

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DOM BOSCO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

André Mendonça Dalírio Ferraz

A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO
NA IDENTIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

RESENDE

2025

André Mendonça Dalírio Ferraz

A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO
NA IDENTIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Monografia apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco Curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Me. Ângelo Márcio de Paula

RESENDE

2025

Catálogo na fonte
Biblioteca Central da Associação Educacional Dom Bosco – Resende-RJ

F381	<p>Ferraz, André Mendonça Dalírio</p> <p>A proletarização do trabalho docente: impactos da precarização na identidade e condições de trabalho dos professores / André Mendonça Dalírio Ferraz - 2025</p> <p>60f.</p> <p>Orientador: Ângelo Márcio de Paula</p> <p>Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à finalização do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, da Associação Educacional Dom Bosco.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Precarização da docência. 3. Proletarização do magistério. 4. Identidade docente. I. Paula, Ângelo Márcio de. II. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. III. Associação Educacional Dom Bosco. IV. Título.</p> <p>CDU 371.13(043)</p>
------	---

André Mendonça Dalírio Ferraz

A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO
NA IDENTIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Monografia apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco Curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA AVALIADORA:

Prof. Dr. Valter Natal Valim

Prof. Me. Ângelo Márcio de Paula

(Orientador)

Resende, 26 de novembro de 2025.

Aos professores, que, mesmo com a alma cansada, seguem semeando esperança em solo árido. Que este trabalho seja uma pequena homenagem à grandeza de quem ensina, resiste e transforma o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por iluminar meus caminhos mesmo nos momentos mais incertos e por me conceder força, saúde e propósito. À minha família, minha base e porto seguro, com gratidão eterna à minha avó, mulher de coragem silenciosa que sacrificou sua própria vida em favor dos seus — sem ela, nada disso seria possível. À minha mãe, que, com amor e bravura, escolheu a educação como missão de vida e se tornou meu maior exemplo e inspiração.

Aos amigos que cruzaram minha trajetória e deixaram marcas profundas: carrego um pouco de cada um comigo, em memórias, aprendizados e afeto. Ao meu orientador, Prof. Ângelo Márcio, por sua escuta atenta, paciência e dedicação à formação de futuros educadores. E, por fim, a todos os professores que, mesmo diante da desvalorização, seguem acreditando na potência transformadora da educação — este trabalho também é por vocês.

A esperança é o que nos fortalece. É por ela que estamos aqui. É por ela que lutamos quando todo o resto está perdido!

Pandora, *God of War 3*

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa o processo de proletarização e precarização do trabalho docente no Brasil, com foco nos impactos sobre a identidade profissional e as condições de permanência na carreira. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e de campo, fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Maurice Tardif, Amanda Moreira da Silva, Dalila Oliveira, Esquinsani e Santos, articulando uma reflexão crítica acerca das transformações políticas, sociais e econômicas que reconfiguraram o magistério nas últimas décadas. O estudo foi desenvolvido com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I do município de Resende (RJ), a partir da aplicação de formulários digitais e entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram identificar desafios como a intensificação da jornada, a sobrecarga de funções, a desvalorização profissional e a falta de reconhecimento institucional. Os resultados evidenciam que a precarização docente ultrapassa as dimensões salariais e contratuais, alcançando também aspectos subjetivos, como o enfraquecimento da autonomia e a perda de sentido da prática pedagógica. Discute-se, ainda, o chamado “apagão docente”, decorrente da baixa atratividade da carreira e da ausência de políticas públicas efetivas de valorização. Conclui-se que a superação dessa crise requer políticas integradas de formação, reconhecimento e valorização profissional, pautadas na justiça social e na dignidade do magistério, uma vez que valorizar o professor é condição indispensável para a construção de uma educação emancipadora e humanizadora.

Palavras-chave: Precarização da docência; Proletarização do magistério; Identidade profissional docente; Condições de trabalho; Valorização docente.

ABSTRACT

This undergraduate thesis analyzes the process of proletarianization and precarization of teaching work in Brazil, focusing on its impacts on professional identity and career permanence. The research, qualitative in approach and both bibliographical and field-based in nature, is grounded on theorists such as Paulo Freire, Maurice Tardif, Amanda Moreira da Silva, Dalila Oliveira, Esquinsani, and Santos. It articulates a critical reflection on the political, social, and economic transformations that have reshaped the teaching profession in recent decades. The study was conducted with teachers from Early Childhood Education and Elementary School I in the municipality of Resende, Rio de Janeiro, through digital questionnaires and semi-structured interviews. The findings reveal challenges such as workload intensification, function overload, professional devaluation, and lack of institutional recognition. The results indicate that teacher precarization transcends salary and contractual dimensions, affecting subjective aspects such as the weakening of autonomy and the loss of meaning in pedagogical practice. The research also discusses the so-called “teacher blackout,” resulting from the low attractiveness of the career and the absence of effective public policies for professional appreciation. It concludes that overcoming this crisis requires integrated policies for teacher training, recognition, and valorization, based on social justice and the dignity of the teaching profession, since valuing teachers is an essential condition for building an emancipatory and humanizing education.

Keywords: Teaching precarization; Proletarianization of teaching; Professional teacher identity; Working conditions; Teacher appreciation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNTE	CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
DIEESE	DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PSPN	PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição Percentual de docentes nas Creches	15
Gráfico 2 - Distribuição Percentual de docentes nas Pré-Escolas.....	16
Gráfico 3 - Distribuição Percentual de docentes no Ensino Fundamental	16
Gráfico 4 - Distribuição Percentual de docentes no Ensino Médio.....	17
Gráfico 5 - Idade dos professores	34
Gráfico 6 - Titulação dos professores	35
Gráfico 7 - Tempo de atuação.....	36
Gráfico 8 - Área de atuação.....	37
Gráfico 9 - Condições de trabalho para o exercício da docência	38
Gráfico 10 - Frequência de sobrecarga de trabalho	39
Gráfico 11 - Salário condizente com a função.....	39
Gráfico 12 - Sentimento de valorização profissional	40
Gráfico 13 - Impacto na motivação profissional	41
Gráfico 14 - Pensamento de abandonar a carreira docente	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ENTRE A VOCAÇÃO E A PROLETARIZAÇÃO	14
2.1	A construção histórica da docência no Brasil.....	18
2.2	Ideologia da vocação e o apagamento do trabalho docente	21
2.3	A inserção da docência na lógica do trabalho precarizado	23
3	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E PERMANÊNCIA NA CARREIRA	26
3.1	Panorama histórico e os saberes docentes.....	27
3.2	Formação docente, reestruturação produtiva e precarização	29
3.3	Formação continuada, permanência e perspectivas de valorização	32
4	DOCÊNCIA SOB AMEAÇA: O APAGÃO DE PROFESSORES E OS POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS.....	50
	ANEXOS.....	53

1 INTRODUÇÃO

A docência, tradicionalmente reconhecida como profissão de relevância social, tem sido profundamente impactada pelas transformações econômicas, políticas e sociais das últimas décadas. O trabalho docente vem sendo atravessado por processos de precarização e proletarianização, expressos na intensificação da jornada, na desvalorização salarial e na ampliação de tarefas alheias ao ensino. A lógica de mercado, incorporada às políticas educacionais, redefine o papel do professor, que passa a ser visto como executor técnico voltado à produtividade e ao cumprimento de metas.

Esse modelo enfraquece a autonomia pedagógica, esvazia o caráter ético e humanizador da educação e gera a sensação de sobrecarga e desprofissionalização. A formação docente, por sua vez, tem sido afetada por perspectivas tecnicistas, voltadas à padronização e ao controle, o que distancia o processo educativo de sua função emancipadora. Somam-se a isso a instabilidade contratual e a fragmentação das condições de trabalho, fatores que comprometem a identidade profissional e o sentido coletivo da docência.

Diante dessa conjuntura, torna-se indispensável investigar como a precarização e a proletarianização do trabalho docente afetam a identidade e a motivação dos professores. A análise desse fenômeno permite compreender os impactos das condições de trabalho na qualidade da educação e nas perspectivas de permanência na carreira. Além disso, possibilita refletir sobre o papel social do educador e sobre a necessidade de políticas que valorizem efetivamente o magistério como profissão essencial ao desenvolvimento humano e social.

Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso propõe uma análise crítica sobre os processos de proletarianização e precarização da docência no contexto educacional brasileiro. O estudo parte do pressuposto de que essas transformações comprometem a identidade docente e afetam diretamente a permanência na carreira e a satisfação profissional. A pesquisa busca contribuir para o debate sobre a valorização da carreira, articulando teoria e prática a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o trabalho dos professores na atualidade.

O objetivo geral deste estudo é analisar os processos de precarização e proletarianização da docência no Brasil, considerando seus impactos sobre a identidade e as condições de trabalho dos professores. Entre os objetivos específicos, estão: descrever a trajetória histórica da profissão docente e suas transformações; investigar a formação e os

desafios da profissionalização; e discutir caminhos possíveis para a valorização da carreira, incluindo políticas públicas, formação continuada e melhorias nas condições de trabalho.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de caráter descritivo e analítico, desenvolvida a partir de uma revisão de literatura, da análise de dados secundários e de um estudo de campo com professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Resende (RJ). A escolha dessa amostra justifica-se pela representatividade dessa etapa de ensino e pela predominância de mulheres na categoria docente, o que permite problematizar a influência de questões sociais e de gênero na configuração da profissão.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, sob o parecer nº 7.621.793, garantindo o cumprimento dos princípios éticos previstos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, aplicado de forma virtual, com o objetivo de captar as percepções e experiências docentes relacionadas à prática pedagógica, às condições de trabalho, à formação e à valorização profissional. Participaram da pesquisa sete professores, que aceitaram voluntariamente contribuir com o estudo.

As informações obtidas foram organizadas em eixos temáticos, construídos a partir da análise das respostas e do diálogo com o referencial teórico adotado. Essa estrutura analítica permitiu identificar convergências entre os discursos teóricos e as realidades vividas pelos docentes, contribuindo para uma compreensão crítica e abrangente sobre os impactos da precarização e da proletarização na identidade profissional e nas condições de trabalho docente.

A análise dos dados foi realizada a partir da triangulação entre as informações coletadas e o referencial teórico, buscando interpretar as percepções docentes à luz das discussões sobre precarização e identidade profissional. As respostas foram sistematizadas e organizadas de forma a evidenciar os impactos concretos das condições de trabalho na prática pedagógica e no bem-estar docente.

O referencial teórico que sustenta este trabalho se apoia em autores que problematizam o trabalho docente em sua dimensão histórica, política e social. Paulo Freire, Maurice Tardif, Amanda Moreira da Silva, Dalila Oliveira, Miguel Arroyo e outros

autores contribuem com diferentes perspectivas sobre a docência, a formação e o processo de desvalorização profissional. A articulação entre esses autores permite compreender o professor como sujeito histórico e reafirmar a necessidade de recuperar o caráter emancipador da educação.

2 ENTRE A VOCAÇÃO E A PROLETARIZAÇÃO

Este capítulo tem como propósito analisar criticamente os processos de proletarização e precarização da docência no Brasil, considerando especialmente a influência histórica dos estereótipos de gênero na conformação da identidade profissional docente. Busca-se compreender como a noção de vocação, associada à docência, contribuiu para a desprofissionalização do magistério, reduzindo-o a um trabalho pouco valorizado socialmente e marcado por condições de trabalho precárias.

Além disso, será problematizada a feminização da carreira docente e suas consequências para a configuração do trabalho na educação básica, evidenciando como a estrutura patriarcal e as políticas educacionais reforçam desigualdades e afetam diretamente a valorização do professorado.

A compreensão do conceito de desvalorização é essencial para situar as discussões propostas. Do ponto de vista etimológico, o termo designa a perda de valor ou a redução de reconhecimento social de determinada atividade, função ou objeto. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss & Villar, 2009), desvalorização significa “ato ou efeito de reduzir ou perder valor, importância ou prestígio”.

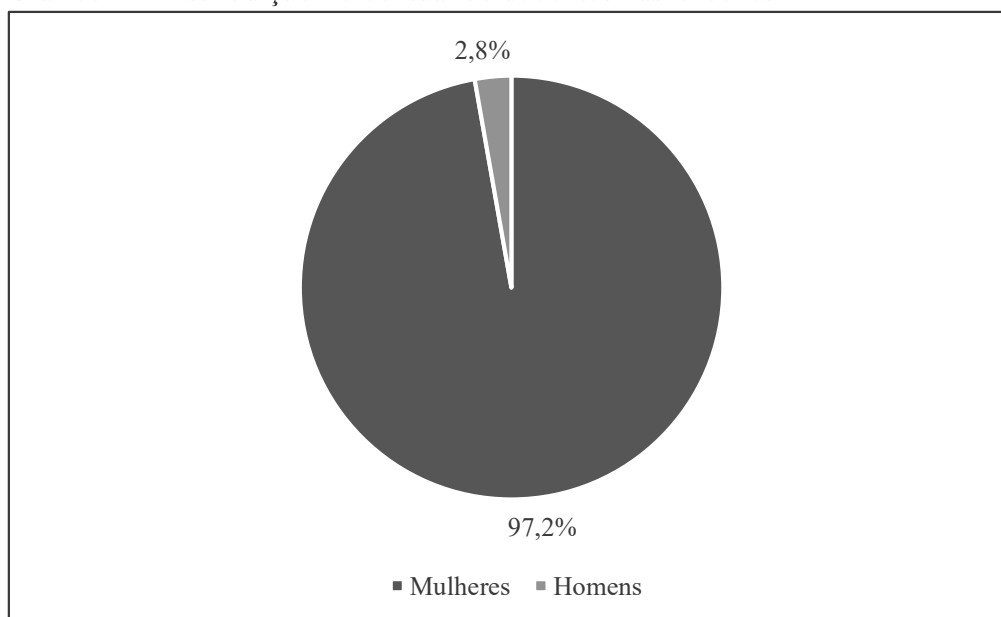
A docência, especialmente nos anos iniciais da educação básica, tem se constituído ao longo do tempo como uma profissão marcada por uma profunda desvalorização social, econômica e simbólica. Apesar de sua centralidade na formação de sujeitos e na construção de uma sociedade democrática, o trabalho docente tem sido constantemente negligenciado por políticas públicas estruturantes, sofrendo com baixos salários, jornadas exaustivas, múltiplos vínculos empregatícios e condições precárias de exercício da profissão.

