impactam diretamente no desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para um processo de desprofissionalização docente. A pesquisa demonstrou que a formação inicial oferece uma base teórica que, embora válida, mostra-se desarticulada das novas exigências normativas e burocráticas (NEM e CRMG), gerando nos professores, especialmente nos iniciantes, um sentimento de despreparo e vulnerabilidade. Essa percepção não pode ser interpretada, de forma simplista, como evidência de inadequação estrutural das licenciaturas. Os próprios dados indicam que a recorrente reformulação das políticas educacionais — marcada por mudanças frequentes na organização curricular, nas diretrizes e nas avaliações externas — produz um cenário de instabilidade que ultrapassa o tempo formativo universitário. Nesse contexto, a função da universidade não é antecipar cada alteração normativa, mas oferecer o aporte teórico, epistemológico e pedagógico fundamental que sustente a inserção profissional e possibilite ao docente desenvolver, ao longo da carreira, competências de atualização e adaptação frente às transformações do sistema educacional.

Um achado de destaque é que análises revelam que os docentes têm atuado como peritos adaptativos (Marcelo, 2009), desenvolvendo estratégias individuais para contextualizar o ensino. Essas ações, frequentemente descritas como *transgressões pedagógicas*, visam assegurar a aprendizagem, priorizando a realidade cognitiva e socioeconômica dos alunos em detrimento de diretrizes excessivamente padronizadas. Todavia, os dados evidenciam que essa busca

pela excelência pedagógica ocorre de forma isolada, funcionando mais como um mecanismo de sobrevivência profissional do que como uma estratégia institucional.

O compartilhamento de ideias como uma ferramenta formativa entre pares é um ponto central para o fortalecimento da profissão docente, uma vez que o isolamento e a desvalorização do saber prático contribuem para a desprofissionalização. Esta troca horizontal permite que o conhecimento gerado no interior da profissão não fique aprisionado aos normativos políticos, transformando-se em um patrimônio coletivo. Nesse sentido, os professores mais experientes, cuja trajetória consolidada permitiu o desenvolvimento de mecanismos de resistência e adaptação resiliente, possuem um potencial formativo valioso. Enquanto professores iniciantes enfrentam o choque de realidade e a vulnerabilidade normativa, os veteranos podem socializar suas *transgressões pedagógicas* oferecendo caminhos práticos para navegar entre as exigências burocráticas e a necessidade de um ensino que faça sentido para o aluno.

Conclui-se que, embora a resiliência individual garanta a exequibilidade do ensino no cotidiano, a escassez de ações coletivas e de espaços para o compartilhamento de saberes impede o fortalecimento estrutural da docência. O efetivo empoderamento da categoria depende, portanto, da transição de uma responsabilidade puramente individual para uma articulação coletiva que valide o conhecimento produzido no *chão da escola* como pilar de valorização profissional.

Diante desse cenário, as análises reforçam a urgência de mecanismos formativos mais democráticos, contextuais e passíveis de compartilhamento, que rompam com o modelo de “reciclagem” técnica e desarticulada da realidade escolar. A formação continuada ideal deve ser centrada na escola, partindo das demandas reais vivenciadas pelos professores e não apenas de diretrizes governamentais propostas sem a participação dos professores em sua construção. A criação de espaços como o FOCAR (Fórum de Formação Continuada em Contexto e Compartilhamento em Rede), produto educacional desta pesquisa (Apêndice A), representa um passo nessa direção, ao fomentar o protagonismo docente e permitir que o registro e a publicação de práticas pedagógicas funcionem como um ciclo contínuo de teoria e prática. Ao democratizar o acesso ao saber produzido no contexto laboral, esses mecanismos podem contribuir para que o desenvolvimento profissional seja um processo de autoria e não apenas de execução, devolvendo ao professor sua capacidade de julgar e decidir sobre o próprio ofício.

É imperativo, contudo, reconhecer as limitações deste estudo. A amostra, constituída por adesão voluntária e restrita ao contexto da rede estadual de Minas Gerais, não permite genera-

lizações estatísticas universais para todo o território nacional. Além disso, o recorte temporal, situado no calor da implementação das reformas, captura um momento de transição e adaptação aguda, cujas percepções podem se alterar à medida que as políticas se consolidem ou sejam revogadas. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras invistam em estudos longitudinais para acompanhar a evolução da identidade docente frente à consolidação do Novo Ensino Médio, bem como investigações comparativas com outras unidades federativas.

Os resultados confirmam as teses de desprofissionalização ao demonstrarem que o sufocamento do protagonismo docente retira a qualidade de profissão do fazer pedagógico. Complementam o referencial teórico ao evidenciar que o desenvolvimento profissional não é linear e é fortemente impactado por medidas de governança instáveis, que transformam o professor em um funcionário executor. Ademais, a pesquisa reforça o conceito de perito adaptativo, mostrando que, apesar das falhas estruturais, os docentes buscam incessantemente reinventar suas práticas para atender às necessidades humanas de seus alunos, validando a ideia de que a escola é o locus central da formação docente.

Em última análise, conclui-se que a resistência docente transcende as barreiras impostas por reformas curriculares descontextualizadas e pela precarização das condições de trabalho. Mesmo diante de baixos salários e de uma carga burocrática que gera exaustão e adoecimento, os docentes demonstraram uma preocupação com a qualidade da educação brasileira. Para além de disputas ideológicas, observa-se um compromisso ético com o ensino, no qual as e os docentes colocam o desenvolvimento humano de seus alunos acima de diretrizes meramente técnicas ou de treinamento para avaliações externas. Portanto, o investimento na formação situada e a garantia de condições objetivas para o desenvolvimento profissional não são apenas demandas corporativas, mas pré-requisitos inegociáveis para a construção de uma educação básica de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; PRÍNCIPE, L. O lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103–117, jan/mar 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BARRETO, R. G. Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: A substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775–791, jul/set 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: [s.n.], 2017. Presidência da República.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2022.
- BRASIL. **Censo da Educação Básica: notas estatísticas**. Brasília: [s.n.], 2024. Inep.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Brasília, DF: [s.n.], 2024. Presidência da República.
- BÍBLIA. **Bíblia Sagrada: Tradução Almeida Corrigida Fiel**. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 2011.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Editora**, São Paulo, n. 6, p. 9–27, 1998.
- CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul/set 2016.
- CASTRO, M. N. O.; CARMO, E. M. Os sentidos de currículo e a configuração da prática pedagógica. **Revista Educação e Perspectivas**, Viçosa, v. 9, n. 2, p. 259–274, 2018.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HINZ, J. R.; FANTI, M. G. C. d. O trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa: uma atividade direcionada a quem? **Alfa**, São Paulo, v. 57, p. 315–339, 2013.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337–1354, out/dez 2010.
- LASTÓRIA, A. C.; SOUZA, S. S. de. Programa são paulo faz escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 853–870, set/dez 2019.

LIMA, G. P. da C. **A educação em Minas é uma grande empresa: reforma curricular, avaliação e subjetividade docente**. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

LOURENCETTI, G. d. C. A reforma educacional paulista e a “nova” cultura docente. **Educação Santa Maria**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 329–342, maio/ago 2013.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - revista ciências da educação**, Sevilha, n. 8, p. 7–22, jan/abr 2009.

MINAS GERAIS. **Conteúdos Básicos Comuns/Artes/Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2006.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2019.

MINAS GERAIS. **Catálogo de Eletivas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Diretoria de Ensino Médio, 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4920**. Belo Horizonte: [s.n.], 2023. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Cadernos MAPA-MG: Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagens – Ensino Médio 2025**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025.

MINAS GERAIS. **Memorando-Circular nº 250/2025/SEE/SB – Orientação, de 26 de agosto de 2025**: Encaminhamento dos materiais da reunião de alinhamento pedagógico e orientações para repactuação dos cronogramas de projetos e formações, em função da mobilização para o saeb 2025. Belo Horizonte: [s.n.], 2025. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024**. Belo Horizonte: [s.n.], 2025. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino para o ano de 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Lisboa, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

PAGE, M. J. *et al.* The prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **The BMJ**, v. 372, n. n71, mar 2021.

PAIVA, V. L. M. d. O. **Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

PEREIRA, R. S. *et al.* Material didático carioca e suas relações com a bncc: a teoria é uma coisa e a prática pode não ser outra? **HOLOS**, Natal, v. 37, n. 8, p. 1–20, 2021.

ROLDÃO, M. d. C. Conhecimento, didática e compromisso: O triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134–1149, out/dez 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: saberes e incertezas**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**. Planaltina, 2017.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 17–33, jan/abr 2013.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196–229, dez 2014. Tradução de Leda Beck; revisão técnica de Paula Louzano.

SÜSSEKIND, M. L.; MASKE, J. “pendurando roupas nos varais”: Base nacional comum curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173–187, jan/abr 2020.

