

ANDRADE, Vanessa da Silva Nascimento *

<https://orcid.org/0000-0002-9184-3219>

PINA, Maria Cristina Dantas**

<https://orcid.org/0000-0003-1787-8541>

CARMO, Edinaldo Medeiros***

<https://orcid.org/0000-0002-1594-8983>

RESUMO: Esta pesquisa teve como foco compreender de que forma professores da disciplina escolar História interpretam os documentos normativos e como essa leitura influencia a organização de suas práticas pedagógicas. A Reforma do Ensino Médio, juntamente com diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ocupa um papel central nas reflexões e nas práticas desses docentes na Educação Básica. Considerando o protagonismo dos professores na implementação das políticas curriculares, ouvir suas vozes torna-se essencial para analisar os desdobramentos dessas normativas e seus efeitos no cotidiano escolar. A investigação, de abordagem qualitativa, foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de História atuantes em escolas do município de Vitória da Conquista, na Bahia. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados revelam que os professores ainda não se apropriaram plenamente das normativas e atribuem pouca relevância ao conteúdo prescrito. Além disso, apontam a sobrecarga de trabalho como um obstáculo para sua formação continuada. A pesquisa também indica um processo crescente de precarização do trabalho docente e de desestabilização da tradição curricular.

PALAVRAS-CHAVES: currículo; Ensino Médio; prática docente.

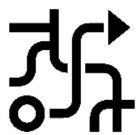
ABSTRACT: This research focused on understanding how History teachers interpret normative documents and how these interpretations influence the organization of their pedagogical practices. The High School Reform, along with guidelines such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), plays a central role in the reflections and practices of these educators in Basic Education. Considering the key role of teachers in the implementation of curricular policies, listening to their perspectives is essential for analyzing the outcomes of these regulations and their effects on everyday school life. The study, based on a qualitative approach, was conducted through semi-structured interviews with five History teachers working in schools in the municipality of Vitória da Conquista, Bahia. For data analysis, Content Analysis (Bardin, 2016) was used. The findings reveal that teachers have not yet fully appropriated the normative guidelines and attribute little importance to the prescribed content. Furthermore, they point to workload as a barrier to ongoing professional development. The research also indicates a growing precarization of teaching work and a destabilization of the curricular tradition.

KEYWORDS: curriculum; high school; teaching practice.

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEdu/UESB), Mestra em Educação (PPGEdu/UESB), Licenciada em História (UESB). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudo Currículo e Formação Docente (CFD/UESB), e o Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (Lapeh/UESB). Professora da Educação Básica da Rede Estadual da Bahia (SEC/BA). vanessa.nascimento@nova.educacao.ba.gov.br

** Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, da área de Metodologia do Ensino de História e do Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória (Uesb). maria.pina@uesb.edu.br

*** Doutor em Educação pela UFF. Professor Titular do Departamento de Ciências Naturais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, campus Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. medeiros@uesb.edu.br



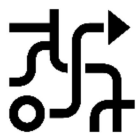
INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, juntamente com os documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (Brasil, 2018) e o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (Bahia, 2022)¹, desempenha um papel central nas reflexões e práticas do professor de História na Educação Básica. Nesse contexto, é fundamental problematizar e debater o impacto dessas reformas educacionais, que frequentemente incorporam e difundem princípios neoliberais. Essas diretrizes seguem orientações internacionais que, sob o argumento da busca pela qualidade educacional, podem servir a interesses de grupos financeiros, influenciando a estrutura e os objetivos da educação pública.

Os documentos e normativas produzidos nesse contexto refletem as dinâmicas e influências que permeiam a educação, tornando essencial sua leitura e análise crítica. Para aprofundar essa discussão, buscamos investigar as percepções dos professores de História sobre as normativas curriculares, especificamente a BNCC e o DCRB, bem como os impactos dessas diretrizes em suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, nosso objetivo foi compreender como os docentes interpretam esses documentos norteadores e de que forma essa compreensão se traduz no cotidiano da sala de aula.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, e a produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e de formulários escritos com cinco professores selecionados com base nos seguintes critérios: (1) Possuir formação em História; (2) Lecionar a disciplina de História; (3) Atuar na rede pública estadual desde antes da implementação do Novo Ensino Médio até o momento da entrevista. A

¹ A Reforma do Ensino Médio, Lei Federal nº 13.415/2017, incidiu sobre a estrutura do ensino médio no Brasil, com alterações em relação ao currículo e à carga horária das disciplinas. A BNCC é um documento normativo, de abrangência nacional, que orienta os currículos e as redes escolares de todo o país. Na Base, estão indicadas competências e habilidades gerais a serem observadas por todos os Entes Federados. O DCRB é um documento estadual. A Bahia, assim como todos os demais Estados da Federação, elaborou seu próprio documento normativo que, em consonância com a BNCC, deveria manter uma unidade nacional, contudo, acrescentando uma perspectiva local, considerando especificidades regionais.



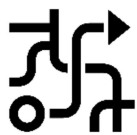
escolha dos participantes e das escolas envolvidas foi realizada por meio de convite e adesão voluntária à pesquisa.

Os docentes participantes atuam em diferentes unidades escolares, o que ampliou as possibilidades de análise, pois permitiu considerar a diversidade de contextos em que esses profissionais estão inseridos. As escolas contempladas estão distribuídas por distintos bairros de Vitória da Conquista, Bahia, abrangendo tanto a região central quanto áreas periféricas, cada uma com suas particularidades e desafios específicos, configurando-se, assim, como espaços educativos plurais. Em observância aos cuidados éticos necessários, os entrevistados foram informados acerca dos objetivos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram garantia de que sua identidade seria resguardada. Para preservar o anonimato dos participantes, optamos por ordenar as entrevistas alfabeticamente, nomeando os entrevistados como Professor A, Professor B e assim sucessivamente.