Tal realidade é atravessada por um processo histórico de precarização e proletarização, em que a docência deixa de ser vista como prática intelectual e autônoma, e passa a ser tratada como mera execução de tarefas técnico-instrumentais. Essa transformação está diretamente relacionada à lógica neoliberal que, ao longo das últimas décadas, vem redefinindo o papel do Estado nas políticas educacionais, promovendo cortes de investimentos, terceirizações e formas de contratação cada vez mais instáveis. Ao reduzir a educação a uma prestação de serviço e os professores a “operadores do currículo¹”, instala-se uma concepção produtivista e gerencialista da docência.

¹ O termo “operadores do currículo” é utilizado por **Miguel Arroyo (1980)** para designar o processo de desintelectualização e tecnificação do trabalho docente, no qual o professor passa a executar currículos e

Os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), confirmam a predominância feminina na profissão docente. Das 2.315.616 pessoas que atuam como docentes no Brasil, 1.834.295 (79,2%) são mulheres. Na educação infantil, essa presença é ainda mais significativa: elas representam 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola. No ensino fundamental, compõem 77,5% do total, e no ensino médio, 57,5% (Brasil, 2023).

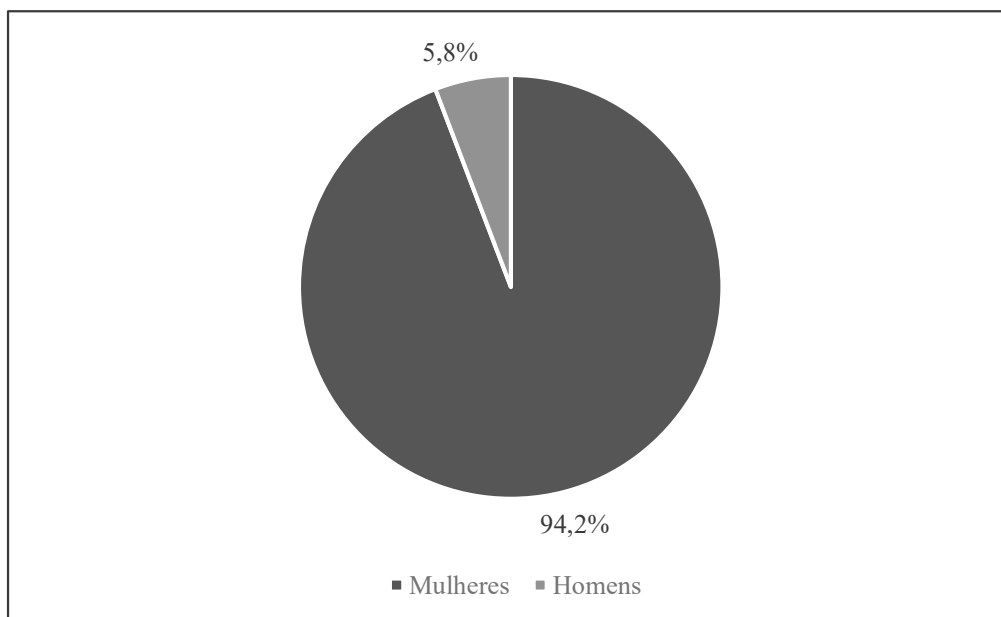
Gráfico 1 - Distribuição Percentual de docentes nas Creches



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2023).

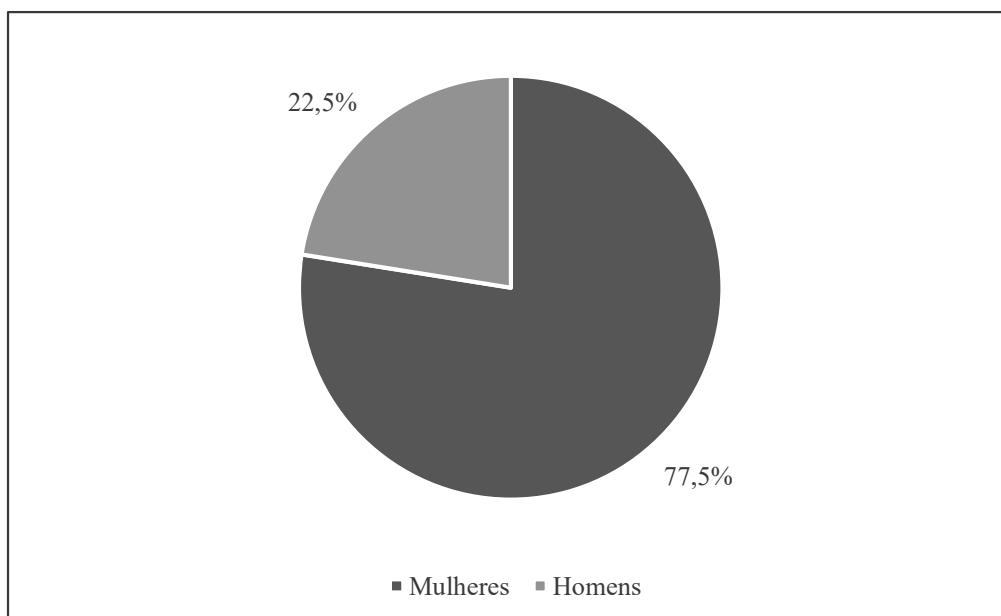
programas previamente definidos por instâncias externas, perdendo autonomia e poder de decisão sobre sua prática pedagógica.

Gráfico 2 - Distribuição percentual de docentes nas Pré-Escolas



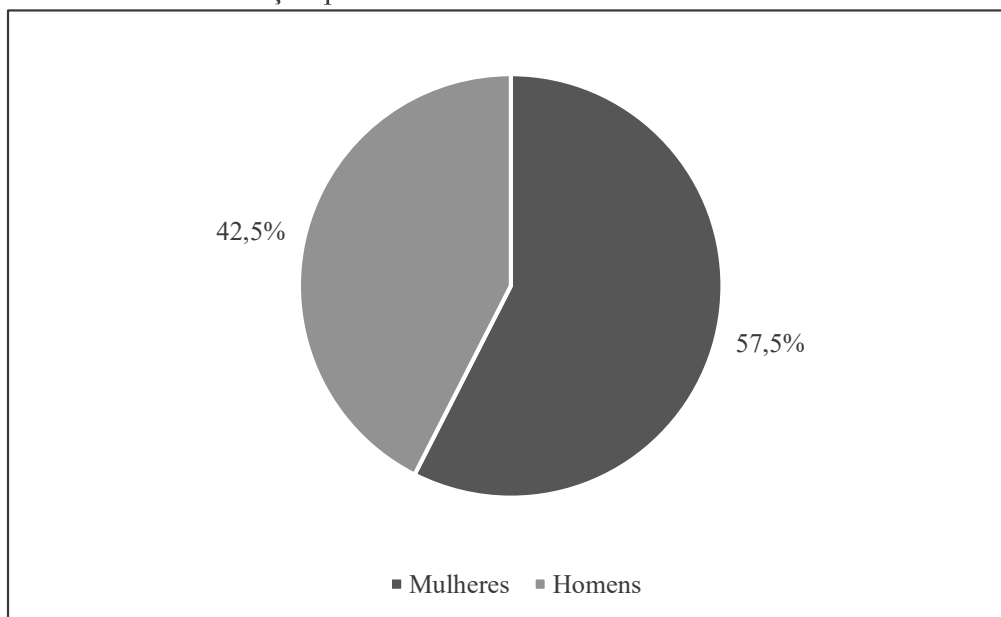
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2023).

Gráfico 3 - Distribuição percentual de docentes no Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2023).

Gráfico 4 - Distribuição percentual de docentes no Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2023).

O Censo também aponta um quadro preocupante em termos de estrutura etária e distribuição dos profissionais por etapa de ensino, onde a maior parte das docentes está na faixa etária entre 40 e 49 anos (35,2%), seguida por aquelas entre 30 e 39 anos (28,5%) e entre 50 e 54 anos (12,2%). Apenas 3,4% das professoras têm até 24 anos de idade (Brasil, 2023).

Até o século XIX, o magistério era uma profissão predominantemente masculina, marcada pela presença de homens que detinham o monopólio do saber e do acesso à educação formal. A partir do século XX, contudo, a docência passou por um processo de feminização, resultado de transformações sociais, políticas e econômicas que reconfiguraram o papel das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. Essa inserção feminina na docência, especialmente nas etapas iniciais da educação básica, consolidou-se como parte de uma construção cultural que associou a mulher ao cuidado e à vocação para ensinar, deslocando os homens para outras áreas consideradas de maior prestígio social.

Esse cenário reflete ainda como os papéis de gênero foram historicamente construídos e reforçados tanto na família quanto na escola. Desde cedo, crianças são moldadas por padrões que delimitam comportamentos “adequados” para meninos e meninas; roupas, falas, gestos e brincadeiras são socialmente regulados, instituindo posturas distintas. A escola, como espaço social, reproduz esses estereótipos, naturalizando a ideia de que às mulheres cabe o cuidado e a paciência, atributos

interpretados como intrínsecos ao exercício docente. Essa concepção cultural legitima a visão da docência como extensão do papel materno, reforçando sua associação a um trabalho de menor prestígio e reconhecimento social.

Como lembra Michel Foucault (1999), em *História da Sexualidade*, a divisão sexual é uma construção social e histórica, moldada por relações de poder que definem os comportamentos esperados de homens e mulheres. Não se trata de uma determinação biológica, mas de um mecanismo de controle que, ao longo do tempo, foi naturalizado. Nesse sentido, o lugar das mulheres no magistério não pode ser compreendido apenas como resultado de uma escolha individual ou de uma suposta aptidão natural, mas como produto de processos culturais e políticos que vinculam a educação infantil e os primeiros anos escolares ao universo do cuidado e do feminino.

A ideia da docência como “vocação” ou “missão”, ainda muito presente no imaginário social, também contribui para essa desvalorização, ao naturalizar o trabalho do professor como um gesto altruísta, desvinculado de reconhecimento profissional e material. Essa perspectiva nega o magistério como uma carreira baseada em saberes específicos, construída por meio de formação contínua e do exercício crítico da prática pedagógica.

A desvalorização e o desprestígio da docência, historicamente vinculados às questões de gênero e à ideologia da vocação, não se restringem aos aspectos materiais da profissão. Há também dimensões simbólicas e identitárias comprometidas, especialmente diante da lógica neoliberal que redefine o papel do professor e da escola. Nesse contexto, a docência passa a ser atravessada por uma cultura de produtividade e controle, em que o professor é pressionado por metas, avaliações externas e políticas de responsabilização individual. Esses mecanismos enfraquecem sua autonomia pedagógica e desconsideram o caráter reflexivo e social de seu trabalho, reduzindo-o a práticas instrumentais voltadas à eficiência e ao desempenho.

2.1 A construção histórica da docência no Brasil

A trajetória da docência no Brasil não pode ser compreendida sem considerar as transformações históricas que marcaram, em um primeiro momento, a **inserção masculina vinculada à Igreja** e, posteriormente, a consolidação da presença feminina na profissão. Desde o período colonial, a educação esteve sob forte influência religiosa: ordens como os jesuítas assumiram a tarefa de instrução e catequese, priorizando uma

formação moral e cristã voltada às elites. Assim, o ensino era exercido quase exclusivamente por homens, clérigos ou leigos vinculados às instituições eclesásticas, reforçando o caráter hierárquico e disciplinador da prática educativa² (SAVIANI, 2007; TANURI, 2000).

A docência, como prática social e profissional, possui raízes históricas que refletem as transformações econômicas, políticas e culturais vivenciadas ao longo dos séculos. Uma ideia significativa para compreender o surgimento da profissão docente como a conhecemos hoje está na Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do século XVIII na Inglaterra. Pereira e Fávaro (2016) relatam que com a transição de uma economia agrária para uma sociedade industrial, surge a necessidade de formação de uma força de trabalho disciplinada, alfabetizada e adequada às novas exigências do mundo fabril. Isso impulsionou a expansão da educação formal e, por consequência, a demanda por professores.

Nesse panorama, até o início do século XIX, a docência era principalmente exercida por homens, já que o acesso ao estudo era restrito ao sexo masculino. Com a industrialização e a crescente urbanização, muitos homens migraram para setores industriais que ofereciam melhores condições salariais, abrindo espaço para que as mulheres assumissem funções no magistério, especialmente no ensino primário. Assim, a entrada das mulheres na docência ocorreu de forma funcional ao sistema, não como uma conquista política imediata, mas como uma resposta à escassez de mão de obra qualificada e à necessidade de reduzir custos com a educação (Pereira; Fávaro, 2016).