TURA, M. d. L. R. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 790–805, set/dez 2012.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221–237, jan/abr 2009.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63–80, maio/ago 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO FOCAR

Apresentação do Produto

O **Fórum para Formação de Professoras e Professores em Contexto e Compartilhamento em Rede (FOCAR)** é uma estratégia de formação continuada desenhada para ambientes virtuais, especificamente redes sociais (Instagram). Este produto educacional nasce dos resultados da pesquisa que evidenciou o isolamento docente e a necessidade de espaços horizontais de troca de saberes.

Este documento apresenta-se como um *Guia de Implementação*, destinado a gestores, coordenadores pedagógicos ou grupos de professores que desejam replicar a iniciativa em seus contextos escolares.

1. Fundamentos e Objetivos

O FOCAR propõe-se a ser um espaço de formação continuada, situada e colaborativa, em que docentes possam compartilhar práticas pedagógicas, reflexões e estudos vinculados às demandas reais de seus contextos de trabalho. A proposta está fundamentada em autores como Canário (1998), Nóvoa (2009; 2017), Gatti et al. (2019) e Marcelo (2009), Marcelo e Marcelo-Martínez (2023), que discutem a importância da aprendizagem profissional docente em rede, do fortalecimento da identidade profissional e do desenvolvimento de comunidades de prática.

O objetivo geral do FOCAR é criar um espaço digital de formação e compartilhamento, permitindo a publicação de estudos e reflexões em uma rede aberta.

Objetivos específicos

- Criar no Instagram (ou outra rede social) um ambiente virtual para trocas entre docentes, utilizando a plataforma como ferramenta para formação em contexto;

- Possibilitar a publicação de reflexões sobre a prática docente embasadas em teorias e estudos científicos;
- Tornar públicas as produções de professores, promovendo a valorização da profissão docente.

A criação deste fórum justifica-se pela relevância das plataformas digitais como espaços de aprendizagem. Marcelo e Marcelo-Martínez (2023) destacam que as redes sociais ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional ao viabilizarem aprendizagens contínuas e situadas. O uso de recursos multimodais (*stories*, *reels*) aproxima o discurso acadêmico das práticas reais da sala de aula, favorecendo a constituição de comunidades de prática.

2. Arquitetura do FOCAR: Os Três Pilares

O funcionamento do fórum baseia-se na tríade metodológica:

FORMAR: A formação docente deve ocorrer em contexto, a partir das experiências vividas no ambiente de trabalho (Canário, 1998). Assim, o FOCAR propõe uma formação situada, contínua e conectada aos desafios reais da prática docente.

PUBLICAR: A identidade profissional do professor é construída dentro de um coletivo (Nóvoa, 2017). A publicação de reflexões e experiências pedagógicas, conforme defendem Roldão (2017) e Marcelo e Marcelo-Martínez (2023), contribui para a autonomia e o reconhecimento da profissão docente.

COMPARTILHAR: O compartilhamento de saberes entre professores fortalece a profissão e cria uma cultura colaborativa (Gatti et al., 2019). O Instagram e outras redes sociais são, nesse sentido, espaços propícios à disseminação de práticas e à consolidação de redes de apoio e aprendizagem.

3. Roteiro de Implementação Passo a Passo

Para instituir o FOCAR em sua rede ou escola, sugere-se o seguinte itinerário:

Fase 1: Curadoria e Identidade

- **Definição dos Mediadores:** Sugere-se que 2 a 3 professores fiquem responsáveis pela moderação rotativa do perfil.
- **Identidade Visual:** Criar um padrão visual (templates) para que as postagens sejam reconhecíveis no feed.
- **Bio e Propósito:** A descrição do perfil deve deixar claro que é um espaço de formação, não apenas de divulgação de eventos.

Fase 2: Ciclos de Interação

O FOCAR não é um repositório estático, mas um organismo vivo. Sugere-se a seguinte dinâmica semanal ou quinzenal:

- **Módulo 1: A Escuta (Segunda/Terça):** Utilização de *Stories* com a ferramenta “Caixa de Perguntas”.

Exemplo de Provocação: “Qual foi o maior desafio com as turmas de 1º ano hoje?” ou “Que termo da BNCC você ainda não entendeu na prática?”

- **Módulo 2: A Curadoria (Quarta/Quinta):** Os mediadores selecionam as dores latentes e buscam, na teoria ou na prática de colegas, respostas.
- **Módulo 3: A Publicação/Devolutiva (Sexta):** Postagem no *Feed* ou *Reels* com uma microformação, um relato de experiência de um professor da rede ou indicação de leitura que responda à demanda da fase 1.

Essas etapas visam constituir um espaço contínuo de aprendizagem colaborativa e reflexiva, em consonância com as concepções de Nóvoa (2009) sobre o desenvolvimento profissional docente em comunidades.

4. Planejamento, Monitoramento e Avaliação

Para garantir a sustentabilidade do FOCAR e evitar a sobrecarga dos mediadores, propõe-se um roteiro de gestão baseado na rotina escolar de segunda a sexta-feira, respeitando o direito ao descanso nos finais de semana.

4.1 Ferramenta de Apoio: Planner Semanal Sugerido

Abaixo, sugere-se uma rotina de postagens que intercala conteúdos rápidos (Stories) e aprofundados (Feed), criando um ritmo de formação contínua:

Quadro 1 – Sugestão de Cronograma de Postagens (Segunda a Sexta)

Dia	Formato Sugerido	Objetivo Pedagógico
Segunda	Stories (Enquete/Caixa de Perguntas)	Módulo Escuta: Sondagem da "dor" ou dúvida da semana. <i>Ex: "Como foi o planejamento hoje? Alguma dificuldade com a BNCC?"</i>
Terça	<i>Sem postagem (Interação)</i>	Dia dedicado a responder os <i>directs</i> e comentários gerados na segunda-feira, fortalecendo o vínculo.
Quarta	Feed (Carrossel ou Texto)	Módulo Curadoria: Resposta fundamentada à dúvida levantada. Conexão entre a teoria (autores) e a prática escolar.
Quinta	<i>Sem postagem (Interação)</i>	Dia para compartilhar nos <i>Stories</i> as marcações de outros professores ou repostar notícias relevantes da educação.
Sexta	Reels ou Feed	Módulo Compartilhamento: Encerramento da semana com uma "Dica de Ouro", relato de experiência exitosa ou indicação cultural para o fim de semana.

Fonte: Elaboração própria.

4.2 Monitoramento e Avaliação

Para garantir que o FOCAR cumpra seu objetivo formativo, sugere-se o acompanhamento periódico através de:

- **Indicadores de Engajamento (Quantitativo):** Monitorar o número de *salvamentos* (indica que o conteúdo foi útil para consulta posterior) e *compartilhamentos* (indica disseminação da prática).
- **Indicadores de Impacto (Qualitativo):** Análise semestral dos comentários para identificar relatos de aplicação prática em sala de aula.
- **Autoavaliação dos Mediadores:** Reuniões bimestrais para ajustar a linha editorial baseando-se nas demandas mais frequentes aparecidas no Módulo Escuta.

5. Diretrizes Éticas, de Segurança e Acessibilidade

Para garantir a integridade profissional e a inclusão, o FOCAR adota os seguintes princípios:

5.1 Ética e Segurança

- **Proteção de Imagem:** Não é permitida a publicação de fotos de estudantes sem autorização expressa e termo de uso de imagem.
- **Respeito Institucional:** O fórum é um espaço de construção pedagógica, não de denúncia administrativa ou ataques pessoais.
- **Autoria:** Todo relato de experiência compartilhado deve ter os créditos do professor-autor.

5.2 Acessibilidade Digital

O FOCAR compromete-se com a democratização do acesso ao conhecimento:

- **#PraCegoVer:** Utilizar a legenda das fotos para descrever as imagens (texto alternativo), permitindo o uso de leitores de tela.
- **Legendagem:** Todo conteúdo em vídeo deve conter legendas, garantindo o acesso a pessoas surdas ou que assistem sem áudio.
- **Contraste:** Utilizar combinações de cores que garantam boa legibilidade nos *templates* visuais.

6. Exemplos de Aplicação

Figura 1 – Mockups das interfaces sugeridas para o FOCAR no Instagram: (A) Interação rápida via Stories e (B) Aprofundamento teórico via Feed.