Para a análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica estrutura-se em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que envolvem inferência e interpretação. A primeira etapa, denominada pré-análise, constituiu o primeiro contato com os documentos e informações, momento em que o material foi organizado para possibilitar o que a autora chama de leitura flutuante, permitindo uma visão inicial ampla dos dados.

Em seguida, durante a fase de exploração do material, as falas dos professores foram destacadas e agrupadas em categorias, seguindo o princípio metodológico de que categorias devem reunir elementos com características comuns ou que se relacionam entre si. Nesse sentido, as categorias que fundamentaram as inferências e reflexões apresentadas neste artigo, quais sejam: Currículo; BNCC; DCRB; Gestão (coordenação pedagógica); Novo Ensino Médio; e Disciplina História, emergiram dos dados produzidos, em diálogo com as normativas curriculares e os objetivos da pesquisa.

Na sequência, apresentamos os cinco professores que participaram do estudo. A aproximação com suas trajetórias formativas e profissionais foi essencial para a



análise dos dados, pois permitiu estabelecer um diálogo entre essas experiências e as narrativas² sobre as reformas curriculares analisadas ao longo do artigo.

PRIMEIRAS PALAVRAS: FORMAÇÃO E MEMÓRIAS DOCENTES

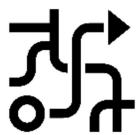
Professor A atua em uma das maiores escolas de Vitória da Conquista. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e especialista em Gestão Educacional, possui uma trajetória consolidada na Educação Básica da rede pública, onde leciona há 15 anos. Além de sua experiência como professor, também exerceu funções de gestão escolar, ocupando os cargos de diretor e vice-diretor.

Embora aparente ser uma pessoa reservada e de poucas palavras, sua fala revela uma profunda conexão com a disciplina de História e com a prática docente. Essa afinidade remonta ao período em que era estudante do Ensino Médio, quando se envolveu ativamente em movimentos sociais, especialmente no movimento estudantil. Sua escolha pela História está diretamente ligada às suas vivências pessoais, influenciando sua visão de educação e sua abordagem pedagógica.

Ao compartilhar sua trajetória, o Professor A mencionou os desafios enfrentados no início da carreira, dificuldades que foram gradualmente superadas com a experiência profissional. Com o tempo, consolidou uma relação significativa com seus alunos, aspecto que considera um dos pontos mais gratificantes da profissão. Ele expressa esse sentimento ao afirmar que considera “[...] muito importante reencontrar ex-alunos que relembram aulas e situações depois de vários anos. Ter esse reconhecimento de alunos que relatam que fiz a diferença em algum momento da vida deles é muito bom” (Professor A, 2023).

O Professor B, por sua vez, contava com 25 anos de trajetória docente no momento da pesquisa. Ao longo de sua extensa trajetória, lecionou em diversas escolas das redes estadual e municipal de Vitória da Conquista, além de atuar em

² O termo narrativa, aqui empregado, não se refere especificamente à metodologia de pesquisa narrativa, que implica em procedimentos determinados. O termo diz respeito aos relatos dos professores, captados durante a entrevista.



escolas da zona rural e em municípios vizinhos. Para ele, a escolha pela docência foi um processo natural e sem grandes hesitações,

[...] quando eu terminei o Ensino Médio e fui para a universidade, a cidade de Conquista não tinha tantas opções, e como eu venho de uma família de professores... tia, mãe, tios, primas, todas, todos são professores, tornou-se o caminho natural, tanto que não foi nem uma questão, uma dúvida, ou anseio... “Ah, eu quero...” Não! Era o caminho normal. É o caminho que tinha que seguir, era esse (Professor B, 2023).

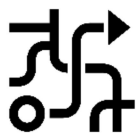
Seu relato enfatizou a relevância da experiência prática em sala de aula para sua formação profissional, evidenciando como essa vivência complementou os conhecimentos adquiridos na universidade. Licenciado e especialista em História, graduou-se pela UESB e expressou o desejo de ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História. Ao relembrar momentos marcantes de sua trajetória, demonstra entusiasmo ao destacar os projetos que desenvolveu, corroborando o impacto dessas iniciativas em sua prática docente e no aprendizado dos alunos.

A Professora C falou sobre a escolha pela História e pela docência como “vocação”,

Eu acho que foi uma coisa, de certa forma, natural, porque quando eu optei pela área de humanas, eu não consegui me desvencilhar da sala de aula, porque eu sou apaixonada, eu me realizo nisso e eu sou uma pessoa de convívio. E a sala de aula é esse espaço em que a gente se melhora no outro (Professora C, 2023).

A noção de “vocação” e de uma escolha profissional “natural” ainda se manifesta nos relatos sobre a docência. Essa ideia remonta ao início do século XX, período em que se consolidou a concepção da docência como uma vocação intrínseca às mulheres, vinculada ao papel materno. Neste relato, embora sua família tivesse idealizado para ela uma trajetória profissional na área da saúde — setor tradicionalmente associado a maior prestígio social —, a professora destaca que não se identificava com essa escolha.

Apesar de ter ingressado no curso de Biomedicina, acabou abandonando-o no primeiro semestre, optando conscientemente pela docência. Ao longo de sua carreira, com 24 anos de experiência em sala de aula, construiu uma formação acadêmica ampla e diversificada. É licenciada em História (UESB) e em Educação Física, além



de possuir bacharelado em Direito. Sua trajetória inclui, ainda, quatro especializações e um mestrado em “Memória: Linguagem e Sociedade”. Mais recentemente, decidiu retomar os estudos em Biomedicina, curso que havia interrompido anos atrás.