A presença feminina, inicialmente limitada, foi se consolidando ao longo do século XIX. Como observa Louro (2020), o ingresso das meninas na escola no Brasil deu-se em turmas segregadas por sexo, sendo as mulheres responsáveis por lecionar para outras mulheres. Essa divisão pedagógica fundamentava-se em valores patriarcais, segundo os quais cabia à mulher a formação moral e doméstica das futuras esposas e mães. Nesse cenário, o magistério tornou-se uma extensão naturalizada do cuidado doméstico, reforçando a noção de que a mulher ensinava por “vocaçãõ” ou “desejo materno”.

² A Companhia de Jesus, fundada em 1540, exerceu papel central na estruturação da educação no Brasil colonial, promovendo uma formação voltada à catequese e à manutenção da ordem social. O ensino jesuítico, reservado sobretudo a meninos das elites, reforçava a hierarquia entre mestres e aprendizes e consolidava a figura do professor como autoridade moral e religiosa (SAVIANI, 2007).

Com o avanço da escolarização e a ampliação do acesso feminino ao ensino, as mulheres passaram a ocupar um número cada vez maior de cargos na educação. Contudo, essa inserção ocorreu em condições precárias: salários mais baixos que os dos colegas homens e falta de reconhecimento profissional. Como explicam Pereira e Fávaro (2016), o aumento de mulheres alfabetizadas nas áreas urbanas facilitou sua entrada no magistério, mas estabeleceu as bases para um sistema desigual, em que o trabalho feminino era considerado de menor valor econômico.

A esse respeito, Hahner (2011, p. 469) aponta que o Estado também se beneficiou economicamente desse processo, uma vez que a educação de mulheres e sua posterior inserção como professoras permitiam uma redução nos custos públicos com a educação básica. Tal visão instrumental da docência feminina contribuiu para consolidar um modelo profissional desvalorizado, associado à ideia de missão ou apostolado.

Arce (1997) argumenta que o magistério, sobretudo nos primeiros anos escolares, se configurou como uma "missão feminina", marcada por traços simbólicos de maternidade. As mulheres professoras passaram a exercer um papel de cuidado afetivo, por vezes confundido com o materno, o que reforça a imagem da professora como figura de doação, afeto e dedicação incondicional.

Não só o magistério é exercido por mulheres, mas ao exercerem o cargo, têm no sentido de maternidade sua principal linha de ação. Além disso, missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, imprime também esse papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal. (Arce, 1997, p,27)

Essa perspectiva é evidenciada pelo uso comum do termo “tia” para se referir às docentes da educação infantil e dos anos iniciais — uma designação que, embora comum no cotidiano escolar brasileiro, atua como mecanismo de desprofissionalização. Como critica Arce (1997), essa forma de tratamento reforça uma relação de familiaridade que diminui o reconhecimento da autoridade docente e deslegitima sua formação acadêmica e saber pedagógico.

Essa representação social, que associa o magistério feminino ao cuidado, contribui para a manutenção de estereótipos de gênero que limitam a compreensão da docência como uma atividade técnica, reflexiva e essencialmente intelectual. O risco, nesse caso, está na naturalização da presença feminina na profissão como algo "esperado", o que perpetua desigualdades salariais, ausência de valorização institucional e precarização das condições de trabalho.

Contudo, nem todos os autores concordam com a visão de que a feminização da docência representou apenas submissão e instrumentalização do trabalho feminino. Para Almeida (1998), o ingresso das mulheres no magistério deve ser compreendido também como um marco de conquista social e intelectual. Ela argumenta que, dadas as condições sociais às quais as mulheres estavam submetidas, a possibilidade de exercer o magistério representou uma ruptura com o trabalho doméstico invisibilizado e o acesso a um trabalho assalariado, com relativa autonomia e reconhecimento social.

Segundo a autora, o magistério foi, para muitas mulheres, o ponto de partida para a inserção em outras esferas públicas e profissionais. Nas palavras de Almeida (1998, p. 211), “foi o possível no momento histórico em que viveram [...] significou o trânsito do invisível para a visibilidade”, abrindo portas para o acesso ao conhecimento, ao salário e à mobilidade social. Assim, embora o magistério tenha sido impregnado por construções de gênero, ele também possibilitou avanços na luta por igualdade e profissionalização feminina no campo educacional.

Portanto, a construção histórica da docência no Brasil é marcada por uma dupla dimensão: de um lado, a apropriação do trabalho docente como extensão do cuidado feminino, que contribuiu para a sua desvalorização; de outro, a docência como campo de inserção social e política das mulheres. Ambos os aspectos, porém, contribuíram para moldar a realidade atual do magistério, fortemente caracterizada por baixos salários, ausência de condições dignas de trabalho e uma crise contínua de identidade profissional, aspectos centrais da precarização e proletarização que atingem a docência contemporânea.

2.2 Ideologia da vocação e o apagamento do trabalho docente

Um dos principais obstáculos à valorização do trabalho docente no Brasil é a persistente ideologia da vocação. Essa visão, amplamente difundida no imaginário social e institucional, associa o ato de ensinar a uma disposição natural, altruísta e desinteressada, deslocando a docência de sua dimensão profissional e política. Ao reduzir o professor a alguém que “nasceu para ensinar”, esvazia-se o reconhecimento do magistério como uma profissão baseada em saberes específicos, formação contínua e direitos trabalhistas.

Essa ideologia é duramente criticada por Paulo Freire, especialmente na "Oitava Carta" de sua obra *Professora, sim; tia, não!*, em que ele denuncia a concepção do

magistério como “última opção” ou simples “passatempo” enquanto se espera outra oportunidade, como o casamento. Para Freire (2024b), essa postura revela um rebaixamento da prática docente a algo transitório, descomprometido e secundário. Ele alerta: “A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca” (FREIRE, 2024b, p.149).

Ao afirmar isso, o autor reforça a natureza ética e política do ato de educar. Ensinar, portanto, não pode ser confundido com uma simples tarefa assistencial ou maternal, mas deve ser compreendido como um trabalho que exige responsabilidade, competência, preparo teórico e engajamento social.

Ainda segundo Freire (2024b), a adesão passiva à condição de “tia” – metáfora frequentemente usada para se referir às professoras, sobretudo da educação infantil e dos anos iniciais – é sintoma de uma desprofissionalização simbólica que retira das educadoras a autoridade de seu saber e a legitimidade de sua luta. Para ele, aceitar esse rótulo é também aceitar a naturalização da precarização:

Com essas motivações [...] fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. Daí que não me sinta mal com o esvaziamento de minha profissionalidade e aceite ser avô, como muitas companheiras e companheiros aceitam ser tias e tios. (Freire, 2024b, p. 151)

A metáfora do abrigo da chuva ilustra o desprezo pelas bases formativas da docência. A ausência de identificação profissional, aliada à falta de reconhecimento social, conduz muitos professores e professoras a uma posição de conformismo e impotência frente à precarização da profissão. Como explica Freire, não se trata apenas de uma questão individual, mas de um problema estrutural e político, sustentado por uma lógica que hierarquiza os gastos públicos e relega a educação a um plano secundário nas prioridades do Estado.

Nesse sentido, a ideologia da vocação serve também como instrumento de apagamento político da docência, pois neutraliza o discurso reivindicatório e justifica o baixo investimento na carreira. Se ensinar é um chamado pessoal e moral, não caberia ao Estado garantir condições dignas de trabalho, nem tampouco ao professor exigir reconhecimento salarial, plano de carreira ou formação continuada.

Diante disso, é fundamental compreender que a luta por melhores condições de trabalho e pela valorização da profissão docente deve começar por uma ressignificação da identidade profissional. O professor e a professora precisam reconhecer a importância

social de sua tarefa, não como um ato de sacrifício, mas como um direito a ser legitimamente exercido com dignidade, competência e autonomia. Para Freire (2024b, p. 152), “é indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade”.

Ao desmontar a ideologia da vocação, Freire não desvaloriza o envolvimento afetivo com a educação, mas o retira do campo da naturalização. O compromisso com o ensino não nasce de atributos biológicos ou disposições emocionais inatas, mas da consciência crítica da função social da educação e da formação rigorosa para o exercício pedagógico. Assim, combater a ideia da docência como vocação é também uma forma de enfrentar a precarização do trabalho docente, resgatando sua dimensão ética, técnica, política e transformadora.

2.3 A inserção da docência na lógica do trabalho precarizado

O trabalho docente, assim como outras atividades laborais, vem sendo impactado pelas mudanças recentes do mundo do trabalho. Nesse cenário, torna-se necessário compreender como o magistério é inserido nesse processo e quais as consequências dessa realidade para a profissão.

As transformações do mundo do trabalho³ ocorridas a partir da reestruturação produtiva nas últimas décadas impactaram de maneira profunda o campo educacional. A emergência do regime de acumulação flexível, baseado na intensificação, na fragmentação e na instabilidade das relações laborais, atingiu também o magistério, inserindo os professores em um cenário de crescente vulnerabilidade. O trabalho docente⁴, historicamente associado a baixos salários, passa a incorporar novas formas de precarização, vinculadas à flexibilização contratual, à terceirização e ao trabalho eventual, o que compromete a qualidade da educação e a dignidade profissional.

Segundo Silva (2020), o processo de flexibilização, intensificado a partir das reformas estatais dos anos 1990, redefiniu a função da escola pública, subordinando-a às

³ Para Amanda Moreira da Silva (2020), o termo “trabalho” deve ser compreendido em sua dimensão histórica e social, como prática inscrita nas contradições do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o trabalho não é apenas atividade produtiva, mas também categoria central para a análise das formas de exploração e precarização nas relações sociais contemporâneas.

⁴ O entendimento de “trabalho docente” aqui adotado se ancora nas pesquisas desenvolvidas por Amanda Moreira da Silva, que evidenciam como a profissão vem sendo historicamente marcada pela precarização e inserida em tendências de flexibilização e instabilidade típicas da lógica neoliberal.

exigências do mercado e do capital internacional. A autora explica que a docência não está alheia ao movimento geral do trabalho na sociedade capitalista; ao contrário, compartilha com outros setores as marcas da instabilidade e da precariedade. Assim, modalidades de contratação temporária, regimes de jornada fragmentados e vínculos atípicos tornam-se parte constitutiva da realidade docente, afastando a profissão de um projeto de valorização social.

Essa constatação evidencia que a docência, embora carregue especificidades próprias, está imersa na mesma lógica que atinge os trabalhadores de diversos setores. A autora destaca que, ao longo das últimas três décadas, propostas de terceirização, pejetização⁵ e até mesmo de uberização⁶ da docência surgiram em diferentes redes públicas, revelando um projeto de transformação radical das relações de trabalho no magistério. Tais iniciativas, mesmo quando não efetivadas, indicam a direção de uma política que transfere ao professor os custos e riscos da atividade, desresponsabilizando o Estado.

Outro aspecto ressaltado por Silva é a presença do chamado professor eventual, já consolidado em algumas redes, especialmente em São Paulo. Esse trabalhador é contratado de forma intermitente, sem garantias plenas de direitos e submetido à instabilidade absoluta. Para a autora, trata-se de uma forma de exploração institucionalizada que fragiliza a categoria e compromete a continuidade do processo educativo. A heterogeneidade das formas de precarização exige, portanto, uma análise que vá além das condições objetivas e incorpore também os aspectos subjetivos, uma vez que o esvaziamento da profissionalidade docente repercute diretamente na identidade e no sentido do trabalho. Nesse sentido, Silva afirma que:

Precarização, flexibilização, trabalho temporário e formas atípicas de trabalho são características pertinentes, inclusive, ao trabalho docente, revelando que o magistério público também é afetado pela lógica neoliberal e pela ofensiva de reformas orientadas pelo capital. (Silva, 2020, p. 115)

⁵ Segundo Amanda Moreira da Silva (2020), **pejetização** refere-se à transformação do trabalhador em pessoa jurídica, rompendo vínculos empregatícios e transferindo a ele encargos e responsabilidades antes garantidos pela relação trabalhista formal.

⁶ Já a **uberização** designa uma forma extrema de precarização, na qual o profissional é tratado como prestador de serviços autônomo, remunerado por demanda e desprovido de direitos trabalhistas e estabilidade. Ambas as práticas expressam a expansão da lógica neoliberal sobre o trabalho docente, convertendo o professor em um trabalhador individualizado e vulnerável às flutuações do mercado.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a docência foi incorporada à lógica do precariado, conceito que designa um grupo de trabalhadores submetidos a vínculos frágeis, instáveis e desprovidos de proteção social. Como afirma a autora, as tendências de precarização não são meramente ocasionais, mas estruturais, refletindo o movimento do capital de reduzir custos e intensificar a exploração. O professorado, assim, encontra-se dividido entre aqueles que ainda usufruem de condições formais e estáveis e um contingente cada vez maior de profissionais precarizados, cuja sobrevivência depende de contratos temporários e de múltiplos vínculos.