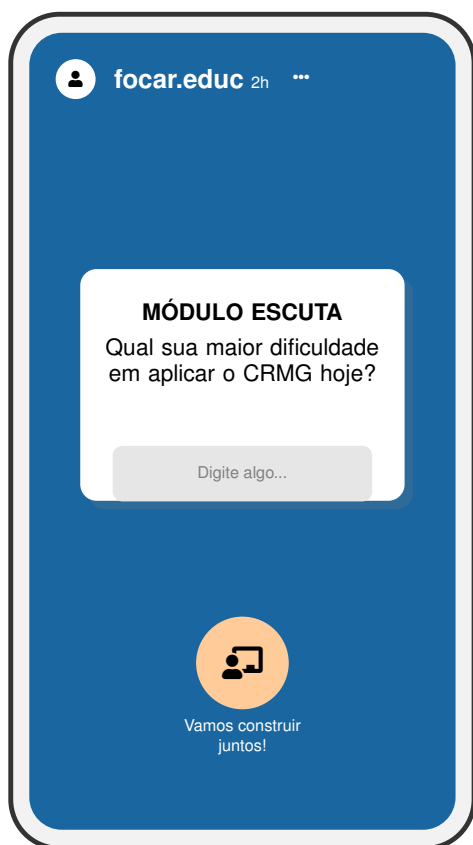


Figura A: Módulo Escuta (Stories)

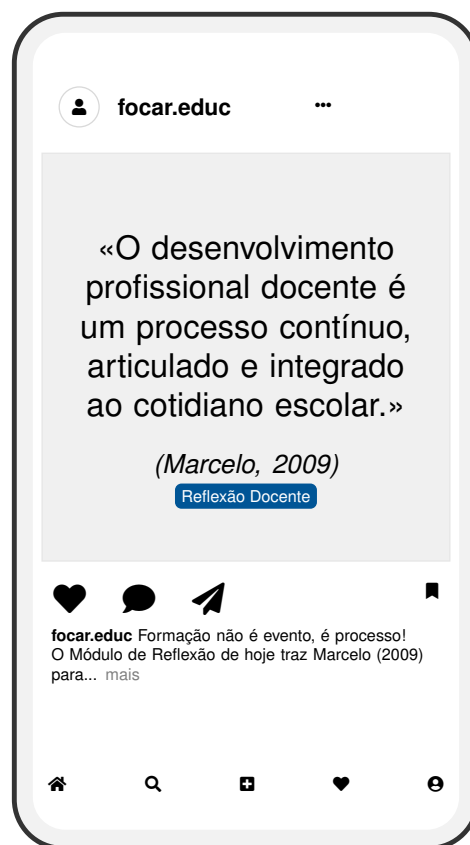


Figura B: Módulo Reflexão (Feed)

Fonte: Elaboração própria.

7. Considerações Finais

O FOCAR constitui uma proposta de formação docente mediada por tecnologias digitais, promovendo uma aprendizagem situada e colaborativa. Ao integrar teoria e prática em um espaço acessível, o produto contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a construção de uma cultura de compartilhamento, respondendo de forma inovadora às demandas do contexto educacional contemporâneo.

(Gatti *et al.*, 2019)

REFERÊNCIAS DO APÊNDICE

Referências do Produto Educacional

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Editora**, São Paulo, n.º 6, p. 9–27, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – revista ciências da educação**, Sevilha, n.º 8, p. 7–22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C.; MARCELO-MARTINEZ, P. Redes Sociais e Desenvolvimento Profissional Docente: Novos Espaços De Formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10223, 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos De Pesquisa**, Lisboa, n.º 47(166), p. 1106–1133, 2017.

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE CONSTITUIÇÃO DO CORPUS À LUZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Este documento detalha os procedimentos técnicos de tratamento dos dados brutos, demonstrando a correspondência metodológica entre as operações digitais realizadas no software IRAMUTEQ e as fases da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011).

1. Fase de Pré-Análise

Nesta etapa, correspondente à preparação do material e escolha dos documentos (Bardin, 2011), procedeu-se à constituição do corpus e definição das regras de homogeneidade através da codificação de variáveis.

Os corpus textuais foram constituídos: a) pela transcrição integral das entrevistas; e b) das respostas as questões abertas do Questionário. Para garantir a reprodutibilidade e a fidedignidade das análises lexicométricas, os materiais brutos foram preparados seguindo as orientações apresentada por Camargo e Justo (2013a, 2013b) e Salviati (2017).

O procedimento inicial envolveu a codificação das Unidades de Texto. Cada entrevista/-resposta foi definida como uma unidade de texto inicial (UCI), separada por linhas de comando (metadados) precedidas por quatro asteriscos (****). Estas linhas contêm variáveis descritivas codificadas, como o sujeito e o tempo de docência (ex.: *sujeito, *tempo_docência), para permitir o cruzamento do vocabulário com perfil socioprofissional dos participantes. Para o Questionário, definiram-se padrões apresentados no Quadro 1.

Na sequência, realizou-se primeiramente a supressão do pesquisador e a contextualização. As intervenções do entrevistador foram suprimidas para evitar interferências nos cálculos de frequência, sendo que respostas curtas ou dependentes da pergunta foram reescritas para incorporar o contexto da indagação, assegurando a coerência semântica dos Segmentos de Texto (ST). Este mesmo procedimento foi realizado nas respostas abertas do Questionário.

Em seguida, aplicou-se a lexicalização de conceitos compostos. Tanto para as entrevistas como para o Questionário, utilizou-se o sublinhado (*underscore*) para unir palavras que representam um conceito único, como `novo_ensino_médio` e `sala_de_aula`. Conforme indicam Camargo e Justo (2013a, 2013b), tal substituição é essencial para evitar a fragmentação de sentidos, uma vez que o hífen é lido pelo software como separador.

Quadro 1 — Legenda da codificação dos dados do Questionário

Variável	Descrição e Categorias
id	Identificação do Professor.
idade	A faixa etária dele (ex: 1= 20–30; 2= 31–40; 3= 41–50; 4= 51–60; 5= 61–70).
sexo	(ex: 1=Feminino, 2=Masculino).
tempo_exp	(ex: 1= menos de 5 anos; 2= de 5 anos a 20 anos; 3= 21 anos ou mais).
nivel_ens	(ex: 1=Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio; 2= Ensino Médio).
area	(ex: 1= Ciências Humanas; 2=Ciências da Natureza e suas tecnologias; 3= Matemática e suas tecnologias; 4= Linguagens e suas tecnologias).
form_cont	(ex: 1= Estou cursando uma especialização; 2= Especialização; 3=Estou cursando um mestrado; 4= Mestrado; 5= Doutorado; 6=Não fiz nenhum curso listado).
sentimento	(A resposta dele à Q16, ex: 1= protagonista; 2= Executor de regras; 3= indiferente).

Fonte: elaboração própria.

Por fim, procedeu-se à padronização e limpeza, incluindo a revisão gramatical e a uniformização de siglas e termos e a remoção de caracteres especiais e marcas de oralidade sem valor semântico, como hesitações e repetições. O Quadro 2 exemplifica os procedimentos descritos anteriormente.

Após esta preparação, o corpus foi salvo em codificação UTF-8 e submetido às operações de segmentação e lematização (redução das palavras às suas raízes/lemas), permitindo as análises estatísticas subsequentes.

Fase de Exploração do Material

Esta fase consiste nas operações de codificação, decomposição ou enumeração conforme Bardin (2011), representando a aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. No contexto do estudo, a exploração materializou-se no processamento algorítmico dos dados textuais pelo software IRAMUTEQ, que executou as operações de codificação, decomposição e enumeração das unidades de sentido.

Para compreender a lógica algorítmica do Iramuteq, é fundamental explicitar como ele organiza os dados. O processamento iniciou-se pela segmentação contextual, onde o software

Quadro 2 — Exemplo dos procedimentos descritos

Procedimentos	Exemplo (Transcrição → Corpus)	Justificativa Técnica
1. Definição de Variáveis	Entrevista com Professora 1 → **** *prof_01 *temp_2	Criação da linha de comando para comparações estatísticas.
2. Contextualização	Pesq: “O que te motivou?” / Prof: “...sempre gostei do ensino” → “O que me motivou a escolher a profissão foi que sempre gostei do ensino.”	O software analisa apenas o texto do participante; a pergunta é incorporada para dar sentido.
3. Lexicalização	“...dentro da sala de aula.” → “...dentro da sala_de_aula.”	Garante a contagem como conceito único.
4. Limpeza	“É, então, pesquisadora, na realidade...” → “Na realidade...”	Remoção de ruídos que poluem a análise (nomes, hesitações).
5. Padronização	“...primeiro ano no ensino médio...” → “...primeiro ano no ensino_médio...”	Aglutinação correta para análise de frequência.

Fonte: elaboração própria.

fragmenta as entrevistas em trechos curtos padronizados, denominados Segmentos de Texto (ST) ou Unidades de Contexto Elementar (UCE). Esses segmentos, dimensionados automaticamente em cerca de três linhas de texto ou quarenta palavras, funcionaram como a unidade base para a análise estatística, permitindo que o vocabulário fosse avaliado dentro de seu ambiente sintático imediato, e não de forma isolada. O Quadro 3 exemplifica esse processo.