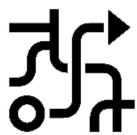
A Professora D, descreve suas motivações para a escolha profissional, ao relatar:

Venho de uma família em que minha irmã de criação e tias já estavam na profissão. Desde criança, sentia que havia algo como “dom” para a Educação. Sempre realizei atividades de reforço escolar com minha irmã mais nova, primos, vizinhos, amigos etc. Observando os cursos de Ensino Médio da época, início dos anos de 1990, havia três caminhos: Científico, Contabilidade e Magistério. Não hesitei na escolha pelo Magistério (Professora D, 2023).

Com 23 anos de experiência na docência, ela possui uma trajetória acadêmica sólida e diversificada. É especialista em “Memória, História e Historiografia”, “Gestão Educacional”, “Educação a Distância” e “Ensino de História”. Além da licenciatura em História pela UESB, também é licenciada em Pedagogia, tendo obtido Mestrado e Doutorado em Educação. Sua formação foi construída com muita persistência e dedicação, exigindo também renúncias ao longo do percurso, como é evidenciado em seu relato.

[...] quando decidi fazer a seleção de Mestrado em Educação, não havia ainda Mestrado Acadêmico em História na UESB (campus Vitória da Conquista), eu tinha 40 horas semanais na escola, mas trabalhava quase 60h para realizar as atividades com esmero. Me surpreendi com a negação do meu pedido de afastamento para o denominado “Aperfeiçoamento Profissional”. Fui destinada a optar por sair da sala de aula, sem vencimentos, uma licença que me subtraiu tempo de serviço, impactando na minha trajetória e me deixou em condições ruins, sem o salário que era meu direito. Acabei por me aborrecer e continuei... totalizando cinco anos afastada, nos quais cursei Mestrado (UESB – Vitória da Conquista) e o Doutorado (UFS – São Cristóvão - SE). Sentindo-me realizada, mesmo passando por dificuldades financeiras, ao morar em Estado diverso do meu, sem apoio presencial da família e sem salário. Mas, como sempre, grandes momentos de aprendizagens, amizades, conhecimentos, quebra de fronteiras, desafios e conquistas. Foi um período de dedicação exclusiva e que me renderam coisas boas, a exemplo, a publicação de dois livros autorais, frutos da Dissertação e da Tese. Faria tudo de novo! (Professora D, 2023).

A Professora E foi mais sucinta em suas respostas. Inicialmente, destacou os desafios enfrentados para conciliar sua formação universitária com a necessidade de



trabalhar, apontando que a licenciatura em História na UESB se mostrou uma opção viável por ser oferecida no período noturno. No entanto, sua fala expressa um desencantamento com a profissão e o cotidiano docente, não conseguindo apontar experiências marcantes ao longo de sua trajetória. Sobre esse aspecto, afirmou: “É difícil responder a isso numa realidade sucateada dia a dia, com o professor sendo massacrado pelas gestões (de todas as cores partidárias) da educação” (Professora E, 2023).

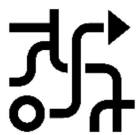
A análise das trajetórias formativas e profissionais não pode se dissociar das dimensões subjetivas que permeiam os relatos, sejam elas implícitas ou explicitadas nas falas dos entrevistados. A professora E evidencia um profundo descontentamento com as condições da profissão, utilizando palavras incisivas para descrever sua vivência no magistério. Embora não mencione diretamente experiências negativas, seu silêncio sobre esse aspecto também pode ser revelador.

Atuando na mesma instituição há quase duas décadas, a professora acumula 25 anos de experiência profissional e é licenciada e especialista em História (UESB). Fez questão de destacar que sua formação básica ocorreu na rede pública e que sua escolha pela docência foi motivada essencialmente pela necessidade de trabalho e sobrevivência.

A apresentação dos participantes deste estudo permite levantar reflexões relevantes, pois trata-se de um movimento de escuta de profissionais com ampla experiência e formação diversificada, que demonstram uma consciência crítica sobre seu trabalho. É inevitável envolver-se com essas narrativas, visto que “[...] a intersubjetividade e a reflexividade sobre os vários componentes de uma pesquisa antropológica ou qualitativa são importantes porque incluem a reflexão sobre o self e sobre o outro de forma interativa” (Minayo; Guerriero, 2014, p. 1106).

Reconhecemos que o professor não é apenas um técnico. Embora a formação continuada seja essencial (como demonstram os entrevistados), o docente é também um sujeito que se envolve emocionalmente com seu trabalho, atribuindo significados múltiplos à sua prática, para além dos dados ou resultados formais. Nesse sentido, Carmo (2021, p. 39) ressalta que o saber docente é situado, afirmando que

O professor tem uma história de vida, é um ator social, possui um corpo, emoções, poderes, personalidade, cultura(s), e suas ações são



sempre marcadas pelos contextos em que ele se insere e pelas experiências anteriormente vivenciadas. Os saberes profissionais dos professores também são situados porque são construídos e utilizados em uma situação específica de trabalho.

Embora os entrevistados possuam trajetórias distintas, suas experiências convergem em diversos aspectos, especialmente no que se refere à formação em História pela UESB. Os relatos iniciais evidenciam não apenas o desejo de estudar e a busca constante por formação, mas também uma consciência aprofundada sobre a relevância social da docência, historicamente constituída.

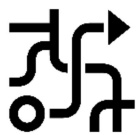
Um elemento recorrente nas falas dos professores é a menção aos ex-alunos, o que demonstra um entendimento de que o trabalho docente transcende os limites da sala de aula. Essa recorrência sugere um reconhecimento da responsabilidade social da profissão e de como o impacto do ensino se estende ao longo da vida dos estudantes.

É importante ressaltar que, embora alguns entrevistados tenham mencionado a docência como “dom” ou “vocação”, não buscamos romantizar a profissão. Não compartilhamos a visão do ensino como um “sacerdócio”, mas, sim, defendemos a necessidade de valorização social do professor. Afinal, compreender a docência em sua complexidade é fundamental para que se reconheça a importância desse profissional.