A proletarização⁷ do magistério, mais do que um fenômeno histórico, constitui uma realidade contemporânea, resultante das agendas neoliberais implementadas nas últimas décadas, que submeteram a educação à lógica de mercado e à racionalidade produtivista. Como demonstram os estudos de Amanda Moreira da Silva (2020) e Dalila Oliveira (2004), as políticas de austeridade, a intensificação do trabalho e as novas formas de gestão escolar refletem a subordinação do trabalho docente às dinâmicas do capital, em um movimento que Marx já identificava como a perda do controle do trabalhador sobre o produto de seu próprio trabalho⁸. A docência, antes reconhecida como prática social e formadora de consciência crítica, passa a ser reduzida a uma atividade instrumental, regulada por metas, índices e resultados. Diante desse cenário, torna-se urgente reconstruir coletivamente o sentido social e político da profissão docente, reafirmando seu papel emancipador e sua centralidade na transformação da sociedade.

⁷ O termo **proletarização**, em sentido marxista, designa o processo pelo qual os trabalhadores perdem o controle sobre os meios e os fins de sua produção, tornando-se dependentes da venda de sua força de trabalho. Essa condição implica alienação, subordinação e despossessão simbólica e material (MARX, 2013). No campo educacional, autores como Enguita (1991) e Apple (1986) adaptam essa noção para compreender a perda de autonomia e de controle dos professores sobre o próprio processo de ensino, em razão da racionalização e da mercantilização da educação.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E PERMANÊNCIA NA CARREIRA

Este capítulo analisa a formação docente no Brasil em suas múltiplas dimensões. Busca-se discutir, primeiramente, a trajetória histórica da preparação para o magistério, evidenciando como reformas e políticas educacionais moldaram diferentes concepções de professor. Em seguida, serão examinados os saberes que fundamentam a prática docente e os desafios da formação inicial e continuada, considerando suas limitações diante das exigências atuais da educação. Por fim, problematiza-se como a fragilidade das políticas de valorização e o contexto de precarização do trabalho afetam a permanência na carreira e a identidade profissional dos professores.

A formação docente constitui um dos eixos centrais para compreender as contradições da educação brasileira e os desafios enfrentados na consolidação da identidade profissional dos professores. Se, por um lado, a docência carrega um papel fundamental na construção de sujeitos críticos e na democratização do acesso ao conhecimento, por outro, a forma como a profissão é estruturada historicamente reflete as tensões próprias de uma sociedade marcada por desigualdades sociais, econômicas e culturais.

No Brasil, a formação de professores tem sido atravessada por reformas educacionais que ora buscavam atender às demandas do Estado e do mercado, ora incorporavam bandeiras da luta por uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada. Desde as antigas Escolas Normais até os atuais cursos de licenciatura, a preparação docente sofreu oscilações entre modelos mais técnicos, voltados para a reprodução de conteúdos, e propostas críticas, orientadas para a emancipação social. Essa trajetória revela a disputa em torno de qual concepção de professor e de escola se deseja construir.

Nesse processo, a profissão docente se consolidou como um campo de tensões: de um lado, a exigência de formação cada vez mais qualificada; de outro, a ausência de políticas efetivas de valorização e a presença de condições de trabalho precárias, que limitam a permanência na carreira. Autores como Tardif (2024) ressaltam que o magistério exige a articulação de diferentes saberes – práticos, teóricos, curriculares e experienciais – que só podem ser consolidados em contextos de formação sólida e permanente. No entanto, a realidade mostra que a formação inicial ainda apresenta lacunas, e a formação continuada frequentemente assume caráter pontual e instrumental.

A esse quadro soma-se a lógica das políticas educacionais neoliberais, que intensificam processos de responsabilização individual dos professores e reduzem a formação a um mecanismo de adequação às demandas imediatas do sistema escolar. Como alerta Freire (2024a), a docência não pode ser confundida com a mera execução de técnicas, mas deve ser compreendida como prática ética, política e crítica, que exige autonomia e compromisso com a transformação social.

3.1 Panorama histórico e os saberes docentes

A formação docente no Brasil é fortemente vinculada às primeiras iniciativas do século XIX, especialmente com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que previa a criação de instituições responsáveis por preparar mestres para o ensino elementar. Como observa Saviani (2009), esse período inicial caracterizou-se por ensaios ainda tímidos, insuficientes para garantir uma preparação consistente. Predominava uma visão pragmática e improvisada, em que a prática do magistério não era concebida como profissão dotada de especificidade, mas como atividade de transmissão de conteúdos básicos, voltada à alfabetização da população.

No final do século XIX e início do século XX, a criação das Escolas Normais marcou um avanço no processo de institucionalização da formação de professores. Essas instituições assumiram o papel de preparar docentes para o ensino primário, consolidando um modelo de caráter pedagógico-didático. Entretanto, a formação ofertada era superficial e, muitas vezes, desarticulada das necessidades da realidade escolar. Nesse contexto, a docência ainda não era plenamente reconhecida como atividade intelectual complexa, mas como função social de baixa valorização, associada ao cumprimento de exigências mínimas de instrução básica (Saviani, 2009).

Com as reformas educacionais das décadas de 1930 e 1940, houve tentativas de reorganizar a formação de professores, com a criação dos Institutos de Educação e a introdução dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Essas mudanças visavam dar maior consistência acadêmica à profissão, aproximando a docência das áreas científicas. Contudo, Saviani (2009) observa que essa ampliação esteve permeada por contradições: ao mesmo tempo em que buscava elevar o estatuto formativo, mantinha a fragmentação entre formação geral e preparação pedagógica. Essa dualidade refletiu-se na dificuldade de consolidar um modelo unitário de formação docente no Brasil.

Nas décadas seguintes, a formação docente foi profundamente impactada pela Reforma Universitária de 1968 e pela Lei nº 5.692/1971, que instituiu a Habilitação Específica de Magistério como requisito para o exercício da docência nas séries iniciais. Essa legislação determinava que “a formação de professores para o ensino de 1º grau far-se-á em nível de 2º grau” (BRASIL, 1971, art. 30), reduzindo, portanto, a exigência de formação superior e configurando um retrocesso na profissionalização docente. Essa medida representou uma tentativa de massificar o acesso à docência em resposta à expansão do ensino, mas à custa da qualificação e valorização profissional.

Para Saviani (2009), as reformas posteriores, como a criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores na década de 1990, previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), não conseguiram superar essa fragmentação. Embora a LDB tenha reafirmado que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura” (art. 62), a coexistência de múltiplos itinerários formativos manteve a desarticulação entre teoria e prática e perpetuou a instabilidade nas políticas de formação.

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009, p. 148).

A análise histórica de Saviani permite compreender que a docência se desenvolveu em um contexto de instabilidade e indefinições, onde a ausência de continuidade comprometeu a consolidação de uma identidade profissional sólida. Para além da trajetória institucional, é necessário considerar a natureza dos saberes que fundamentam a prática docente. Nesse sentido, Maurice Tardif (2024) contribui ao destacar a pluralidade de saberes que constituem o trabalho do professor: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, que se entrelaçam na ação pedagógica e configuram a especificidade da docência como prática social.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2024, p. 36).

Essa concepção de Tardif reforça que a profissionalização docente depende do reconhecimento do professor como sujeito produtor de conhecimento. Os saberes experienciais, construídos no cotidiano, constituem o núcleo da competência profissional

e não podem ser reduzidos à aplicação de teorias elaboradas externamente. Valorizar essa dimensão significa recolocar o professor no centro do processo formativo, reconhecendo sua subjetividade e sua capacidade de reflexão crítica.

Tendo isso em vista, Paulo Freire (2024a) oferece uma crítica contundente à compreensão reducionista da docência. Para o autor, ensinar é um ato criador, que exige reflexão crítica e consciência política. O processo educativo, segundo ele, não pode ser concebido como mera transmissão de saberes prontos, mas como prática dialógica. Como afirma, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2024a, p. 24).

Essa perspectiva freireana amplia a compreensão dos saberes docentes, ao destacar que a prática pedagógica não é neutra, mas atravessada por valores, escolhas e intencionalidades. A formação de professores, portanto, deve ir além da instrumentalização técnica, incorporando uma dimensão crítica e política. Isso implica valorizar o professor como sujeito histórico, capaz de analisar sua prática, intervir no contexto e contribuir para a construção de uma educação democrática.

Em síntese, o panorama histórico da formação docente no Brasil revela um percurso marcado pela fragmentação e pela ausência de políticas consistentes, o que contribuiu para a instabilidade da profissão. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre os saberes da docência mostra que a prática educativa é complexa e multifacetada, exigindo uma formação sólida que reconheça a especificidade do trabalho do professor. Como enfatiza Tardif (2024), os saberes docentes são construídos na intersecção entre a formação acadêmica, a experiência profissional e as interações cotidianas na escola, constituindo-se como fundamento essencial da identidade profissional. Assim, para enfrentar os desafios da precarização e afirmar a identidade docente, é necessário investir em políticas que fortaleçam a formação inicial e continuada, valorizem os saberes da prática e promovam o reconhecimento social do magistério.

3.2 Formação docente, reestruturação produtiva e precarização

A identidade docente, entendida como construção histórica, social e cultural, vem sendo profundamente abalada pelas transformações do mundo do trabalho. A lógica da reestruturação produtiva, marcada pela flexibilização e pela intensificação das atividades, repercute diretamente na docência, impondo novas funções e redefinindo o papel do professor. Como explica Dalila Andrade Oliveira (2004), as reformas educacionais

baseadas em princípios gerenciais transformaram a escola em espaço de múltiplas demandas, sobrecarregando os docentes e comprometendo sua percepção de pertencimento e reconhecimento profissional.

Essas mudanças inserem os professores em uma dinâmica contraditória: de um lado, são exigidos como protagonistas da qualidade da educação; de outro, não recebem as condições necessárias para exercer sua função com autonomia e dignidade. O resultado é a fragilização da identidade docente, marcada pela sensação de desprofissionalização e pelo esvaziamento de sua centralidade na prática educativa. A profissão passa a ser percebida como atividade instável e desvalorizada, minando os sentidos que antes conferiam orgulho e pertencimento ao magistério (Oliveira, 2004).

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (Noronha, 2001 apud Oliveira, 2004, p. 1132).

Essa constatação revela que a precarização do trabalho docente não se limita a questões materiais, como baixos salários e vínculos temporários, mas também atinge dimensões subjetivas, ligadas ao reconhecimento social e à construção da identidade profissional. Ao serem responsabilizados por problemas sociais que extrapolam a esfera escolar, os professores vivenciam o esvaziamento do ato de ensinar como núcleo de sua profissão, o que gera sentimentos de frustração e perda de sentido no exercício do magistério.

Lourival José de Oliveira e Ana Paula Vicente Pires (2014) reforçam que a precarização deve ser compreendida como parte de um processo estrutural vinculado à reestruturação produtiva. A intensificação das tarefas e a pressão por resultados em avaliações externas criam um ambiente em que a identidade docente se constrói de forma fragmentada e fragilizada. O professor, em vez de ser reconhecido como intelectual autônomo, passa a ser visto como executor de políticas educacionais e de metas previamente estabelecidas, perdendo o protagonismo sobre sua prática.

A esse respeito, Arroyo (1980) amplia a análise ao comparar o professor ao operário, destacando que ambos compartilham processos de exploração típicos da lógica capitalista. Para ele, o magistério deve ser entendido como parte da classe trabalhadora e, portanto, atravessado pelas mesmas contradições que marcam o trabalho manual. Essa

perspectiva questiona a separação simbólica entre “intelectuais” e “operários”, ressaltando que os professores também sofrem a expropriação de sua autonomia e identidade no contexto das relações capitalistas de produção.

Nesse quadro, a identidade docente é atravessada por tensões: de um lado, a expectativa de que o professor seja mediador crítico do conhecimento; de outro, a imposição de tarefas burocráticas e assistenciais que não fazem parte de sua formação. O deslocamento do foco da docência para funções paralelas evidencia a crise de identidade da profissão, em que ensinar, muitas vezes, deixa de ser visto como a atividade central. Essa condição reforça a sensação de desprofissionalização e compromete o reconhecimento social do magistério (Oliveira, 2004)

Além da multiplicidade de funções, a intensificação do trabalho docente também contribui para redefinir sua identidade profissional. A sobrecarga de turmas, o aumento das exigências administrativas e a falta de tempo para planejamento didático geram o sentimento de que o professor perdeu o controle sobre sua própria prática. A identidade, construída na interação entre saberes, experiências e reconhecimento, passa a ser corroída por uma lógica que prioriza resultados numéricos em detrimento da formação humana e crítica dos alunos (Oliveira & Pires, 2014).

Os efeitos da precarização também se manifestam na saúde dos docentes, afetando dimensões emocionais que compõem sua identidade. Estresse, adoecimento e síndrome de burnout tornam-se frequentes, como consequência da pressão por produtividade e da ausência de apoio institucional. Esse cenário produz professores que, embora comprometidos com a educação, sentem-se esgotados e desmotivados, questionando constantemente o sentido de permanecer na profissão. A identidade docente, nesses casos, vai sendo reconstruída em meio ao cansaço e à descrença.

A formação continuada, ao invés de se constituir como espaço de fortalecimento da identidade docente, frequentemente assume caráter tecnicista, reduzida a cursos rápidos de atualização voltados para atender demandas imediatas. Arroyo (1980) alerta que essa perspectiva transforma os professores em meros aplicadores de técnicas, desconsiderando sua experiência e seus saberes. Isso gera o sentimento de que a profissão perdeu sua dimensão intelectual e política, reforçando a desvalorização e a fragilidade da identidade docente no contexto escolar. Entender a docência como parte das contradições do trabalho assalariado permite compreender que a identidade docente não é apenas uma construção individual, mas social e coletiva.