Quadro 3 — Unidades de Contexto Elementar

Trecho da entrevista antes da segmentação	Trecho segmentado (Processado)
Eu acho que são formações muito rasas, tanto da forma como a formação é oferecida. Porque às vezes acaba sendo slide, slide slide, então não tem aquela formação atrativa. Então, e no conteúdo também, acho que o conteúdo das formações hoje, quando você entra lá naquele site da escola de formação [...]	eu acho que as <code>formações_continuadas</code> ofertadas pelo governo são muito rasas tanto da forma como somente com slides o conteúdo também não é atrativo, acho que o teu o conteúdo das formações hoje da <code>escola_de_formação</code> . (Professora 1, Entrevista 1, 2025)

Fonte: elaboração própria.

Simultaneamente à segmentação, o software executou a lematização, um processo de padronização linguística essencial para a redução da dispersão dos dados. Nesta etapa, as palavras foram reduzidas às suas raízes ou lemas: verbos foram reconduzidos ao infinitivo, enquanto substantivos e adjetivos foram convertidos para o masculino singular. Essa redução permitiu que formas gramaticais distintas de um mesmo conceito fossem contabilizadas como uma única ocorrência estatística.

Após essas operações preliminares, a categorização propriamente dita foi realizada através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), baseada no Método Reinert. Essa técnica visa identificar os “mundos lexicais” presentes no discurso, dividindo o corpus em classes de vocabulário estáveis. O processamento é denominado “descendente”, pois o software parte do texto total e realiza divisões sucessivas, agrupando os Segmentos de Texto em função da co-ocorrência de palavras, ou seja, que compartilham o mesmo vocabulário. A validação estatística dessas classes é sustentada pelo teste de Qui-quadrado (χ^2), que mensura a força dessa associação entre cada palavra e sua respectiva classe; considera-se como estatisticamente significativos os termos que apresentarem valores de $\chi^2 \geq 3.84$.

Esta análise permite separar, por exemplo, um conjunto de falas focado em aspectos subjetivos (“paixão”, “vocação”) de outro conjunto focado em aspectos estruturais (“burocracia”, “salário”), demonstrando que os sujeitos articulam contextos de enunciação distintos sobre o mesmo objeto de estudo.

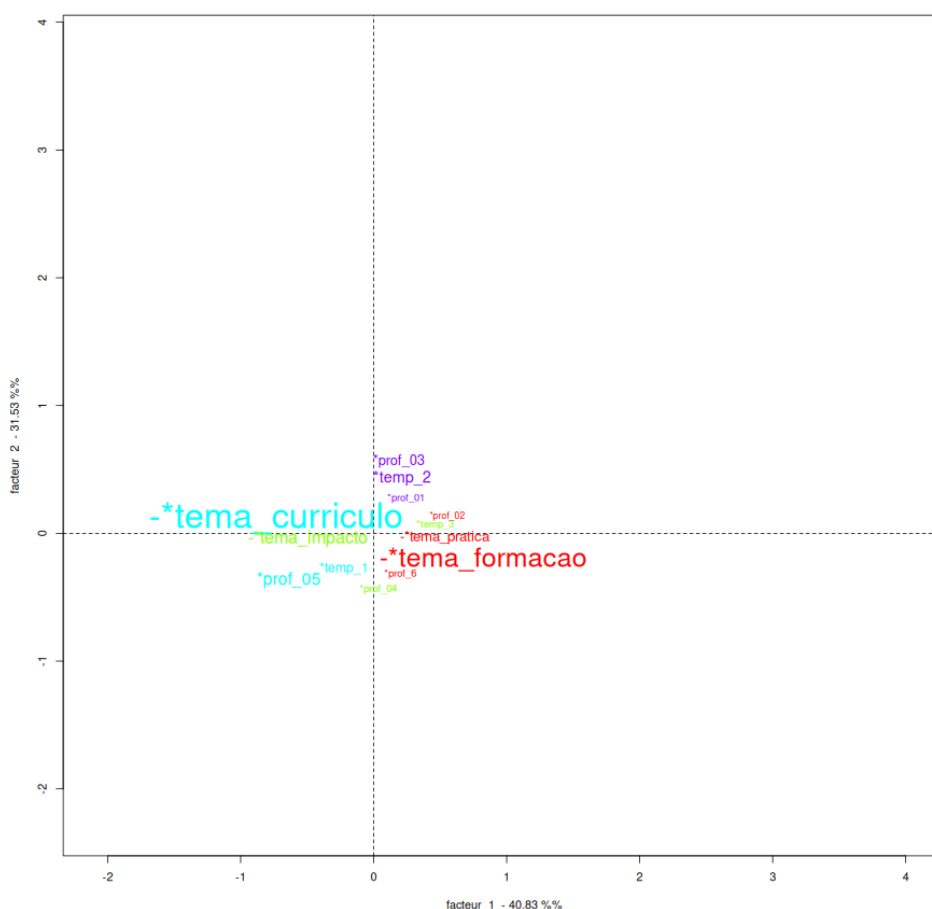
Em caráter complementar à CHD, a fase de exploração incluiu a Análise de Especificidades e a Análise de Similitude. A primeira permite contrastar o vocabulário utilizado por diferentes perfis de sujeitos, identificando termos que são estatisticamente característicos ou exclusivos de um grupo. A Figura 1 exemplifica o resultado da Análise de Especificidade.

A Análise de Similitude, fundamentada na Teoria dos Grafos, possibilitou visualizar a estrutura da representação social através da identificação das conexões entre as palavras. A Figura ?? exemplifica a Análise de Similitude das Entrevistas.

Fase de Tratamento dos Resultados e Inferência

A terceira e última etapa metodológica corresponde ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação. No contexto desta pesquisa, o tratamento iniciou-se pela leitura hermenêutica das classes estatísticas geradas pela CHD.

Figura 1 – Representação da Análise de Especificidades das Entrevistas



Fonte: elaboração própria.

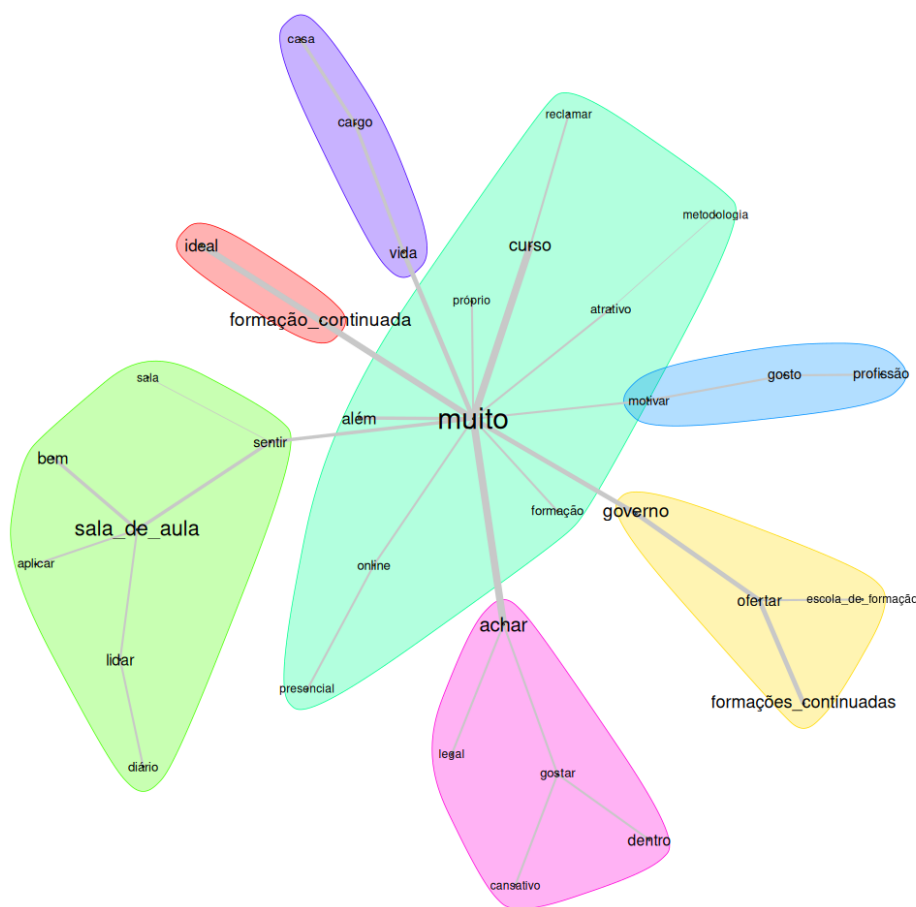
No que tange ao corpus das Entrevistas, a análise classificou 166 segmentos do total de 282 segmentos de texto (58,87%), resultando na partição do corpus em quatro classes.

A **Classe 1** engloba 21,39% dos segmentos. É a classe mais focada no aspecto do desenvolvimento profissional e questões que envolvem o ser professor, além da formação continuada e do ambiente da sala de aula. Seguem alguns segmentos da Classe 1 no Quadro 4.