Na próxima seção, a análise dos dados concentra-se nas narrativas dos professores, relacionando-as a estudos sobre a temática abordada neste texto e a uma leitura crítica dos documentos normativos BNCC e DCRB.

O CURRÍCULO E A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Consideramos o currículo um tema central nas reflexões que desenvolvemos. Tomamos como referência os estudos de Goodson (2008), que abordam a definição “pré-ativa” e a realização “interativa” do currículo. Essas ideias nos auxiliam na interpretação das respostas dos entrevistados e na compreensão de que o conceito de currículo engloba tanto as normativas, prescrições e leis quanto a apropriação e a prática efetiva.



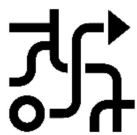
O professor atua diretamente na aplicação do currículo, ainda que exista uma distinção entre o currículo escrito — as normas — e a prática que ocorre em sala de aula. Embora, muitas vezes, a prática caminhe em contraposição à norma, isso não reduz sua importância. Pensar dessa forma seria ingênuo, pois as normativas possuem força legal e implicações concretas. Ignorar esse aspecto significa perder de vista a dimensão política mais ampla. Como defende Goodson (2008, p. 18), “[...] o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa”.

Nesse sentido, os participantes deste estudo apresentaram percepções diversas sobre o conceito de currículo. Algumas visões foram mais restritas, como: “Um norte para trabalharmos os conteúdos das disciplinas” (Professor A, 2023) e “A base norteadora do planejamento do trabalho com a educação” (Professora E, 2023). Outras, mais complexas, ampliaram a compreensão do termo: “É a programação, é a organização, dentro da disciplina, do que se pensa ou do que deve ser trabalhado” (Professor B, 2023) e “O todo escolar, os serviços ofertados e usufruídos por todos os indivíduos que atuam na instituição” (Professora D, 2023).

Ao considerar o currículo como uma lista de conteúdos e normas, os professores, em geral, expressaram uma visão atrelada à prescrição e às orientações. Suas falas indicam a percepção do currículo prescrito como algo de pouca relevância, sem impacto direto na prática. Essa compreensão precisa ser problematizada, pois ignora a necessidade de conhecer e discutir o currículo dentro da rede educacional, considerando suas implicações.

Para reforçar essa perspectiva, retomamos a ideia de Goodson (2008, p. 21), ao assegurar que “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Assim, analisar a “construção social do currículo” é uma tarefa essencial. Em nossa visão, tratar esse elemento fundamental com aparente indiferença fragiliza os resultados do processo educativo.

Ainda assim, concordamos com a Professora C ao afirmar que: “Não é uma coisa simples, até para ser definido” (2023). O currículo é um conceito multifacetado e complexo, que tem mobilizado diversos estudos. Os entrevistados ressaltam que as

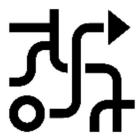


políticas curriculares são formuladas fora do ambiente escolar, sem considerar as contribuições dos profissionais que atuam diretamente na escola. Isso faz com que o currículo prescrito seja percebido como algo externo a ela.

Essa reivindicação é coerente, pois os professores deveriam participar da elaboração das propostas curriculares, uma vez que atuam diretamente na escola, são responsáveis por sua execução prática e conhecem de perto a realidade escolar. Assim, evidencia-se uma grande contradição entre o que deveria ser e o que de fato ocorre: “Uma produção por atores da educação de acordo com a demanda e a realidade daqueles envolvidos, os sujeitos envolvidos no processo” (Professora C, 2023).

A visão crítica dos docentes, ao apontarem que as políticas curriculares são formuladas externamente e coordenadas por pessoas distantes do cotidiano escolar, justifica, em certa medida, a relação conflituosa entre os professores e as normativas, frequentemente impostas de maneira verticalizada. Goodson (1997, p. 27) argumenta que o currículo é uma tradição inventada, mas ressalta que “[...] não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Dessa forma, o autor enfatiza a importância de resgatar a história social do currículo, compreendendo todo o seu processo de construção como um passo essencial para o avanço das propostas curriculares. Essa reflexão também contribui para entender o afastamento dos professores desse processo.

O currículo expressa escolhas: define o que deve e o que não deve ser ensinado, com base em objetivos estabelecidos em meio a disputas. Nesse sentido, a construção de uma proposta curricular sem a participação dos professores e de estudiosos da educação precisa ser questionada. A frustração docente diante dessa exclusão é evidente: “As mudanças norteadoras da educação ignoram o que o professor tem a dizer” (Professora E, 2023). Diante disso, torna-se legítimo o questionamento dos docentes: ao não participarem ativamente da elaboração curricular, não são convencidos de sua importância ou validade direta. Como consequência, resistem às mudanças e se recusam a assumir o papel de meros executores, posicionando-se contra imposições externas.



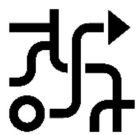
A relação entre o currículo prescrito e a prática é complexa, e os dados da pesquisa indicam que esse tem sido um entrave significativo. No entanto, mesmo sem ser consultado na formulação das prescrições, o professor constrói sua própria visão sobre o currículo: “Ele trabalha sob o prisma de um grupo ou de um tempo” (Professor B, 2023). O docente também reconhece o currículo como um campo de disputas e diálogos, sendo ele uma representação do discurso predominante — uma leitura que converge com as ideias de Goodson (2008).

Como construção social, o currículo é influenciado por diferentes grupos e pelo contexto histórico, cultural e humano. Essa perspectiva é expressa pelo Professor B (2023) ao afirmar: “Esse currículo altera-se com o passar do tempo, porque o que nós chamamos de importante ou achamos que é importante, ao passar do tempo, deixa de ser”. Tal percepção, fruto de sua trajetória profissional, permite-lhe traçar comparações e identificar as transformações nas políticas curriculares ao longo dos anos.