Arroyo (1980) ainda destaca que os professores, assim como os demais trabalhadores, são sujeitos de resistência e luta. A identidade profissional, nesse sentido, pode ser ressignificada na medida em que os docentes se reconhecem como parte de uma classe que reivindica direitos, valorização e condições dignas de trabalho. Essa dimensão política é central para superar a lógica da desprofissionalização.

Portanto, a reestruturação produtiva, ao impor novas funções e intensificar as exigências do trabalho, impacta diretamente a identidade docente, fragilizando-a e produzindo sentimentos de desvalorização e perda de sentido profissional. As contribuições de Oliveira (2004), Oliveira e Pires (2014) e Arroyo (1980) revelam que a precarização vai além das dimensões materiais, atingindo a subjetividade dos professores e colocando em xeque sua identidade. Valorizar o magistério, nesse contexto, significa recuperar a centralidade do ato de ensinar, reconhecendo os saberes docentes e sua importância para a construção de uma educação democrática.

3.3 Formação continuada, permanência e perspectivas de valorização

A formação continuada é um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da identidade docente, pois permite ao professor ressignificar sua prática, dialogar com as transformações sociais e enfrentar os desafios cotidianos da escola. No entanto, no Brasil, essa dimensão da formação tem sido marcada por contradições: de um lado, a exigência de atualização constante; de outro, a ausência de políticas efetivas de valorização profissional.

Nesse sentido, Paulo Freire (2024a) oferece uma crítica decisiva à lógica instrumental que ainda domina muitos programas de formação continuada. Para ele, educar é um ato político, ético e criador, que exige do professor autonomia e reflexão crítica. Assim, a formação docente não pode se restringir a cursos pontuais, destinados apenas a suprir lacunas técnicas, mas deve possibilitar que o educador assuma-se como sujeito histórico de sua prática. Como o próprio autor ressalta:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2024a, p. 26).

Arroyo (2000) contribui para essa reflexão ao afirmar que a formação docente deve ser compreendida em diálogo com as condições de trabalho e de vida dos professores. Para o autor, não é possível discutir a qualificação profissional sem enfrentar

a precarização estrutural que marca o magistério. A identidade docente, nesse contexto, é tensionada pelo contraste entre as exigências de profissionalização e a realidade de baixos salários, múltiplos vínculos e desvalorização social. Assim, investir em formação sem garantir condições dignas de trabalho resulta em um processo fragmentado, que pouco contribui para a permanência dos professores na carreira.

Essa realidade reforça a necessidade de repensar as políticas de formação continuada. Muitas vezes, elas assumem caráter compensatório, voltadas a suprir lacunas estruturais do sistema, em vez de se configurarem como espaços de valorização e reconhecimento docente. A lógica da “reciclagem” e do treinamento tecnicista reforça a visão da docência como mera aplicação de técnicas, e não como uma profissão intelectual e reflexiva. Tal perspectiva gera impactos diretos na identidade docente, ao esvaziar o sentido crítico e ético do magistério e ao produzir sentimentos de desprofissionalização e perda de autonomia (Freire, 2024a; Tardif, 2024; Oliveira, 2004).

Dessa forma, a permanência na carreira está diretamente ligada não apenas às condições materiais de trabalho, mas também ao fortalecimento da identidade docente. Quando os professores percebem que sua formação não é valorizada e que sua prática é reduzida a resultados padronizados, muitos optam por abandonar a profissão. Nesse cenário, pensar em perspectivas de valorização significa articular políticas que promovam não só melhores salários e carreiras consistentes, mas também programas de formação que reconheçam os professores como sujeitos de saber, protagonistas da prática educativa e construtores de uma educação democrática.

A reflexão teórica apresentada evidencia que a formação continuada e a valorização docente estão diretamente relacionadas à permanência na carreira e à consolidação da identidade profissional. No entanto, para compreender plenamente essa realidade, é indispensável considerar as percepções daqueles que vivenciam cotidianamente os desafios do magistério. A seguir, apresentam-se os resultados da pesquisa de campo, realizada com professores, a fim de analisar como avaliam sua formação, as condições de trabalho e as perspectivas de valorização. Essa aproximação entre teoria e prática permite evidenciar convergências e contradições entre o discurso acadêmico e a realidade vivida pelos docentes.

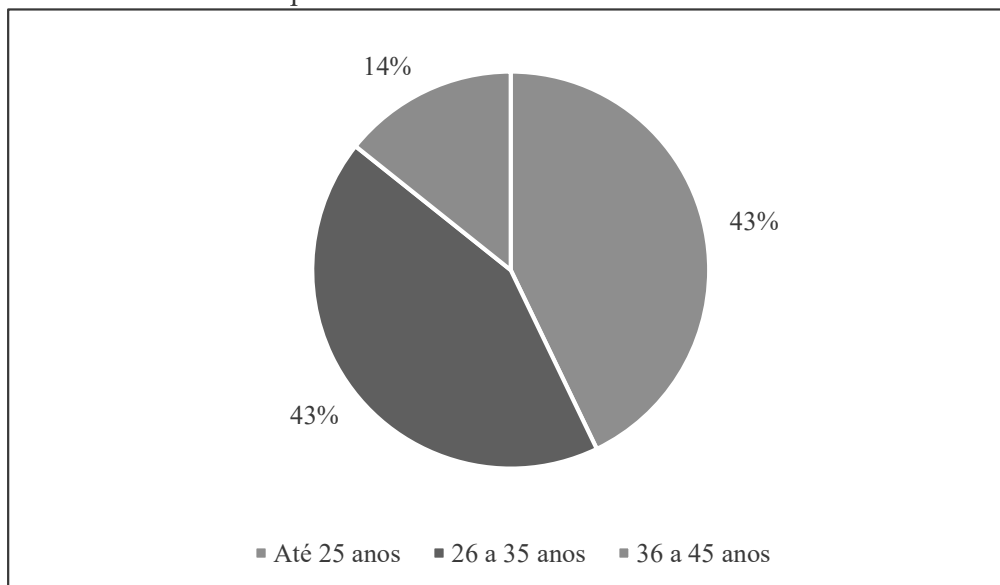
A pesquisa de campo buscou identificar como os professores percebem sua identidade profissional, as condições de trabalho e os efeitos da precarização sobre sua motivação e permanência na carreira. As respostas de sete docentes da educação básica

permitem compreender nuances importantes do processo de proletarização da docência e seus impactos sobre a valorização profissional.

Faixa etária dos participantes. À pergunta “Qual sua idade?”, observou-se que a maioria dos professores participantes possui até 35 anos: 43% têm até 25 anos e outros 43% estão na faixa entre 26 e 35 anos, totalizando 86% do grupo pesquisado. Essa concentração de docentes jovens revela que a base da categoria docente é composta majoritariamente por profissionais em início ou consolidação de carreira, período em que a instabilidade contratual e a necessidade de acúmulo de jornadas são mais frequentes.

Conforme apontam Dalila Andrade Oliveira (2004) e Amanda Moreira da Silva (2020), esse perfil etário tende a ser o mais impactado pelos efeitos da precarização e da intensificação do trabalho, uma vez que esses docentes enfrentam maiores dificuldades para firmar vínculos estáveis e conquistar reconhecimento profissional. Essa conjuntura contribui para a construção de uma identidade profissional fragilizada, marcada pela sensação de incerteza e desgaste precoce. A seguir, o Gráfico 5 apresenta a distribuição etária dos participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Idade dos professores



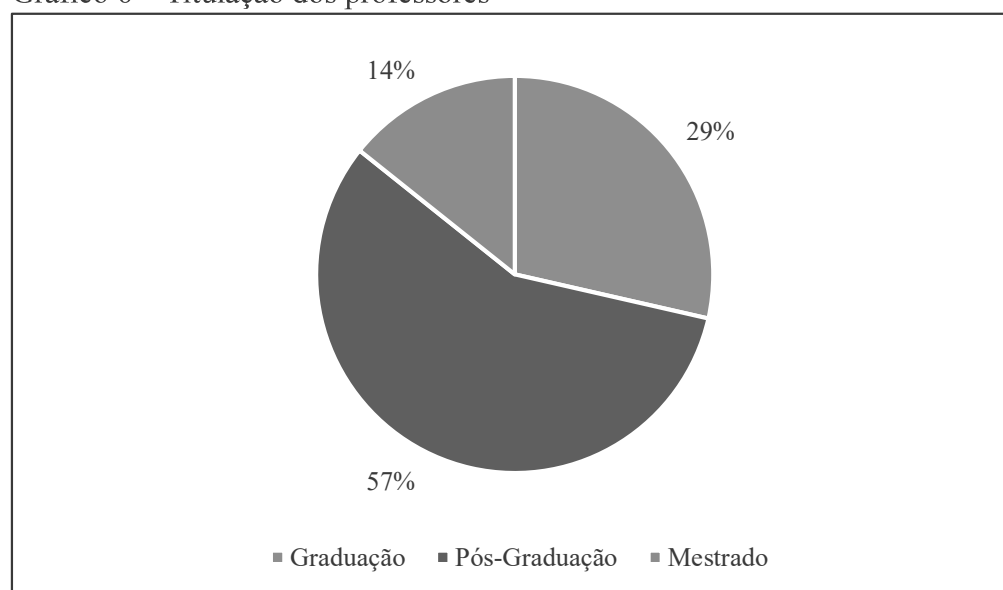
Fonte: Elaboração própria (2025).

Formação dos professores. À questão “Qual sua titulação?”, verificou-se que 100% dos participantes possuem graduação em nível superior, e 71% declararam ter pós-graduação lato sensu ou mestrado. Esse dado evidencia o alto nível de qualificação entre os docentes da Educação Básica, revelando um compromisso com a formação contínua e com o aprimoramento profissional, mesmo em um cenário de desvalorização e sobrecarga. Tal resultado confirma que a categoria busca ampliar seus saberes e

competências, ainda que as condições materiais e institucionais não garantam o devido reconhecimento.

Conforme destaca Tardif (2024), a identidade docente se constrói na articulação entre formação e prática, sendo fortalecida quando o professor tem oportunidades reais de aperfeiçoamento e valorização. Contudo, quando o investimento pessoal em formação não é acompanhado por melhores condições salariais e estruturais, ocorre um descompasso entre o ideal formativo e a realidade do magistério, o que contribui para sentimentos de frustração e desprofissionalização. A seguir, o Gráfico 6 apresenta a formação acadêmica dos participantes da pesquisa.

Gráfico 6 – Titulação dos professores

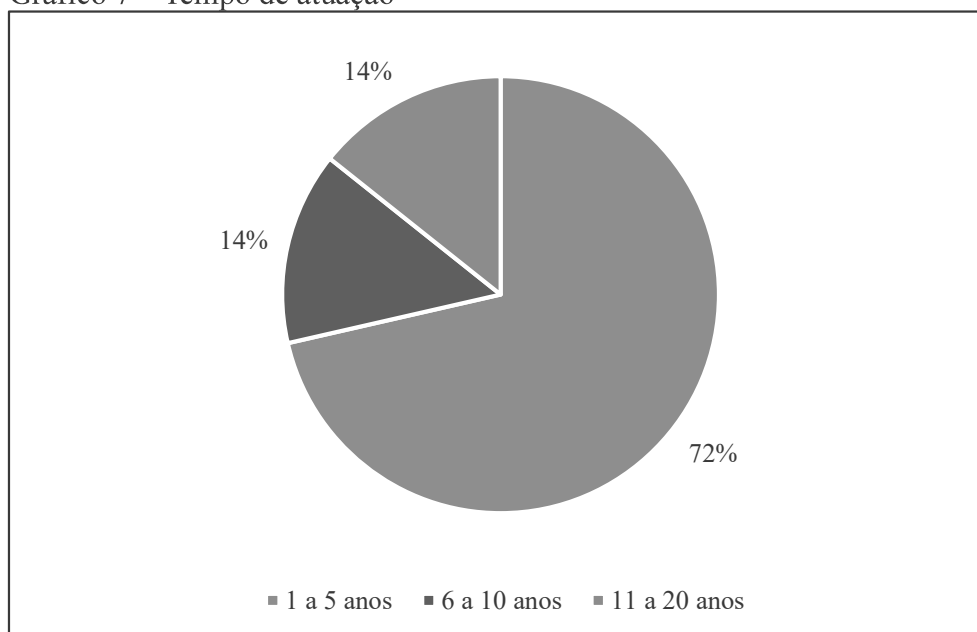


Fonte: Elaboração própria (2025).

Tempo de atuação. Quando questionados “Há quanto tempo você atua na docência?”, observou-se que cinco professores possuem menos de cinco anos de experiência, enquanto dois docentes atuam há aproximadamente dez e vinte anos, respectivamente. Essa distribuição indica que a maioria dos participantes está em fase inicial de carreira, o que se relaciona com a faixa etária predominantemente jovem do grupo pesquisado. Nas respostas abertas, os professores mais novos expressaram insegurança quanto à permanência na profissão, apontando a sobrecarga, a baixa remuneração e a falta de reconhecimento como fatores desmotivadores. Já entre os docentes mais experientes, surgem relatos de cansaço e esgotamento físico e emocional, associados às condições precárias de trabalho. Esses achados reforçam as análises de Dalila Andrade Oliveira (2004), segundo as quais a intensificação das tarefas escolares e

a ausência de valorização comprometem o bem-estar e a continuidade na carreira docente. O Gráfico 7 apresenta o tempo de atuação dos professores participantes.