A **Classe 2**, focada no impacto e início da implementação das reformas curriculares (15,03% dos segmentos), está ligada aos processos de implementação e ao seu impacto. O foco está em momentos de transição e na introdução de novidades. Seguem segmentos que exemplificam a Classe 2 no Quadro 5.

Já a **Classe 3** é a de maior representatividade no corpus classificado, juntamente com a Classe 4, contendo, ambas, 31,79% dos segmentos. Esta classe é fortemente associada ao tema

Figura 2 – Similitude das Entrevistas, Classe 1



Fonte: elaboração própria.

Quadro 4 — Exemplos de segmentos da Classe 1

Segmentos Típicos

**** *prof_01 *temp_2 que é o principal site que as escolas incentivam para que a gente faça cursos até mesmo para abater nas horas complementares esses cursos pouco contribuem poderiam ser mais estruturados atrativos nos possibilitar metodologias que a gente consiga aplicar em sala_de_aula

**** *prof_01 *temp_2 o que me motivou a escolher a profissão foi sempre gostei do ensino e sempre me senti bem dentro da escola e da sala_de_aula foi mais o gosto pelo ensino do que por questões salariais que hoje é algo que tem pesado bastante no orçamento

Fonte: elaboração própria.

curricular (*-tema_curriculo). O foco lexical reside na discussão de documentos e elementos estruturantes do ensino, conforme o Quadro 6.

Quadro 5 — Exemplos de segmentos da Classe 2

Segmentos Típicos

**** *prof_01 *temp_2 tivemos uma formação para alinhar o currículo_referência com a base_nacional foi um alinhamento muito engessado não podíamos tirar apenas acrescentar coisas a base_nacional já traz na área de linguagens muitas habilidades na formação_inicial nem sequer

**** *prof_6 *temp_1 não sei dizer como era antigamente mas o professor que atua há muito tempo em um determinado estilo de dar aula com essas reformas precisam fazer várias adaptações e eu creio que para esses professores isso possa trazer mais dificuldade em relação aqueles que estão começando

Fonte: elaboração própria.

Quadro 6 — Exemplos de segmentos da Classe 3

Segmentos Típicos

**** *prof_05 *temp_1 não sei como que era antes do currículo_referência acho que talvez pelos professores que já davam aula antes terem ali uma estrutura anterior ao currículo_referência mesmo que não vejam sentido nele se organizem melhor

**** *prof_04 *temp_3 porque ele sabe que se ele deseja ter uma roupa um sapato algo diversificado do que os pais dele estão oferecendo eles vão sair para trabalhar o currículo_referência ignora completamente a realidade socioeconômica dos alunos de escola_pública do Brasil

Fonte: elaboração própria.

Compartilhando a maior proporção do corpus (31,79%), a **Classe 4** está centrada na percepção de descompasso entre a formação inicial e as propostas curriculares. Os termos aqui destacados indicam uma orientação para a ação, a mudança e a identificação de necessidades não atendidas, conforme Quadro 7.

Quadro 7 — Exemplos de segmentos da Classe 4

Segmentos Típicos

**** *prof_03 *temp_2 quando a gente entra na escola pensa que vai mudar o mundo como aquele professor que não tive mas depois a gente vai ficando com os pés no chão e fica mais sensato porque é realidade_diferente do que se imagina na formação_inicial

**** *prof_01 *temp_2 essa parte burocrática é muito desgastante as avaliações_externas eu literalmente parei todo o conteúdo para trabalhar as avaliações_externas o tempo todo como se o único objetivo fosse atingir demandas políticas e não preparar o aluno para o que ele vai encontrar

Fonte: elaboração própria.

Para o corpus do Questionário, o Iramuteq particionou os dados em sete classes temáticas:

- **Classe 1 (11,31%)**: Focada nas deficiências na formação inicial. Vocabulário característico: *falta, falha, formação_inicial, teoria, documento*.
- **Classe 2 (14,29%)**: Representa os desafios, burocracia e sobrecarga. Vocabulário: *desafio, burocrático, desinteresse, pressão, excesso*.
- **Classe 3 (21,63%)**: Foco na implementação e adaptação dos currículos. Vocabulário: *novo_ensino_médio, adaptação, base_nacional, currículo_referência*.
- **Classe 4 (16,47%)**: Refere-se à conciliação entre o currículo prescrito e a realidade escolar. Vocabulário: *adaptar, conciliar, realidade, prescrito*.
- **Classe 5 (12,1%)**: Percepção de preparação para as reformas. Vocabulário: *preparar, parcialmente, totalmente, licenciatura*.
- **Classe 6 (11,11%)**: Influência externa e atuação do professor como executor. Vocabulário: *externa, sobrecarregar, executor, cobrar*.
- **Classe 7 (13,1%)**: Debate sobre autonomia e restrições normativas. Vocabulário: *autonomia, influenciar, negativamente, planejamento, regra*.

Com a estrutura categorial ajustada e validada, procedeu-se ao processo inferencial, articulando a superfície estatística dos textos com os fatores determinantes do desenvolvimento profissional docente.

APÊNDICE C – FICHAMENTO DA REVISÃO DA LITERATURA

A seguir, apresentam-se os quadros analíticos individuais referentes aos artigos selecionados para a revisão de literatura.

Ficha de Análise: Artigo 1

Referência	Lourencetti, Gisela do Carmo. A reforma educacional paulista e a “nova” cultura docente. <i>Educação Santa Maria</i> , v. 38, n. 2, p. 329-342, maio/ago. 2013.
Palavras-chave	Reforma educacional, Trabalho docente, Professor.
Assunto	Impacto da reforma educacional paulista na cultura docente, particularmente após a implementação da Progressão Continuada.
Tipo de pesquisa	Qualitativa, baseada em entrevistas em profundidade com professores.
Objetivo	Analisar os indícios de alteração na cultura docente de professores especialistas após a reforma educacional paulista.
Questão orientadora	Como a reforma educacional paulista impactou a cultura docente dos professores especialistas?
Contexto e Metodologia	A pesquisa foi realizada no contexto da reforma educacional paulista (1995). Metodologia: entrevistas em profundidade com dez professores especialistas com mais de 20 anos de experiência.
Principais referências	Apple (1995), Hypolito (1999, 2010), Cunha (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Pérez Gómez (2001).
Estrutura do artigo	Contexto social/político da reforma; Metodologia; Resultados das entrevistas; Discussão; Conclusões.

Ficha de Análise: Artigo 2

Referência	Vieira, Jarbas Santos; Hypolito, Álvaro Moreira & Duarte, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. <i>Educ. Soc.</i> , Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, 2009.
Palavras-chave	Trabalho docente, Dispositivos de controle, Currículo, Identidade.
Assunto	Dispositivos de controle conservador no ambiente escolar e impacto no trabalho/identidade de professores iniciantes.
Tipo de pesquisa	Qualitativa.
Objetivo	Analisar como dispositivos de controle conservadores influenciam o trabalho e a identidade de professoras em início de carreira.
Questão orientadora	Como os dispositivos de controle conservador interferem no trabalho e na identidade de professoras iniciantes?
Contexto e Metodologia	Pesquisa com oito professoras de escolas públicas municipais de Pelotas/RS (< 3 anos de experiência). Uso de entrevistas e análise de conteúdo.
Principais referências	Foucault (poder/disciplina), Deleuze (controle), Bernstein (recontextualização), Ball (políticas curriculares).
Estrutura do artigo	Introdução; Desenvolvimento (dispositivos de controle); Conclusão; Referências.

Ficha de Análise: Artigo 3

Referência	Barreto, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Avaliação: A Substituição Tecnológica no Ensino Fundamental. <i>Educação & Sociedade</i> , v. 37, n. 136, 2016.
Palavras-chave	Política educacional, Currículo, Avaliação, Ensino, Substituição tecnológica.
Assunto	Impactos da reforma curricular (BNCC) e avaliação externa sobre o trabalho docente no ensino fundamental.
Tipo de pesquisa	Qualitativa, análise crítica de discurso.
Objetivo	Analisar a nova regulação do ensino fundamental (currículo centralizado + avaliação externa) e seus impactos.
Questão orientadora	Como a reforma curricular (BNCC) e a avaliação externa afetam o trabalho docente e a identidade dos professores?
Contexto e Metodologia	Contexto de consulta pública da BNCC. Análise crítica de discurso de entrevistas com professores do RJ (Educopédia e 6º Ano Experimental).
Principais referências	Freitas (2014); Macedo (2014); Saviani (2007); Fairclough (2001).
Estrutura do artigo	Introdução; Configuração atual das políticas; Noção de substituição tecnológica; Análise crítica dos discursos.