Nessa mesma perspectiva, ao considerar a relação entre prescrição e prática para compreender as implicações das normativas curriculares, questionamos os entrevistados sobre suas percepções a respeito da BNCC e do DCRB. As respostas apresentaram diferentes enfoques. O Professor A (2023) afirmou: “Serve para regular as normas que definem as diretrizes de ensino para a rede educacional”, enquanto o Professor B (2023) destacou: “Tem a função de nortear uma rota, mas não de determinar o caminho para chegar”.

Os documentos são percebidos predominantemente como normas e orientações, e as respostas refletem uma visão superficial, sem análises mais aprofundadas (Andrade, 2024). Eles parecem ser encarados como mera burocracia, distantes da prática cotidiana e com pouco impacto na atuação docente. Foram frequentes as falas que minimizaram a importância da BNCC e do DCRB, reduzindo-os a normativas nem sempre aplicáveis: “Ela é um padrão geral, que tem o objetivo de resolver, dar nortes para a estrutura toda, mas que, muitas vezes, quando está na nossa sala de aula, não tem uma aplicação direta” (Professor B, 2023).

As normativas curriculares são vistas, assim, como mais uma mudança prescritiva, documentos pouco conhecidos pelos professores, cuja relevância tende a ser desconsiderada ou minimizada. O Professor A (2023) verbaliza essa percepção:



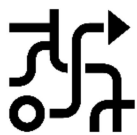
“Tenho a sensação de que quase ninguém se apropriou de fato. É mais uma mudança”. Essa falta de apropriação é preocupante, pois as falas generalistas dificultam uma análise mais consistente sobre os documentos. Considerando a importância da escolarização e os efeitos sociais que a escola produz, essa é uma questão que precisa ser debatida.

Os discursos dos entrevistados sugerem que suas percepções não resultam de uma leitura sistemática ou análise aprofundada, mas de impressões fragmentadas. Isso se deve, em parte, à carga horária excessiva, que dificulta a dedicação ao estudo e à compreensão das normativas. O Professor B (2023) admite: “Ler na íntegra, não. Ler na íntegra, acho que é meio complicadinho...”. Da mesma forma, a Professora E (2023) aponta: “Não estudei ainda o suficiente para emitir alguma análise sobre tais documentos. Os professores têm uma carga horária complicada, nem sempre conseguem ler e estudar para além do material das aulas”.

Essa situação levanta um ponto crucial para discussão. Diante do volume de alterações nas normativas curriculares e da relevância desse debate, os professores, como atores centrais nesse processo, deveriam estar integrados e participando das reflexões. A falta de apropriação por parte da categoria evidencia um problema estrutural: a precarização do trabalho docente impacta não apenas a qualidade da educação, mas também a formação continuada do professor. Ainda que a docência seja uma atividade intelectual, as condições de trabalho muitas vezes impedem que os educadores aprofundem sua compreensão sobre as políticas curriculares.

Um exemplo ilustrativo é o do Professor B, que trabalha 60 horas semanais, dividindo sua carga horária entre as redes estadual e municipal. Ele leciona para 23 turmas em três turnos. Considerando uma média de 40 alunos por turma, atende mais de 900 estudantes. Além disso, suas responsabilidades incluem preenchimento de diários, elaboração e correção de atividades, planejamento de aulas e produção de relatórios. Esse cenário revela a intensa carga de trabalho docente e seu impacto não apenas na qualidade da prática pedagógica, mas também na qualidade de vida dos professores.

Essa problemática tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, conforme apontam Santos et al. (2020, p. 90-91),



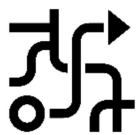
A realidade de muitos profissionais da educação na contemporaneidade é a de desvalorização do seu ofício. Na busca de uma melhor remuneração, o professor precisa de um aumento na carga horária, aliado a um maior esforço profissional que tende a sobrecarregá-lo, além das atividades extraclasse que são desenvolvidas e que nem sempre são valorizadas. Nesse ínterim, raramente, esse professor conseguirá se dedicar a formação continuada [...].

Outro problema apontado pela Professora C é a falta de apoio da coordenação pedagógica e a ausência de um trabalho coletivo efetivo na escola onde atua. Ela relata: “Não tem uma coordenação que saiba exatamente o que é certo, não tem direção, não tem professor, cada um está fazendo aquilo que considera importante ou correto. No resto, é... cada um fazendo o que acha bom” (Professora C, 2023).

A intenção aqui não é culpabilizar professores e gestores ou apontar falhas individuais, mas trazer essa questão para o debate. Como exercer uma atuação significativa, seja em termos de crítica ou de apoio, se não há apropriação dos documentos curriculares? E como promover discussões fundamentadas, se há pouco embasamento para tal? Essa problemática reforça a relação intrínseca entre condições de trabalho e formação docente, como também destacam Santos et al. (2020, p. 91), ao afirmarem que “[...] repensar as condições de trabalho docente e de salário torna-se emergente para que os professores consigam dar continuidade à sua formação”.

As falas dos professores também indicam uma confusão entre a BNCC, o DCRB e o Novo Ensino Médio (NEM). No cotidiano escolar, esses documentos e legislações parecem ser percebidos genericamente como “mudanças”. Algumas dessas mudanças são mais evidentes e impactam diretamente a prática docente, enquanto outras passam despercebidas por não gerarem efeitos imediatos no dia a dia da escola.

É notória a oposição às propostas da BNCC, do DCRB e do NEM. A relação entre o Estado e os docentes parece marcada pelo conflito e por um antagonismo constante, o que se explica, em parte, pelo processo de precarização da profissão. Os profissionais da educação enfrentam sucessivos embates e uma contínua sensação de desvalorização, como expressa a Professora E ao afirmar: “Há uma descrença e uma indiferença em relação às propostas do Estado [Secretaria Estadual de Educação]” (2023).