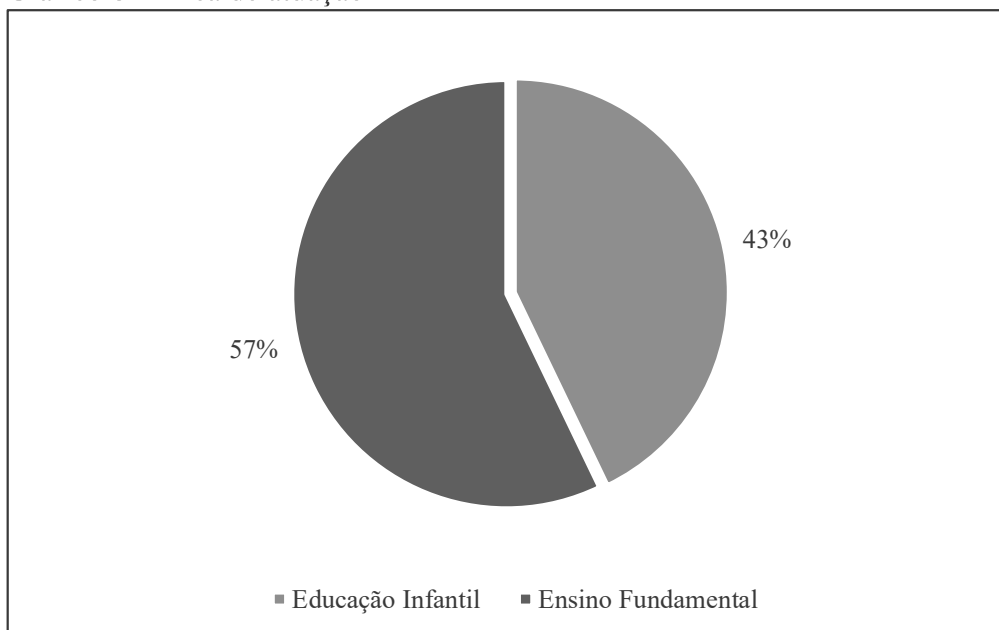
Gráfico 7 – Tempo de atuação



Fonte: Elaboração própria (2025).

Área de atuação. À pergunta “Em qual etapa da educação você atua?”, verificou-se que quatro docentes (57%) atuam na Educação Infantil, enquanto três (43%) lecionam no Ensino Fundamental I. Esse recorte revela que a pesquisa se concentra majoritariamente em profissionais das etapas iniciais da Educação Básica, justamente aquelas que historicamente apresentam maior presença feminina, salários mais baixos e menores condições estruturais. Essa configuração confirma a tendência apontada por Oliveira e Pires (2014), segundo os quais a segmentação da docência por níveis educacionais expressa a divisão social e técnica do trabalho, que hierarquiza funções e atribui menor prestígio às etapas voltadas à infância. Assim, observa-se que a precarização do trabalho docente manifesta-se de forma mais intensa nos níveis educacionais em que o cuidado e a afetividade são socialmente associados ao papel feminino. O Gráfico 8 a seguir ilustra a distribuição dos participantes segundo sua área de atuação.

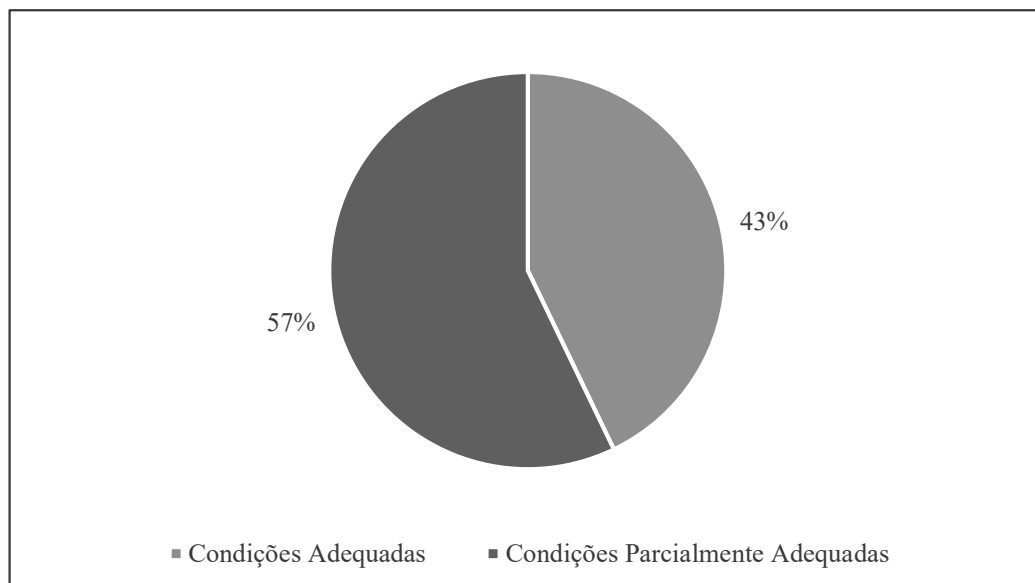
Gráfico 8 – Área de atuação



Fonte: Elaboração própria (2025).

Condições de trabalho adequadas. À pergunta “Você considera suas condições de trabalho adequadas para o exercício da docência?”, apenas três professores responderam afirmativamente, enquanto os demais afirmaram que as condições são apenas parciais. Esse dado indica que, mesmo entre os que reconhecem algum suporte, persiste a sensação de insuficiência, revelando um cotidiano marcado por limitações estruturais. Essa percepção vai ao encontro de Dalila Oliveira (2004), ao destacar que a intensificação das demandas escolares gera sobrecarga e reduz a autonomia docente, corroendo sua identidade, como ilustrado no gráfico 9.

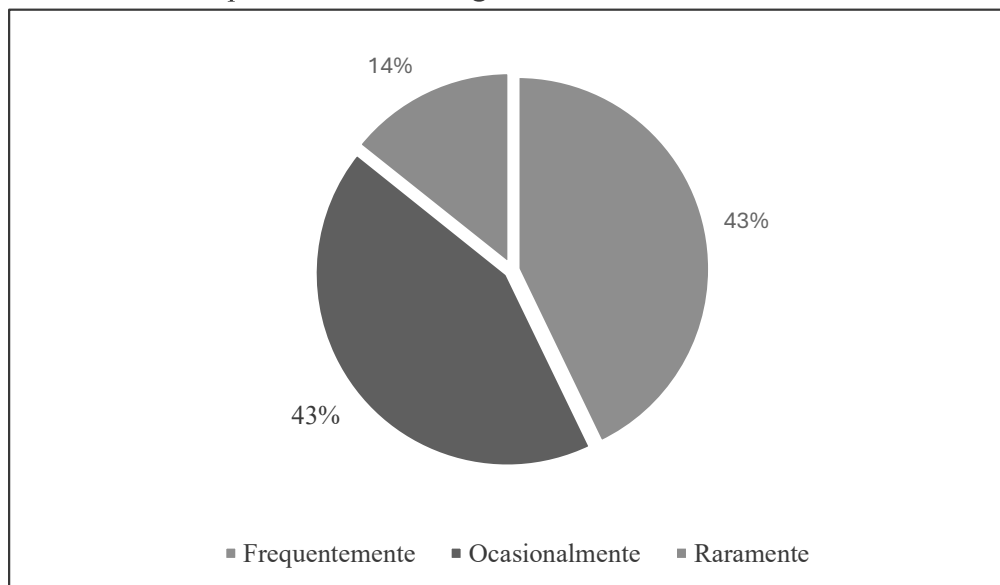
Gráfico 9 – Condições de trabalho para o exercício da docência



Fonte: Elaboração própria (2025).

Sobrecarga de trabalho. À questão “Você enfrenta sobrecarga de trabalho?”, seis professores afirmaram vivenciar frequentemente ou ocasionalmente esse problema, enquanto apenas um declarou raramente enfrentar sobrecarga. Esse resultado demonstra que a intensificação laboral é um aspecto central da precarização, confirmando a análise de Lourival Oliveira e Ana Paula Pires (2014), que vinculam a docência ao processo de reestruturação produtiva. O impacto desse acúmulo de tarefas vai além do cansaço físico: fragiliza a identidade profissional, pois o professor deixa de ser reconhecido prioritariamente como educador. O gráfico 10 permite visualizar a frequência com que os docentes afirmaram vivenciar essa sobrecarga.

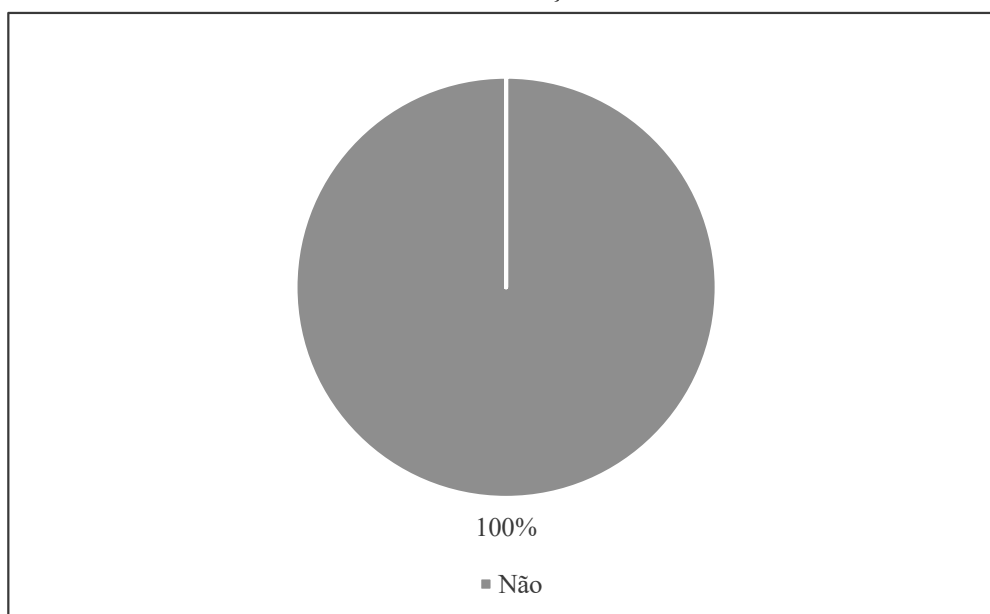
Gráfico 10 – Frequência de sobrecarga de trabalho



Fonte: Elaboração própria (2025).

Salário condizente. À pergunta “O salário docente é condizente com as responsabilidades da profissão?”, nenhum professor respondeu “sim”. Esse dado evidencia o profundo descompasso entre a relevância social da profissão e sua remuneração, confirmando Arroyo (1980), que aproxima os professores de outros trabalhadores precarizados. O rebaixamento salarial impacta diretamente a identidade docente, pois transmite a mensagem de que sua função intelectual e social é desvalorizada. O gráfico 11 apresentado a seguir ilustra essa unanimidade quanto à percepção de insuficiência salarial.

Gráfico 11 – Salário condizente com a função

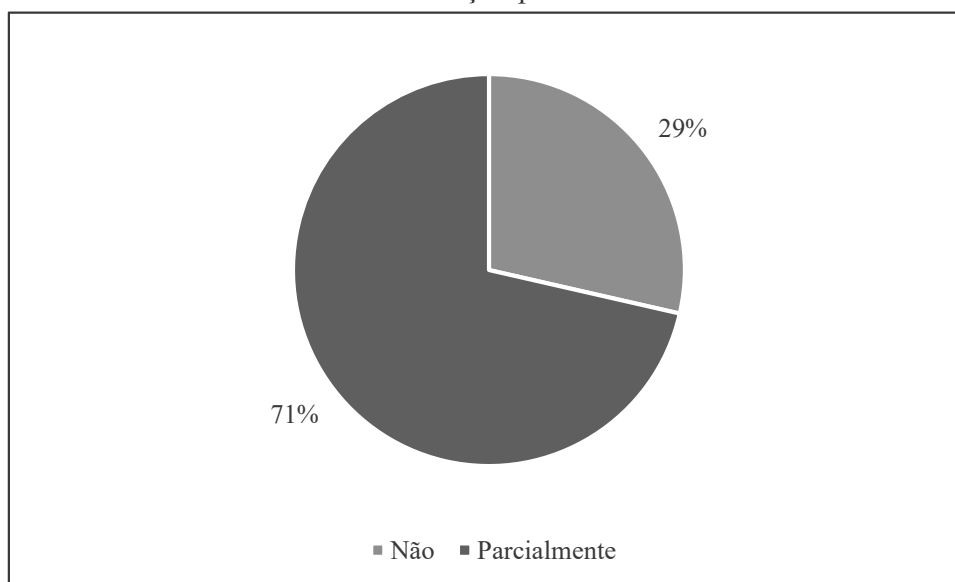


Fonte: Elaboração própria (2025).

Uso de recursos próprios. À questão “Já utilizou recursos próprios para atividades pedagógicas?”, seis professores responderam afirmativamente, revelando que o custeio do trabalho educativo frequentemente recai sobre o próprio docente. Esse resultado explicita a lógica da proletarização, em que o trabalhador assume custos que deveriam ser garantidos pelo Estado (escolas públicas) ou pela Instituição (escolas particulares). Freire (2024a) adverte que a prática educativa, para ser um ato político e transformador, precisa estar sustentada em condições concretas de realização; quando o professor investe recursos próprios, há um esvaziamento do sentido público da educação.