Ficha de Análise: Artigo 4

Referência	Pereira, R. S. et al. Material Didático Carioca e suas relações com a BNCC: a teoria é uma coisa e a prática pode não ser outra? <i>HOLOS</i> , 37(8), 1-20, 2021.
Palavras-chave	Pedagogia Histórico-Crítica, Trabalho Docente, Currículo, Políticas Públicas.
Assunto	Caráter ideológico das políticas (BNCC) com foco na análise do Material Didático Carioca.
Tipo de pesquisa	Qualitativa, análise documental e bibliográfica.
Objetivo	Analisar a coerência entre BNCC, PNLD e Material Didático Carioca quanto à formação do aluno e do professor.
Questão orientadora	As redes de ensino e seus materiais didáticos estão alinhados aos princípios da BNCC?
Contexto e Metodologia	Reformas recentes (BNCC). Análise documental do Material Didático Carioca à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.
Principais referências	Saviani (2013); Apple (1999); Goodson (1995); Arroyo (2013).
Estrutura do artigo	Introdução; Consenso das reformas; Resultados/Discussões; Princípio educativo; Práxis e formação humana; Considerações finais.

Ficha de Análise: Artigo 5

Referência	Castro, M. N. O., & Carmo, E. M. Os sentidos de currículo e a configuração da prática pedagógica. <i>Revista Educação e Perspectivas</i> , 9(2), 2018.
Palavras-chave	Currículo escolar, Avaliações externas, Professor mediador.
Assunto	Sentidos atribuídos ao currículo por professores e o papel docente.
Tipo de pesquisa	Qualitativa.
Objetivo	Analisar os sentidos docentes sobre currículo e evidenciar o papel do professor.
Questão orientadora	Quais os sentidos que os docentes atribuem ao currículo e qual o papel do professor em seu desenvolvimento?
Contexto e Metodologia	Quatro professoras do Ensino Médio de escola pública na Bahia. Entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo.
Principais referências	Sacristán, Moreira e Candau, Silva, Apple, Goodson.
Estrutura do artigo	Introdução; Três categorias (Conceito polissêmico, Finalidades/Avaliação, Papel do professor); Considerações finais.

Ficha de Análise: Artigo 6

Referência	Süssekind, Maria Luiza; Maske, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. <i>Em Aberto</i> , v. 33, n. 107, 2020.
Palavras-chave	Abordagem epistemológica; Autonomia didático-pedagógica; Problemas político-educacionais.
Assunto	Impactos da BNCC na qualidade da educação, autonomia docente e construção curricular.
Tipo de pesquisa	Qualitativa (bibliográfica e documental).
Objetivo	Argumentar que reformas baseadas na BNCC ameaçam a democraticidade e não promovem qualidade.
Questão orientadora	Como as reformas (BNCC) afetam a qualidade da educação, autonomia e construção curricular?
Contexto e Metodologia	Contexto das reformas 2016-2019. Fundamentada nas epistemologias do Sul e da ordinariedade.
Principais referências	Boaventura de Sousa Santos (Epistemologias do Sul), Cury, Moreira e Silva, Pinar, Lopes, Freitas.
Estrutura do artigo	Introdução (metáfora do varal); Desenvolvimento (BNCC e qualidade, impactos na autonomia); Conclusão.

Ficha de Análise: Artigo 7

Referência	Hypolito, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. <i>Educação & Sociedade</i> , v. 31, n. 113, 2010.
Palavras-chave	Regulação, Currículo, Gerencialismo, Trabalho docente.
Assunto	Políticas curriculares, globalização, neoliberalismo e ação reguladora do Estado sobre o trabalho docente.
Tipo de pesquisa	Qualitativa (bibliográfica e documental), foco no RS.
Objetivo	Discutir efeitos das políticas neoliberais e a ação do Estado como regulador da educação/trabalho docente.
Questão orientadora	Como políticas neoliberais e regulação estatal afetam currículo, gestão e trabalho docente (caso RS)?
Contexto e Metodologia	Contexto da globalização/neoliberalismo. Análise crítica de documentos e literatura.
Principais referências	Stephen Ball (performatividade), Michael Apple, Hargreaves, Lawn.
Estrutura do artigo	Introdução; Políticas educacionais neoliberais e impactos; Análise do caso RS; Conclusão e resistência docente.

Ficha de Análise: Artigo 8

Referência	TURA, Maria de Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 42, n. 147, 2012.
Palavras-chave	Políticas educacionais; Currículo; Avaliação; Práticas escolares.
Assunto	Impactos das novas propostas curriculares na prática pedagógica em escola pública do RJ.
Tipo de pesquisa	Qualitativa (etnográfica).
Objetivo	Analisar implantação de propostas curriculares e impactos na prática pedagógica.
Questão orientadora	Como novas propostas curriculares afetam a prática pedagógica em uma escola pública do RJ?
Contexto e Metodologia	Escola pública do RJ (2010-2011). Observação cotidiana, reuniões, análise de documentos.
Principais referenciais	Laclau, Ball, Bourdieu e Champagne, Bernstein, Macedo.
Estrutura do artigo	Contexto macrossocial; Relação educação/políticas; Contexto da pesquisa (Escola do Centro); Conclusões.

Ficha de Análise: Artigo 9

Referência	SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. <i>EccoS</i> , n. 30, 2013.
Palavras-chave	Avaliações em larga escala; Currículo; Educação básica; Regulação.
Assunto	Impacto das avaliações em larga escala na construção de um currículo nacional (pós-1980).
Tipo de pesquisa	Qualitativa (bibliográfica e dados de pesquisa ampla da CAPES/INEP).
Objetivo	Analisar mudanças nas escolas com sistema de avaliação externa e consequências para o currículo.
Questão orientadora	Como avaliações em larga escala influenciam o currículo nacional e o trabalho docente?
Contexto e Metodologia	Dados do Observatório da Educação. Análise junto a professores e revisão bibliográfica.
Principais referências	Apple (Conhecimento oficial), Afonso (Avaliação), Freitas (Avaliação), Sousa, Ball (Performatividade).
Estrutura do artigo	Introdução; Avaliação educacional vs. larga escala; Currículo nacional e avaliações; Considerações finais.

Ficha de Análise: Artigo 10

Referência	Lastória, A. C.; Souza, S. S. Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. <i>Ensino Em Re-Vista</i> , v. 26, n. 3, 2019.
Palavras-chave	Currículo paulista; Política pública; Neoliberalismo.
Assunto	Análise do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) e repercussões na ação/-desenvolvimento docente.
Tipo de pesquisa	Qualitativa (bibliográfica e documental).
Objetivo	Evidenciar como o currículo SPFE guia o trabalho docente e afeta o desenvolvimento profissional.
Questão orientadora	Como o currículo do SPFE influencia a prática e o desenvolvimento profissional docente em SP?
Contexto e Metodologia	Análise do contexto político/educacional do SPFE, documentos curriculares e literatura sobre neoliberalismo.
Principais referências	Freire, Sacristán, Moreira, Gadotti, Silva (Neoliberalismo), Sanfelice, Harvey.
Estrutura do artigo	• Introdução e contexto histórico (anos 80, CENP); • Conjuntura política de SP (PSDB e neoliberalismo); • Criação dos PCN e contexto de 1998; • Criação/Implementação do SPFE (2007-2010); • SPFE e ação docente (contradições, autonomia); • Considerações finais.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO

A seguir, apresenta-se o questionário completo utilizado na coleta de dados, contendo 15 páginas.

REFORMAS EDUCACIONAIS E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Reformas curriculares e a desprofissionalização docente

Pesquisador(es) responsável(is): Amanda Gonçalves Oliveira Fonseca / Jefferson Adriano Neves

Cargo/Função: Mestranda / Orientador

Instituição/Departamento: Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/ *Departamento de Educação em ciências Físicas e Matemáticas/ICET*

Telefone para contato: 37-998439439

Local da coleta de dados: Estado de Minas Gerais

II - OBJETIVOS

O objetivo geral do projeto é compreender o quanto as reformas curriculares da Educação Básica podem estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores, e como elas têm influenciado na identidade e desenvolvimento docente.

III – JUSTIFICATIVA

É sumário buscar informações e refletir sobre o quanto e como os currículos - que devem ser orientadores de práticas pedagógicas, conscientes e organizadas - influenciam ou não no desenvolvimento profissional docente, ação direta que propicia uma educação de qualidade. Isso contribuirá para que se possa oferecer cada vez mais um melhor processo de ensino aprendizagem para os brasileiros

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

O processo de pesquisa investigará a perspectiva dos professores da educação básica de Minas Gerais sobre a desprofissionalização docente causada por reformas curriculares, utilizando o método Delphi. Esse método envolverá três rodadas de questionários anônimos, em que os participantes responderão perguntas abertas e fechadas ou em escala Likert. Haverá também espaço para justificarem algumas respostas. Cada nova rodada será desenvolvida a partir das respostas anteriores, possibilitando o refinamento das ideias. Para fortalecer o consenso das respostas, ao final das três rodadas, será realizada uma entrevista semiestruturada com quatro professores, dialogando com os resultados dos questionários.