Esse desabafo evidencia o quanto o trabalho docente tem sido fragilizado, a crescente desmotivação entre os profissionais e os inúmeros desafios da prática pedagógica. Sobre essa questão, Nunes et al. (2020, p. 7) consideram que

O cenário atual demonstra que o trabalho docente sofre precarização perante várias perspectivas, como os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas, o descrédito da profissão, resultando em adoecimento físico, mental e psicológico. Sobreleva também as influências do Neoliberalismo econômico como demarcador das reformas educacionais do desenvolvimento de legislação desregulamentadora das condições de trabalho, flexibilização de direitos sociais, adotando a lógica do mercado no âmbito educacional.

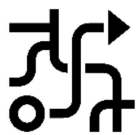
Ainda pensando na condição de trabalho do professor e sua relação com o Estado, uma fala da Professora C se destaca:

Eu me vejo, muitas vezes, em conflito. Às vezes chego a perder a esperança, quando penso que não vamos conseguir resistir enquanto classe. Resistir. Mas, até quando? E à custa de quê? Da nossa sanidade? Saúde? Do tempo com nossa família, da nossa humanidade? (Professora C, 2023).

Essa fala é impactante, pois explicita um contexto tenso e desafiador, no qual o Estado é percebido como antagonista e o professor se sente vulnerável. Além das demandas inerentes à regência de classe, há uma responsabilização excessiva do docente pelos resultados educacionais, transmitindo a ideia de que o sucesso ou o fracasso dos alunos depende exclusivamente de sua atuação.

Dentre os participantes, apenas dois afirmaram ter lido os documentos curriculares. Eles destacam pontos críticos: “A Base retira boa parte da carga horária de humanas” (Professora C, 2023) e “Na teoria, funciona bem. Mas, na prática, vejo jovens perdidos em suas escolhas” (Professora D, 2023). Essas falas evidenciam que as mudanças na carga horária e as escolhas relacionadas aos itinerários formativos são aspectos marcantes do NEM.

De forma recorrente, os professores mencionam os impactos mais perceptíveis em sua prática, conferindo ao NEM um protagonismo maior em relação à BNCC e ao DCRB. A análise das entrevistas revela que, do ponto de vista docente, a Reforma do Ensino Médio trouxe impactos imediatos e significativos, refletindo-se no cotidiano



escolar, nas condições de trabalho, nas relações entre os pares, nos planejamentos e em diversos outros aspectos da prática pedagógica.

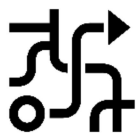
As alterações impostas pela Lei 13.415/17, como a flexibilização da matriz curricular por meio da oferta de itinerários formativos, a inclusão de disciplinas eletivas e as mudanças na carga horária das disciplinas (Brasil, 2017), ressoam fortemente nas falas dos entrevistados. Como destaca o Professor A:

Disciplinas soltas, coordenadores perdidos e um “cardápio” de itinerários que confundem os alunos e os professores. [...] o NEM desorganiza o que estava posto, embora a gente saiba que precisávamos de mudança, não da forma que foi apresentada (Professor A, 2023).

Diferentemente da BNCC e do DCRB, que, na percepção dos entrevistados, parecem ter pouca efetividade na prática cotidiana, foi o NEM que trouxe mudanças significativas para a realidade escolar. Durante as entrevistas, observamos que cada participante mencionou a questão da carga horária. Cabe destacar que a chamada “reforma da reforma”³ modificou a distribuição da carga horária. No entanto, tais ajustes não solucionaram os desafios relatados pelos professores, colocando, mais uma vez, as escolas em um processo de reorganização e evidenciando a complexidade desse tema.

Ao eleger a carga horária como preocupação central, os professores nos alertam sobre um cenário educacional permeado por lógicas de produtividade, cumprimento de prazos e metas, imposições normativas e constantes cobranças. Esse ambiente resulta em uma sobrecarga de informações e um ritmo acelerado de trabalho, que impactam diretamente o exercício docente. Como advertem Calazans et al. (2020, p. 65), as formas de gerir a educação estabelecem “[...] o cumprimento de metas, planos e indicadores, em que o profissionalismo é construído por mecanismos de orientação para resultados, de acordo com os escores definidos em nível internacional”.

³ Chamada de “Reforma da Reforma”, a Política Nacional de Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024) revogou parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a Reforma do Ensino Médio.



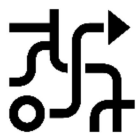
Essa realidade se evidencia nas falas dos entrevistados. A busca incessante pelo cumprimento de índices e metas torna-se imperativa, refletindo as exigências das regulações do mercado internacional. Nesse contexto, o trabalho docente assume um caráter utilitário, reduzindo o professor a um mero executor de tarefas voltadas para resultados quantitativos. Como consequência, treinamentos padronizados e materiais apostilados prontos surgem como mais uma interferência direta na autonomia do professor.

O sistema escolar brasileiro está tradicionalmente estruturado em torno de aspectos como o espaço escolar, a distribuição dos alunos em turmas, a divisão disciplinar, a carga horária e os métodos de avaliação. No entanto, essa formatação tem passado por significativas alterações. O uso de termos como “silenciamento”, “sufocamento” e “falta de ação” pelos docentes reforça a percepção de que a redução da carga horária não apenas prejudicou disciplinas específicas, mas também comprometeu a organização escolar e a qualidade do ensino.

Além disso, a alteração na carga horária impacta a tradição curricular, que historicamente valoriza os conteúdos disciplinares. Os professores relatam a falta de tempo para desenvolver plenamente os conteúdos da disciplina de História, que consideram essenciais para a formação crítica dos estudantes. Com o NEM, componentes eletivos passaram a ocupar maior espaço na matriz curricular, enquanto disciplinas tradicionais sofreram reduções significativas.