Sentimento de valorização. À questão “Você se sente valorizado(a) como profissional da educação?”, a maioria respondeu “parcialmente”, enquanto dois afirmaram não se sentirem valorizados. Esse resultado evidencia uma valorização simbólica insuficiente, o que gera um sentimento de desprofissionalização, conforme discute Dalila Oliveira (2004). Tardif (2024) também ressalta que os saberes docentes permanecem invisibilizados, o que compromete a identidade profissional. O gráfico a seguir sintetiza as percepções dos professores em relação ao reconhecimento da sua função.

Gráfico 12 - Sentimento de valorização profissional

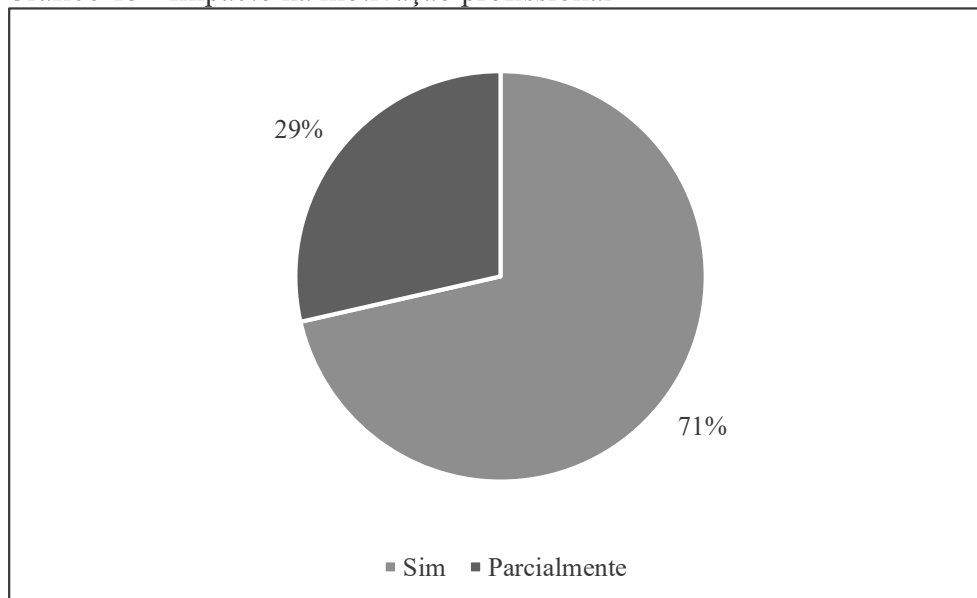


Fonte: Elaboração própria (2025).

Impacto da precarização na motivação. À pergunta “A precarização impacta sua motivação profissional?”, todos os professores responderam “sim” ou “parcialmente”. Esse dado revela o impacto direto da precarização sobre o engajamento e a permanência na carreira, confirmando Arroyo (1980) ao afirmar que a docência,

quando submetida à exploração, vê sua identidade fragilizada. A perda de motivação docente é um indicador preocupante do risco de evasão profissional. O gráfico 13 mostra essas percepções sobre a motivação.

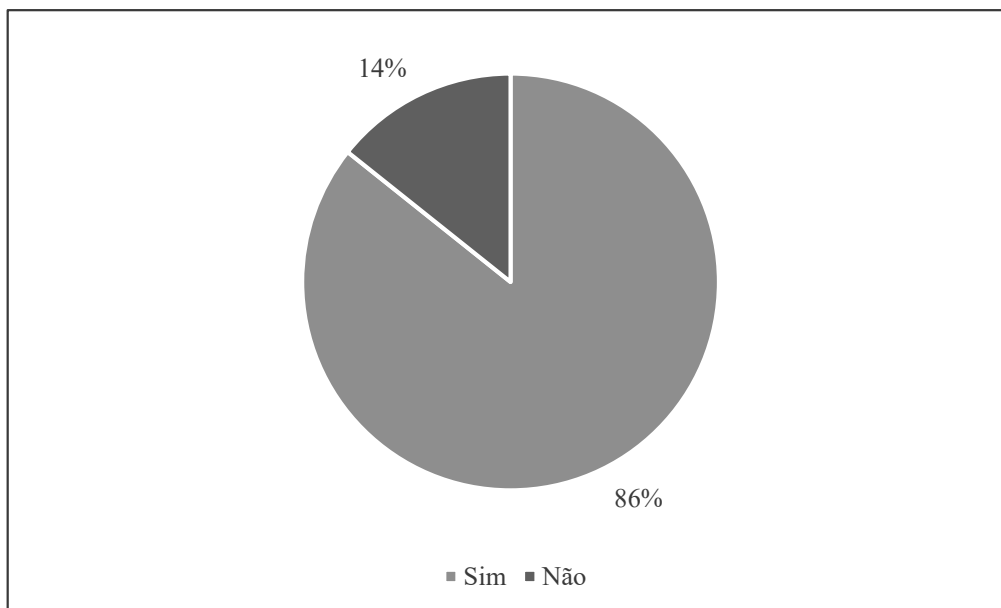
Gráfico 13 - Impacto na motivação profissional



Fonte: Elaboração própria (2025).

Evasão docente. Por fim, à pergunta “Já pensou em abandonar a carreira docente por causa das condições de trabalho?”, seis dos sete professores responderam afirmativamente, o que representa 85% dos participantes. A análise cruzada dos dados mostra que a maioria desses docentes está na faixa etária de até 35 anos e atua majoritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I — etapas mais afetadas pela precarização das condições de trabalho, como baixos salários, ausência de apoio pedagógico e sobrecarga de funções. Esses dados reforçam que os professores em início de carreira são os que mais manifestam desejo de evasão, o que pode ser interpretado como efeito direto da desprofissionalização e da perda de reconhecimento social da docência. Conforme analisa Freire (2024a), o educador só se mantém comprometido com sua prática quando se reconhece como sujeito histórico e transformador; quando esse reconhecimento é negado, instala-se o sentimento de impotência e desmotivação, que frequentemente conduz ao abandono da profissão. O Gráfico 14 apresenta o percentual de professores que já cogitaram deixar o magistério.

Gráfico 14 - Pensamento de abandonar a carreira docente



Fonte: Elaboração própria (2025).

Os depoimentos obtidos durante as entrevistas reforçam de maneira contundente os dados apontados pelos formulários e pela literatura. Os professores relataram vivências que traduzem a precarização cotidiana do trabalho docente, expressa na sobrecarga de tarefas, na falta de tempo para o descanso e na necessidade de múltiplos vínculos empregatícios para complementar a renda. Essas falas evidenciam como a precarização ultrapassa o campo material e incide diretamente sobre a subjetividade dos docentes, afetando sua motivação, saúde física e mental, e o sentido atribuído à profissão.

Uma das entrevistadas (professora A) sintetiza de forma profunda essa realidade ao relatar que a exaustão e a instabilidade comprometem a qualidade do ensino e a vida pessoal dos educadores. Nas suas palavras:

São jornadas exaustivas, o salário que a gente ganha em um período só não é suficiente, então para ter uma renda que a gente possa no mínimo dar o mínimo na casa da gente, a gente é obrigado a trabalhar nos dois períodos. Isso esgota a gente, porque é muito exaustivo, principalmente para quem trabalha com crianças pequenas. E muitas vezes a gente não vai ao médico por medo de perder o emprego, mesmo sentindo dor e passando mal, porque sabe do compromisso com o trabalho (Professora A).

Esse depoimento ilustra o quanto a precarização se manifesta na forma de autossacrifício e naturalização da sobrecarga, elementos que revelam o processo de proletarização docente. A entrevistada expressa o medo de ser demitida e o sentimento de impotência diante da falta de apoio institucional, o que confirma a insegurança estrutural da categoria e o impacto direto dessas condições sobre a identidade profissional.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas refere-se à ausência de reconhecimento e valorização social. Para os docentes, o magistério continua sendo visto como uma ocupação de baixo prestígio, o que contribui para o sentimento de desvalorização e desmotivação. A professora evidencia com clareza esse sentimento ao questionar a contradição entre o papel essencial da docência e o tratamento social recebido:

Quando alguém fala que está fazendo pedagogia, parece que é o fim do mundo. Mas quem é que forma as outras profissões? Como alguém se tornaria médico ou engenheiro se não fosse por um professor? A gente devia ter uma valorização maior, sermos respeitados como profissionais que somos e receber um salário digno por tudo o que enfrentamos (Professora A).

Esse trecho demonstra a consciência crítica que os professores desenvolvem sobre sua função social e a contradição existente entre a relevância do trabalho docente e a falta de reconhecimento. A desvalorização simbólica, somada à precarização material, fragiliza a identidade docente e contribui para a sensação de invisibilidade e esgotamento.

As entrevistas também revelam o quanto a precarização impacta a formação continuada e a qualidade do ensino. Muitos professores relataram não ter condições financeiras ou emocionais para investir em sua formação, o que gera um ciclo de desestímulo e desprofissionalização. Como relatou a docente, “a gente não recebe o suficiente pra investir na nossa formação continuada”, e isso acaba comprometendo a atualização profissional e a inovação pedagógica. A falta de tempo e a sobrecarga física e mental fazem com que o trabalho educativo se torne mecânico, afastando o professor da reflexão crítica e do aperfeiçoamento de sua prática.

Outro ponto destacado nas entrevistas diz respeito ao impacto emocional e à saúde mental dos professores. As falas indicam que a precarização se reflete em sentimentos de frustração, cansaço e, em alguns casos, adoecimento. Ela resume esse cenário ao afirmar:

O pior ponto é não se sentir valorizado. Você trabalha tanto e parece que ninguém enxerga o que você faz. É como nadar contra a correnteza, tentando dar o seu melhor por algo que não é seu, e ainda assim não é reconhecido. Isso abala nossa saúde mental e a vontade de continuar (Professora A).

Essas falas confirmam que a precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado ou pontual, mas um processo estrutural que compromete o bem-estar e a permanência dos profissionais na carreira. Ao mesmo tempo, revelam uma consciência coletiva crescente entre os professores sobre a necessidade de reivindicar reconhecimento e melhores condições de trabalho. Essa consciência crítica, embora nasça da adversidade,

representa uma resistência simbólica diante da desvalorização institucional e social da profissão.

A análise das respostas evidencia que a proletarização e a precarização da docência não se limitam a aspectos econômicos, mas atingem o núcleo da identidade profissional do professor. Os dados revelam que, mesmo com formação acadêmica, dedicação e compromisso, os docentes enfrentam condições precárias, baixos salários e múltiplas funções, o que provoca desmotivação e desejo de evasão. Essa realidade confirma os apontamentos teóricos de Freire (2024a), Arroyo (1980), Tardif (2024) e Dalila Oliveira (2004), ao demonstrar que a docência está imersa em uma lógica de desvalorização estrutural. Assim, a valorização da profissão exige políticas públicas efetivas que assegurem condições de trabalho dignas, reconhecimento social e espaços de formação continuada capazes de fortalecer a identidade e o protagonismo docente.

4 DOCÊNCIA SOB AMEAÇA: O APAGÃO DE PROFESSORES E OS POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A expressão “apagão docente”⁸, amplamente difundida na literatura educacional brasileira, designa a iminente falta de professores para atender à demanda da educação básica. Essa escassez é resultado de fatores estruturais, como a baixa atratividade dos cursos de licenciatura e a precarização das condições de trabalho. Segundo Esquinsani e Sobrinho (2024), há “um descompasso geracional preocupante, com oito professores em fim de carreira para cada iniciante”, evidenciando o risco de colapso na renovação docente.

O problema não é recente: já em 2007 o Ministério da Educação (MEC) alertava para o déficit de profissionais habilitados para a educação básica⁹. Esquinsani e Esquinsani (2018) destacam que o cenário é agravado pela “parca opção por cursos de licenciatura e pela defasagem quantitativa entre jovens e veteranos”. Essa realidade exige respostas estruturais que vão além de medidas emergenciais, pois o apagão docente revela a fragilidade das políticas de formação e valorização profissional no país.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)¹⁰ estabeleceu metas específicas para a valorização docente, sobretudo nas metas 15 a 18, que preveem formação adequada, equiparação salarial e planos de carreira. No entanto, como ressalta Santos (2016), “essas medidas ainda não se consolidaram em melhorias salariais ou na efetivação de planos de carreira”, demonstrando a distância entre o texto legal e a realidade concreta. A Lei nº 11.738/2008¹¹, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional, representa avanço, mas sua aplicação segue desigual entre estados e municípios.

Além das políticas salariais, a valorização docente envolve formação continuada, condições dignas de trabalho e reconhecimento social. Para Grochoska (2015, apud Santos, 2016, p. 230), a valorização é um princípio constitucional que se realiza por meio

⁸O termo “apagão docente” passou a ser utilizado em estudos sobre a crise de provimento de professores na educação básica brasileira, especialmente a partir das análises de Gatti e Barreto (2009), que relacionam a queda na procura pelos cursos de licenciatura, a evasão profissional e a escassez de novos docentes ao aprofundamento da precarização do trabalho docente. Desde então, a expressão é recorrente em pesquisas e relatórios do MEC, Unesco e Inep para descrever a insuficiência de professores na rede pública.

⁹ Em 2007, o MEC e o INEP divulgaram dados alertando para a defasagem na formação de professores habilitados para a Educação Básica, conforme *Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2007)*.

¹⁰ A Lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas de formação e valorização docente entre 2014 e 2024.

¹¹ A Lei nº 11.738/2008 cria o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério público da educação básica, com reajuste anual em janeiro.

da carreira, a qual deve articular “formação, condições de trabalho e remuneração”. Essa concepção amplia o debate, deslocando o foco da valorização apenas financeira para uma perspectiva de desenvolvimento humano e profissional, essencial à permanência e ao bem-estar docente.