V - RISCOS ESPERADOS

A pesquisa apresenta riscos mínimos, entretanto destaca-se como possíveis riscos o desconforto dos professores em participar das entrevistas por receio da identificação do candidato ou da instituição escolar, sem o consentimento dos entrevistados, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista. Como medida de diminuir tais riscos, assume-se o compromisso ético de não mencionar o nome dos participantes da pesquisa, como também sanar todas as dúvidas que possam apresentar em relação à participação nas atividades propostas

VI – BENEFÍCIOS

Esperar-se, ao final da pesquisa, disponibilizar os resultados a fim de contribuir para a elaboração de processos que valorizem os professores, cuja participação é essencial, desde a sua formação inicial, até para sua prática profissional. Assim a profissão do professor poderá se firmar e fortalecer.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo para o participante. Quanto ao questionário, o próprio participante poderá completar ou não seu preenchimento de forma anônima.

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação em ciências Físicas e Matemáticas/ICET - . Telefones de contato: 35-99218-332

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. Após ler o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** da pesquisa, você aceita participar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, aceito.
- ☐ Não aceito participar da pesquisa

Antes de iniciar, gostaríamos de esclarecer alguns pontos importantes sobre seus dados e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD):

- **Finalidade:** Esta pesquisa tem como objetivo compreender o quanto as reformas educacionais têm influenciado na identidade e desenvolvimento docente.
- **Responsável:** A coleta e o tratamento dos dados são de responsabilidade do *Departamento de Educação em ciências Físicas e Matemáticas/ICET* (UFLA).
- **Base Legal:** A base legal para o tratamento de dados é o seu consentimento, que será coletado por meio da caixa de seleção ao final deste texto.
- **Utilização dos Dados:** As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e análise estatística, a fim de contribuir para a elaboração de processos que valorizem os professores.
- **Anonimato e Sigilo:** As respostas serão tratadas com total sigilo e confidencialidade. Os dados serão armazenados de forma segura e o acesso será restrito aos pesquisadores responsáveis.
- **Armazenamento:** Os dados coletados serão armazenados por 2 anos e, após esse período, serão descartados de forma segura.
- **Direitos do Participante:** Você tem o direito de acessar, retificar, cancelar ou opor-se ao tratamento dos seus dados a qualquer momento. Para exercer seus direitos, entre em contato conosco através do Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.
- **Política de Privacidade:** Para mais informações sobre como tratamos seus dados, consulte nossa Política de Privacidade completa em: <https://dgti.ufla.br/pt/seguranca-informacao/normas-politicas-e-terminos-si>

Após ler atentamente as informações acima e concordar com os termos, marque a caixa de seleção e prossiga para o questionário.

3. Declaro que li e compreendi as informações acima e concordo com a coleta e o tratamento dos meus dados para a finalidade descrita nesta pesquisa, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Perfil Profissional

4. Idade: *

5. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

6. Tempo de experiência no magistério: *

7. Nível de ensino em que atua: *

⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

☐ Ensino Fundamental Anos Iniciais

☐ Ensino Fundamental Anos Finais

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais

☐ Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Médio

☐ Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio

8. Área de atuação: *

⌵ Dropdown

Marcar apenas uma oval.

☐ Linguagens e suas tecnologias.

☐ Matemática e suas tecnologias.

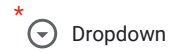
☐ Ciências da Natureza e suas tecnologias.

☐ Ciências Humanas e sociais aplicadas.

☐ Formação técnica e profissional.

9. Qual a sua formação inicial? *

10. Você fez alguma formação continuada? Selecione a opção correspondente



Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não fiz nenhum curso, dos listados, de formação continuada
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Estou cursando uma especialização
- ☐ Estou cursando um mestrado
- ☐ Estou cursando um doutorado

Impacto das Reformas Educacionais na Prática Docente

11. Quais desafios você enfrenta para conciliar sua prática com as demandas das reformas educacionais (como por exemplo o Novo Ensino Médio, o Currículo Referência de Minas de Gerais que consolida a Base Nacional Comum Curricular)? *

12. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'discordo totalmente', 2 'discordo parcialmente', 3 'neutro', 4 'concordo parcialmente' e 5 'concordo totalmente', avalie a afirmação abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Os conteúdos e disciplinas que leciono atualmente estão alinhados com a minha formação inicial, mesmo considerando as mudanças recentes pelas reformas educacionais.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que as reformas educacionais limitam minha autonomia para escolher estratégias pedagógicas	☐	☐	☐	☐	☐
As políticas educacionais atuais favorecem a autonomia da escola na construção do próprio currículo	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que as reformas educacionais (NEM, CRMG e BNCC), com ênfase na avaliação externa, limitam minha atuação	☐	☐	☐	☐	☐

educação a um
dependente a um
professor.
intermediária.

para preencher.

13. As reformas educacionais influenciam a sua forma de se ver como professor? *

14. As reformas educacionais aumentaram a sua carga de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. Se sim, de que maneira?

16. Na implementação da BNCC, do CRMG e/ou do NEM, eu me senti: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Protagonista

☐ Executor de novas regras

☐ Outro: _____

17. De que forma as reformas educacionais (BNCC, NEM, CRMG) influenciam sua autonomia para construir seu planejamento (o currículo das suas aulas) e tomar decisões pedagógicas no dia a dia da sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Influenciam muito negativamente
- ☐ Influenciam negativamente
- ☐ Influenciam pouco
- ☐ Influenciam positivamente
- ☐ Influenciam muito positivamente

18. Comente sua resposta anterior e dê exemplos: *

Formação Docente e Reformas Educacionais

19. Na sua visão, a sua formação inicial e continuada te preparou adequadamente para atender às demandas da BNCC, do CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais) e/ou do NEM (Novo Ensino Médio)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, totalmente;
- ☐ Sim, parcialmente;
- ☐ Não;
- ☐ Não se aplica.

20. Comente a questão anterior. *

21. Quais as principais dificuldades ou falhas na sua formação inicial e continuada que dificultam a implementação das reformas educacionais (BNCC, NEM, CRMG) em sala de aula? *

22. Tenho tido acesso a formação continuada sobre as reformas educacionais: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, suficiente.
- ☐ Sim, mas insuficiente.
- ☐ Não.
- ☐ Outro: _____

23. Quais os seus principais desafios para implementar as reformas educacionais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Falta de tempo
- ☐ Falta de recursos
- ☐ Pressão por resultados
- ☐ Falta de apoio da gestão
- ☐ Dificuldade de adaptação às novas diretrizes
- ☐ Outro: _____

Currículo, Reformas e Qualidade Educacional

24. Quais desafios você enfrenta para conciliar sua prática com as demandas das reformas educacionais (BNCC, NEM, CRMG)? *

25. Na sua percepção, o CRMG e a BNCC contribuem para a valorização da sua profissão? *

26. Na sua percepção, o CRMG e a BNCC contribuem para a construção da sua identidade docente? *

27. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'discordo totalmente', 2 'discordo parcialmente', 3 'neutro', 4 'concordo parcialmente' e 5 'concordo totalmente', avalie as seguintes afirmações:

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Tenho clareza da finalidade da disciplina que leciono.	☐	☐	☐	☐	☐
As reformas educacionais consideram a realidade social e o contexto dos meus alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
Os currículos propostos oferecem uma visão completa e adequada sobre meus alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
As reformas educacionais recentes, especialmente a BNCC, promovem qualidade na educação brasileira.	☐	☐	☐	☐	☐
A qualidade dos materiais didáticos é pertinente e apropriada para a(s) disciplina(s) que leciono.	☐	☐	☐	☐	☐
Os materiais didáticos são adequados às reformas educacionais.	☐	☐	☐	☐	☐

28. Para você, o que é currículo? *

(Marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Um processo que se configura na prática
- ☐ Conteúdos a serem ensinados e aprendidos
- ☐ Uma ferramenta fundamental na prática docente e no processo educativo
- ☐ Algo limitador
- ☐ Outro: _____

29. Na sua visão, qual o principal objetivo do currículo atual? *

(Marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educar para a vida
- ☐ Preparar para as avaliações externas
- ☐ Capacitar para o mercado de trabalho
- ☐ Ensinar o aluno a aprender
- ☐ Outro: _____

30. Na sua visão, qual(is) da(s) seguinte(s) concepção(ões) de qualidade a implementação das reformas educacionais, mais especificamente o CRMG e/ou NEM, promove? *

(Marque todas que se aplicam)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ênfase no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para aplicação em situações reais.
- ☐ Foco no desenvolvimento de aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais dos estudantes.
- ☐ Promoção da igualdade de oportunidades e acesso à educação de qualidade para todos.
- ☐ Formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade.
- ☐ Desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho e para o futuro.
- ☐ Priorização da memorização e reprodução de conteúdos.
- ☐ Utilização da avaliação para classificar e rotular os estudantes.
- ☐ Uniformização dos currículos e práticas pedagógicas em todo o país.
- ☐ Outro: _____

31. Comente sua escolha: *

O Professor e a Construção do Currículo

32. Como você se sente em relação à expectativa de que o professor seja um executor das reformas educacionais (como os propostos pela NEM, CRMG e BNCC), sem espaço para adaptações? *

33. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'discordo totalmente', 2 'discordo parcialmente', 3 'neutro', 4 'concordo parcialmente' e 5 'concordo totalmente', avalie as seguintes afirmações: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Sinto-me excluído dos processos de elaboração e implementação do currículo.	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que o currículo está voltado principalmente para atender às demandas das avaliações externas.	☐	☐	☐	☐	☐

34. Em sua prática, você: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Consegue seguir o currículo prescrito.
- ☐ Precisa adaptar o currículo prescrito.