O problema se agrava pela ausência de diálogo na implementação dessas mudanças. Os professores não foram consultados sobre os novos componentes curriculares, que foram impostos sem uma construção coletiva. Essas mudanças levantam questionamentos importantes sobre a reorganização curricular e a priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros. Para os professores, a imposição dessas alterações sem um debate amplo reflete um processo verticalizado que desconsidera a experiência e a realidade da prática docente.

A professora C relata: “Que, nos últimos quatro anos, nós somos vistos como bandidos, como alienadores, como doutrinadores, como inimigos de uma nação e não como uma classe aliada que pensa para mudar e construir um mundo melhor, mas como inimigos” (2023). Segundo Frigotto (2017, p. 28),



É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar.

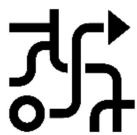
Fica evidente uma recusa por parte dos docentes em aceitar o modelo imposto. Um dos principais argumentos apresentados é que as disciplinas escolares sempre estiveram diretamente relacionadas às chamadas ciências de referência e aos cursos de formação de professores. No entanto, as reformas rompem com esse modelo, gerando resistência e forçando os professores a buscarem alternativas para lidar com as mudanças. O Professor B (2023) reforça essa perspectiva ao afirmar:

Cria um projeto onde não preparou o professor para recebê-lo, tudo o que ele aprendeu na universidade deixa de ser importante. [...] praticamente elimina disciplinas que foram grandes conquistas, Filosofia, Sociologia, Artes. Ele [projeto do NEM] desmerece essas disciplinas, dizendo que elas não são importantes.

Embora as disciplinas não tenham sido eliminadas, os professores percebem um processo de desvalorização e uma mudança de paradigma na organização curricular. Relatam, ainda, insegurança e insatisfação com o trabalho realizado, argumentando que o novo modelo não foi adotado por convencimento, mas sim imposto de maneira autoritária. O Professor A (2023) reforça essa crítica ao afirmar: “Não concordo com a forma que ele foi construído e com as mudanças implementadas”.

Nesse cenário, a formação oferecida aos alunos, tradicionalmente disciplinar e consolidada na cultura escolar, sofreu alterações significativas, gerando insegurança e um empobrecimento do processo educativo. Como destaca o Professor B (2023): “O aluno perde boa parte do que deveria ser aprendizagem, porque o professor está aprendendo a ensinar essa nova estrutura e a cobaia é o aluno”.

Além das mudanças curriculares, a precarização do trabalho docente também se manifesta nas tensões do cotidiano escolar. Conflitos entre colegas e disputas internas por carga horária tornaram-se mais frequentes, afetando até mesmo



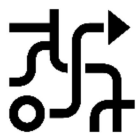
professores efetivos. Trata-se de um cenário de instabilidade, que intensifica angústias e contribui para o adoecimento da categoria. O Professor B (2023) evidencia essa questão ao afirmar: “[...] cria um embate dentro da escola, no qual os professores passam a competir entre si para ter suas disciplinas, e isso criou uma escola desencontrada”. Essa preocupação também é compartilhada pela Professora C (2023):

Vem toda uma questão que eu acho que é ainda maior para o professor da rede pública, a disputa de carga horária. [...] o “fantasma”, vou ficar excedente, não vou ter carga horária, vou ter que brigar com meu colega, vou ter que me indispor com o meu colega.

Ainda que haja esforços para convencer a população de que o NEM representa avanços, a vivência prática dos professores revela um cenário distinto. As mudanças impostas são avaliadas à luz dos impactos diretos que exercem sobre o trabalho docente e a rotina escolar. A Professora C (2023) evidencia essa realidade ao afirmar: “Essas outras demandas que surgem são muito mais angustiantes, porque mexem diretamente com o nosso ganha-pão, precarizam nosso trabalho e nos adoecem”. Essa perspectiva também é compartilhada pela Professora D (2023), que descreve o NEM como algo que deveria ser “[...] o símbolo de uma educação básica eficiente, [no entanto], frustrou muitos professores e alunos que foram inseridos nesse processo”.

Diante desse cenário, não há espaço ou tempo para uma reflexão mais aprofundada sobre os princípios e as dimensões pedagógicas das mudanças. Em meio à crise instaurada, os esforços dos professores são direcionados para minimizar os problemas e tentar adaptar-se às novas exigências. A busca por alguma estabilidade profissional se sobrepõe à possibilidade de inovação ou aprimoramento pedagógico. Ao analisar a subjetividade dos entrevistados, percebemos que o prazer de relatar experiências exitosas e de lembrar a relação construída com os alunos (e ex-alunos) foi ofuscado por um sentimento de frustração quando a conversa abordou temas como a BNCC, o DCRB e o NEM.

Outra questão que se destaca é o caráter autoritário das políticas curriculares, frequentemente elaboradas fora do ambiente escolar e impostas sem consulta ou diálogo com os professores. Essas políticas desconsideram tanto a experiência dos docentes quanto às contribuições dos estudiosos da área, resultando em diretrizes



que muitas vezes não dialogam com a realidade da sala de aula. Segundo Horn e Germinari (2011, p. 19),

A ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular, e da educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizadas nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político-econômica na qual a escola se insere.

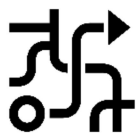
No mesmo sentido, os professores relatam a sensação de exclusão no processo de construção curricular, evidenciando um distanciamento entre as normativas e a prática docente. A ausência de espaços de escuta e participação reforça a ideia de que as mudanças são impostas de forma verticalizada, sem levar em conta a complexidade da realidade escolar e as experiências acumuladas pelos profissionais da educação. Segundo Brito et al. (2020, p. 23),

Essa nova forma de organização e gestão das instituições educacionais, que se deu com a redefinição do papel do Estado e que atingiu as reformas educacionais no Brasil, tratam a educação como mercadoria e veem nela possibilidades de lucros que atendem às demandas do capital.

Observamos um cenário em que se estabelecem padrões rígidos de regulação, enquanto os sistemas de avaliação ganham ainda mais destaque como instrumentos para aferir a qualidade da educação. Torna-se essencial uma reflexão aprofundada sobre esse modelo, a fim de compreender a responsabilização que recai sobre os professores e buscar alternativas viáveis que evitem a sobrecarga e a culpabilização desses profissionais. Nesse contexto, a expansão das políticas neoliberais vem acompanhada de um crescente autoritarismo nas decisões, que são impostas de cima para baixo, excluindo qualquer possibilidade de intervenção e participação dos docentes. Esse cenário provoca reações de oposição que precisam ser melhor estruturadas e articuladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das falas críticas, ressentidas e pouco esperançosas dos docentes, defendemos que esses profissionais precisam reconhecer e compreender essa

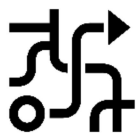


realidade para poder confrontá-la. No entanto, os dados revelam que muitos parecem desconsiderar a necessidade de se apropriarem das normativas e políticas curriculares, demonstrando pouca atenção ao que está prescrito. Esse cenário é preocupante, pois ignorar a importância dessas diretrizes não nos parece uma postura acertada, tornando-se até contraditório diante das próprias falas que ressaltam os impactos das atualizações curriculares nas condições de trabalho dos professores.

As discussões sobre essas mudanças permanecem restritas a nichos, como entidades de classe, universidades e grupos de estudos. No entanto, é fundamental mobilizar toda a sociedade para essa questão. Torna-se essencial, nesse sentido, estabelecer enfrentamentos, os quais só serão possíveis com o engajamento dos educadores na compreensão e explicitação dessa realidade. Os professores, responsáveis por executar as prescrições curriculares, expõem uma crise evidente: sua profissão não é valorizada; pelo contrário, seu trabalho torna-se cada vez mais vulnerável e desafiador. Além disso, eles não participam da elaboração das normativas, o que gera descontentamento, indiferença e oposição. A relação entre os professores e o Estado não é pautada pela confiança ou colaboração, mas é agravada pela sensação de vigilância, cobrança e culpabilização, na qual o professor é responsabilizado pelos resultados negativos da educação.

Reafirmamos que a postura de indiferença por parte dos docentes nos parece equivocada. Para enfrentar essas políticas, é essencial conhecê-las, analisá-las criticamente e evidenciar suas contradições. Ignorar ou desconhecer esse processo não contribui para a mudança. As narrativas docentes revelam uma relação complexa com o currículo e a escola. A cultura escolar, que sustenta a tradição disciplinar, formou esses professores e orienta sua prática pedagógica, mas as transformações nas concepções e políticas educacionais desestabilizaram essa tradição.

A análise dos dados trouxe questões que devem ser continuamente debatidas. Não apresentamos conclusões definitivas, pois o objeto de estudo não se esgota aqui. Isso não significa que não tenhamos chegado a respostas, mas sim que novas questões emergiram e demandam ampliação da pesquisa. É necessário problematizar o desinteresse dos professores pelo currículo prescrito e investigar as estratégias que desenvolvem para enfrentar as normativas curriculares em sua prática. Além disso, aprofundar a análise sobre a autonomia docente, seus limites e possibilidades, pode



ajudar a compreender o apego à tradição curricular. Outro caminho relevante é investigar os critérios utilizados pelos professores na seleção dos conteúdos que ensinam.

No caso da disciplina escolar História, identificamos a manutenção de um modelo de ensino que se mantém próximo às práticas já consolidadas, pouco afetado pelas mudanças curriculares. Embora o tempo de implementação dessa política ainda seja curto para uma análise definitiva, os relatos já apontam desconfiança e resistência. Ou seja, pensar reformas curriculares exige, necessariamente, a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na construção do currículo.

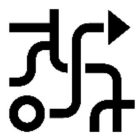
REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vanessa da Silva Nascimento. O que faço com isso? A Base Nacional Comum Curricular e o documento curricular referencial da Bahia na percepção de professores de história. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024. 152f. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em 15 maio 2025

BAHIA, Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. 563 p. Disponível em: https://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_novo.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.



BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRITO, Carla David Alencar de Sena et al. Trabalho e desenvolvimento profissional docente: diferentes nuances no contexto de alargamento das políticas neoliberais. IN: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (orgs.). Questões contemporâneas sobre a prática docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

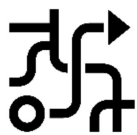
CALAZANS, Di Paula Prado et al. Discursos de responsabilização na política educacional contemporânea: avaliação e indicadores de desempenho como referenciais de qualidade. IN: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimaraes de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de (orgs.) Questões contemporâneas sobre a prática docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

CARMO, Edinaldo Medeiros. Saberes docentes na produção do conhecimento escolar nas aulas de Biologia. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017.

GOODSON, Ivor Frederick. A construção social do currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo: teoria e história. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



HORN, Geraldo; GERMINARI, Geyso. O Ensino de História e seu Currículo: Teoria e Método. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

MINAYO, M.C.S. GUERRIERO, I.C.Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(4), p. 1103-1112, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

NUNES, Claudio Pinto (Org.) Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições, 1. ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017

SANTOS, Maiane Fonseca; OLIVEIRA, Luciana Amorim de; SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira. Os desafios para o desenvolvimento profissional docente e os pilares para valorização dos professores: algumas considerações. In: SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; BRITO, era Lúcia Fernandes de (Orgs.) *Questões contemporâneas sobre a profissão docente*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

Recebido em: 08/04/2025

Aprovado em: 29/05/2025