35. Justifique sua resposta acima *

36. Como você se sente em relação a ter um currículo prescrito? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aliviado
- ☐ Preocupado
- ☐ Motivado
- ☐ Desmotivado
- ☐ Indiferente
- ☐ Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais

Objetivo de Pesquisa: Compreender como as “disparidades” (descompassos) entre as propostas curriculares, a formação e a prática docente influenciam no desenvolvimento profissional docente.

Objetivo da Entrevista: Aprofundar os dados coletados via Questionário Delphi, explorando as experiências, percepções e narrativas dos docentes sobre as tensões entre currículo prescrito, formação e prática cotidiana, e como isso impacta sua identidade e desenvolvimento profissional.

1. Abertura e Aquecimento

“Olá, [Nome do Professor/a]. Primeiramente, gostaria de agradecer imensamente seu tempo e disposição em participar desta etapa da pesquisa. Suas respostas no Questionário foram muito importantes para nos dar um panorama, e agora, nesta conversa, a ideia é aprofundar algumas daquelas questões, ouvindo mais sobre sua experiência e suas vivências.

Lembre-se que não há respostas certas ou erradas. O que mais nos interessa é a sua perspectiva. A conversa é confidencial e sua identidade será preservada. Sinta-se à vontade para falar abertamente. Podemos começar?”

2. A Trajetória e o Cotidiano Docente

Objetivo: Iniciar com uma pergunta ampla que convida à narrativa, permitindo que o professor se sinta confortável e comece a contar sua história.

Conexão com o Delphi: Contextualiza todas as respostas posteriores.

Pergunta 1: “Para começarmos, eu gostaria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória como professor(a). O que o(a) motivou a escolher essa profissão e como tem sido sua jornada até chegar onde está hoje?”

- *Exploradores:* “E como você descreveria um dia típico seu na escola atualmente?”

- *Exploradores*: “Quais são os aspectos mais gratificantes da sua prática diária?”
- *Exploradores*: “E quais os maiores desafios?”

3. Formação Docente em Perspectiva

Objetivo: Explorar a percepção sobre a conexão (ou a falta dela) entre a formação (inicial e continuada) e as demandas atuais impostas pelas reformas.

Conexão com o Delphi: Aprofunda as questões 19, 20, 21 e 22.

Pergunta 2a: “Pensando na sua formação inicial, na sua graduação, de que maneira você sente que ela o(a) preparou para as realidades da sala de aula que você encontra hoje, especialmente com as novas diretrizes da BNCC e do Novo Ensino Médio?”

- *Exploradores*: “Pode me dar um exemplo de uma situação prática para a qual sua formação não te deu o suporte que você esperava?”
- *Exploradores*: “Quais conhecimentos ou habilidades que hoje são essenciais não foram abordados na sua formação inicial?”

Pergunta 2b (Articulação): “É interessante você mencionar isso, porque no levantamento geral que fizemos com todos os professores, percebemos que a opinião do grupo se dividiu bastante sobre esse alinhamento entre a formação inicial e as demandas atuais. Alguns concordam que a formação ainda dá conta, outros discordam. A partir da sua vivência, o que você acha que explica essa divisão de opiniões sobre o mesmo tema?”

Pergunta 3: “E sobre a formação continuada? Gostaria que você me contasse sobre sua experiência com as formações que têm sido oferecidas. Elas têm dialogado com as suas necessidades reais na escola? De que forma elas contribuem – ou não – para o seu desenvolvimento profissional?”

- *Exploradores*: “Se você pudesse criar uma formação continuada ideal para seus colegas sobre este tema, como ela seria? O que ela teria de diferente das que você já participou?”

4. As Propostas Curriculares, na Prática

Objetivo: Gerar narrativas sobre os conflitos e adaptações que ocorrem no “chão da escola” ao tentar implementar o currículo prescrito.

Conexão com o Delphi: Aprofunda as questões 11, 17, 18, 24, 34 e 35.

Pergunta 4a: “Agora, gostaria de mergulhar na sua prática. Peço que você se lembre de uma situação específica, um momento em que sentiu um grande ‘descompasso’ entre o que o currículo oficial propunha e a realidade dos seus alunos. Você poderia me descrever essa situação?”

- *Exploradores:* “O que exatamente o currículo pedia?”
- *Exploradores:* “Qual era a realidade que você via?”
- *Exploradores:* “Como você lidou com essa tensão?”
- *Exploradores:* “Qual foi a sua decisão pedagógica naquele momento e por quê?”
- *Exploradores:* “Qual foi o resultado?”

Pergunta 4b: “Essa história que você contou parece se conectar com um sentimento que apareceu com força no Questionário: a ideia de que os currículos propostos, muitas vezes, não oferecem uma ‘visão completa e adequada’ dos alunos. Na verdade, a maioria dos professores discordou que os currículos atuais dão conta disso. Na sua opinião, que aspectos da vida e da realidade dos alunos o currículo oficial parece não enxergar?”

Pergunta 4c: “No Questionário, vimos uma lista de desafios que os professores mais enfrentam, como a falta de tempo, a burocracia, a infraestrutura inadequada e o foco excessivo em avaliações externas. Pensando na história que você me contou e no seu dia a dia, qual desses desafios mais dificulta o seu trabalho de adaptar o currículo e atender aos seus alunos? Poderia me dar um exemplo prático?”

5. Autonomia, Identidade e Desenvolvimento Profissional

Objetivo: Entender como essas tensões cotidianas impactam a visão que o professor tem de si mesmo, sua autonomia e seu sentimento de desenvolvimento na carreira.

Conexão com o Delphi: Aprofunda as questões 13, 16, 25, 26, 32 e 36.

Pergunta 5a: “No Questionário, uma das perguntas era sobre se sentir ‘protagonista’ ou ‘executor de novas regras’ na implementação das reformas. Gostaria que você falasse mais sobre o porquê da sua escolha. Que experiências te levaram a se sentir assim?”

- *Exploradores:* “O que significaria para você, na prática, ser verdadeiramente um protagonista nesse processo?”

Pergunta 5b: “Esse sentimento de ser mais um ‘executor’ pode estar ligado a outro ponto que gerou muito debate no grupo: a sensação de exclusão. Muitos professores sentem que não participam dos processos de elaboração e implementação do currículo. Você se sente incluído ou excluído dessas decisões? Como esse sentimento impacta sua motivação e sua prática em sala de aula?”

Pergunta 6: “Vamos falar sobre autonomia. Descreva para mim como as reformas educacionais influenciam sua autonomia para tomar decisões no dia a dia da sala de aula. Você poderia me contar sobre um momento em que se sentiu com autonomia e outro em que se sentiu limitado(a)?”

Pergunta 7: “Pensando em toda a nossa conversa – sobre sua formação, os desafios do currículo e a necessidade de adaptação – de que forma você acredita que viver esses ‘descompassos’ influenciou (ou influencia) o seu desenvolvimento profissional? Isso te fortaleceu de alguma forma? Ou gerou desmotivação?”

- *Exploradores:* “Como você se sente, como profissional, ao final de um dia em que precisou lidar com várias dessas questões?”
- *Exploradores:* “O que isso significou para você e para sua carreira?”

6. Encerramento e Reflexões Finais

Pergunta 8: “Olhando para o futuro, se você pudesse mudar uma única coisa – seja no currículo, na formação de professores ou no apoio dado pela gestão – para reduzir esses descompasso e valorizar mais a sua prática, o que seria?”

- *Exploradores:* “Por que você acredita que essa mudança seria a mais impactante?”

Pergunta 9: “Para finalizar, há algo mais que você considera importante que eu saiba sobre a sua experiência como professor(a) neste contexto de reformas, algo que não tenhamos abordado na nossa conversa?”

“Muito obrigado(a) mais uma vez, [Nome do Professor/a]. Sua perspectiva é extremamente valiosa para esta pesquisa. As histórias e reflexões que você compartilhou nos ajudarão a compreender de forma muito mais profunda a realidade da docência hoje.”