Outro desafio é a reconfiguração dos cursos de licenciatura, cuja atratividade tem diminuído ao longo das últimas décadas¹². Esquinsani (2018) aponta que “a proporção de professores com mais de 50 anos em relação aos jovens ingressantes saltou de 2 para quase 5 em uma década”, o que confirma o desinteresse das novas gerações pela carreira docente. Essa tendência evidencia a necessidade de políticas de incentivo à formação inicial, com bolsas, programas de residência pedagógica e estágios remunerados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Lei nº 9.394/1996)¹³ já reconhece, em seu artigo 67, o dever do Estado em promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando planos de carreira e formação continuada. Contudo, a efetivação dessa política ainda é desigual. Como observa Moura (2021), muitos docentes percebem “a falta de reconhecimento e a precarização cotidiana como fatores que desmotivam a continuidade na profissão”, o que acentua o ciclo de evasão e sobrecarga.

A valorização docente também requer o fortalecimento do vínculo entre escola, comunidade e políticas públicas. Conforme Moura (2021, p. 344), o artigo 2º da LDB destaca que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana”. Assim, o enfrentamento do apagão docente não é responsabilidade exclusiva dos governos, mas um compromisso social que envolve famílias, comunidades e instituições de ensino¹⁴.

Entre as medidas estruturais de enfrentamento, destaca-se a revisão dos planos de carreira do magistério, com foco em progressões horizontais e verticais baseadas em mérito, tempo de serviço e formação continuada. A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério público, orienta que os entes federativos incluam “no mínimo 20% da jornada

¹² Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2021), as matrículas em licenciaturas representam menos de 20% do total de cursos de graduação.

¹³ A LDB nº 9.394/1996 define a valorização dos profissionais da educação como princípio fundamental das políticas educacionais (Art. 67).

¹⁴ A colaboração entre escola, família e comunidade é condição prevista na LDB (Art. 2º) para assegurar a formação integral do educando.

para hora-atividade” e assegurem remuneração condizente com a titulação e a experiência profissional.

No entanto, dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2023) e do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2024) revelam que mais de 60% dos estados e municípios brasileiros não cumprem integralmente o Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), gerando perdas salariais acumuladas que ultrapassam 20% do valor real de compra nos últimos cinco anos. Esses números evidenciam que, embora existam marcos legais que regulamentem a valorização docente, a implementação prática é frágil e insuficiente para reverter o quadro de precarização da carreira.

A ideia de valorização do magistério, por meio de planos de carreira, ainda se encontra em um cenário desigual, pois há contextos de ausência ou inefetividade dos planos. As regulamentações legais revelam certo reconhecimento, mas carecem de instrumentos concretos de execução (Santos, 2016, p. 233).

A articulação entre qualificação e valorização docente, como argumentam Lima et al. (2024), é imperativa para garantir uma educação de qualidade. Os autores enfatizam que a valorização “vai além da justa remuneração, abrangendo o reconhecimento social, as condições de trabalho e a progressão na carreira”. Políticas públicas integradas, que considerem simultaneamente formação e valorização, são fundamentais para reverter o desinteresse pelas licenciaturas e consolidar uma carreira atrativa e sustentável.

A qualificação docente é um processo contínuo, mas a valorização, que se traduz em reconhecimento e incentivo, é o motor que o mantém. A ausência de políticas integradas de formação e valorização resulta na estagnação do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, na perda de qualidade da educação (Lima et al., 2024, p. 152).

Por fim, o enfrentamento do apagão docente requer estratégias sistêmicas: melhoria salarial, valorização simbólica, formação crítica e tecnológica, e políticas de bem-estar docente. Investir na atratividade e permanência na carreira é investir no futuro da educação. Como sintetiza Esquinsani e Sobrinho (2024), o apagão não é inevitável, mas será uma consequência se o país continuar negligenciando as condições estruturais de trabalho, reconhecimento e formação de seus professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a docência no Brasil atravessa um processo histórico de desvalorização e precarização que compromete não apenas as condições materiais do trabalho, mas também a construção simbólica e identitária da profissão. O professor, antes reconhecido como agente de transformação social, encontra-se submetido a lógicas produtivistas que reduzem sua atuação ao cumprimento de metas e resultados mensuráveis, desfigurando o caráter ético, político e emancipador da educação.

Evidenciou-se que o fenômeno da precarização docente não se limita a aspectos salariais ou contratuais, mas perpassa dimensões subjetivas, afetivas e formativas. A intensificação das tarefas, o excesso de burocracia e a sobreposição de funções conduzem à perda de autonomia pedagógica e ao esvaziamento do sentido social da docência. Nesse contexto, o professor é tensionado entre a vocação e a sobrevivência, entre o compromisso com a formação humana e as restrições impostas pelas políticas de responsabilização e controle.

A formação inicial e continuada, embora fundamental para o fortalecimento da identidade profissional, tem sido afetada por políticas de caráter tecnicista, que priorizam a eficiência em detrimento da reflexão crítica. Tal modelo distancia o docente de seu papel como sujeito intelectual e produtor de conhecimento, reforçando a lógica de padronização e a fragmentação do trabalho pedagógico. Reverter esse quadro implica compreender a formação docente como processo permanente, coletivo e emancipador, capaz de articular teoria, prática e compromisso social.

Os estudos de Esquinsani, Sobrinho e outros autores analisados neste trabalho demonstram que o chamado “apagão docente” é uma consequência previsível das atuais condições estruturais da educação. A diminuição do interesse pelas licenciaturas, associada à defasagem geracional e à baixa atratividade da carreira, sinaliza um cenário alarmante para as próximas décadas. Combater esse fenômeno requer políticas públicas consistentes que articulem valorização, formação e reconhecimento profissional, sob pena de aprofundar a crise educacional e o déficit de professores na Educação Básica.

A valorização docente, conforme discutido, deve ultrapassar o campo retórico e se concretizar em ações efetivas que garantam condições dignas de trabalho, remuneração compatível e planos de carreira justos. Como indicam Santos (2016) e Lima et al. (2024), a valorização é um princípio constitucional que se materializa na conjugação entre

formação, salário e condições laborais, e não pode ser desvinculada do reconhecimento social do magistério. Reforçar essa tríade é essencial para que a docência volte a ser compreendida como profissão de relevância pública e estratégica para o desenvolvimento nacional.

Do ponto de vista político e ético, as reflexões aqui apresentadas reforçam que a educação não pode ser tratada como mercadoria, e o professor não deve ser reduzido a mero executor de políticas. A defesa da escola pública, da liberdade pedagógica e da autonomia docente é condição para uma educação democrática e transformadora, nos termos de Freire (2024a, 2024b). Valorizar o professor significa também resgatar a centralidade da educação como direito social e como prática humanizadora.

Por fim, conclui-se que enfrentar a precarização e o risco de apagão docente exige um pacto social e institucional em torno da valorização do magistério. Investir no professor é investir na permanência da esperança e na qualidade da formação das novas gerações. A superação desse quadro passa por políticas públicas integradas, por práticas de gestão democrática e por uma profunda mudança cultural que reconheça, na figura do educador, o principal alicerce de uma sociedade justa, crítica e solidária.

Encerrando esta reflexão, cabe retomar as palavras de Paulo Freire (2024a, p. 24): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (...) Não há docência sem discência; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa afirmação sintetiza o sentido ético e humanizador da prática educativa, reafirmando que o ato de ensinar é, antes de tudo, um exercício de esperança e reciprocidade. Assim, valorizar o professor é reconhecer nele o mediador do conhecimento e o protagonista da transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ARCE, A. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos**. Dissertação de mestrado. Campo-Grande, MS: UFMS, 1997.
- ARROYO, M. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?** Educação & Sociedade, São Paulo, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.
- BRASIL. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Portal MEC, 07 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Relatório sobre o cumprimento do piso nacional do magistério 2023**. Brasília: CNTE, 2023.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Boletim do Salário Mínimo e do Piso do Magistério: perdas e desafios em 2024**. São Paulo: DIEESE, 2024.
- ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação, n. 4, p. 41–61, 1991.

ESQUINSANI, R. S. S.; ESQUINSANI, V. A. **O apagão docente: licenciaturas em foco.** Revista Contrapontos, v. 18, n. 3, Itajaí, 2018.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. **O apagão docente: quem educará as novas gerações?** Revista Eletrônica de Educação, v. 18, e6608192, 2024.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 78^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** 38^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

HAHNER, J. E. **Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX.** Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2HdwGn6>. Acesso em: 10 mai. 2025

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIMA, F. A. S. et al. **Qualificação e valorização docente: um caminho imperativo para a excelência educativa no século XXI.** Revista REASE, v. 10, n. 5, 2024.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula.** In: PRIORE, M. D.; BUSSANEZI, C. (Orgs.). História das mulheres no Brasil. 10^a ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, G. L. **A valorização do profissional em educação: as percepções dos professores.** Revista Even Pedagógica, v. 12, n. 2, Sinop: UNEMAT, 2021.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004.

OLIVEIRA, L. J.; PIRES, A. P. V. **Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva.** Revista do Direito Público, [S. l.], v. 9, n. 1, p.

73–100, 2014. DOI: 10.5433/1980-511X.2014v9n1p73. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/17128>. Acesso em: 30 set. 2025.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. A. L. G. **A história da mulher na educação e no magistério no Brasil**. Paranavaí: Unespar, 2016.

SANTOS, A. R. **As políticas de valorização docente: uma realidade dos professores do campo**. Revista Retratos da Escola, v. 10, n. 18, Brasília, 2016.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, A. M. D. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: CRV, 2020.

TANURI, L. M. **História da formação de professores no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61–88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a ed. Petrópolis: Vozes, 2024.

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “**A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO NA IDENTIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES**”, sob responsabilidade do pesquisador Ângelo Márcio de Paula, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. O estudo será realizado por meio do formulário pelo GoogleForms, evocação livre e possivelmente por uma entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no contexto da precarização e proletarização da docência, analisando aspectos como condições de trabalho, carga horária, desvalorização profissional e impactos na identidade docente. Para tal, será realizado uma análise com 07 docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A importância da pesquisa compreende os desafios impostos à docência no contexto atual e seu reconhecimento como um passo fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo, no qual a educação seja reconhecida como um direito essencial e não como uma mercadoria sujeita às leis do mercado. A pesquisa incorrerá em riscos ao participante por sentir-se exposto ao se pronunciar, por não acreditar na relevância da pesquisa e ter a sensação de perda de tempo ao responder, ou sentir-se cansado por responder ao questionário, principalmente se for convidado a participar de mais pesquisas. Ainda como a pesquisa ocorrerá por meio virtual, há o risco inerente ao ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas. No entanto, como forma de minimização, as informações ficarão salvas no computador do pesquisador e não na nuvem ou computador institucional para ter maior controle dos dados. Por fim, será garantido o anonimato, sendo o endereço de e-mail dos participantes serão salvos em arquivos separado das respostas dos questionários e identificado por um código. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente na Associação Educacional Dom Bosco, pelo telefone (24) 99903-9650 ou por e-mail angelotramezzino@gmail.com, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bem como para não responder qualquer questão sem explicações e justificativas. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Caso concorde, o link <https://forms.gle/GvqxwGPks6JMfsVh9> te direcionará para o formulário e respondendo a primeira pergunta já estará participando da pesquisa. Você receberá uma via desse documento e outra ficará com o pesquisador, ambas assinadas. Você não terá custos nem quaisquer direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Caso haja dano decorrente da pesquisa será indenizado nos termos da Lei. O participante terá como benefício contribuir para a sociedade na construção do conhecimento científico.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante _____

Os participantes da pesquisa não receberão nenhuma gratificação ou reembolso por sua participação, porém têm direito à indenização, por parte do pesquisador, se vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI), quando se sentir prejudicado. O pesquisador respeitará a opção do participante quanto à manutenção do seu sigilo e da sua privacidade ou pela divulgação de sua identidade e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, durante todas as suas fases, mesmo após o término da pesquisa. O pesquisador assume o compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo que foi pesquisado.

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação na pesquisa intitulada “**A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO NA IDENTIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES**” e concordo em participar.

- () Autorizo o registro por gravação/fala.
 () Não autorizo o registro por gravação/fala.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLDB. O Comitê de Ética em Pesquisa é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Endereço: Avenida Antonio Esteves, nº 01, Bloco II, sala 232, Morada da Colina, Resende, RJ. Cep. 27523-000. Tel: do COEP/FFCLDB: (24) 3383-9000 r. 9019 e-mail: coep@aedb.br

Resende, ____ de ____ de 2025

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador responsável

Pesquisador Responsável: Ângelo Márcio de Paula

E-mail: angelo.marcio@aedb.br

Telefone: (24) 3383-9035

Pesquisador participante:

Acadêmico: André Mendonça Dalírio Ferraz

E-mail: andre.mendonca@aedb.br

Telefone: (24) 3383-9035

ANEXO II

FORMULÁRIO ESTRUTURADO A SER APLICADO AOS PROFESSORES

Caro docente,

Este questionário tem por objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no contexto da precarização e proletarização da docência, analisando aspectos como condições de trabalho, carga horária, desvalorização profissional e impactos na identidade docente.

Este instrumento deve ser preenchido exclusivamente por você, sendo preservado o sigilo da sua identidade.

SEÇÃO 1 – Dados Gerais do(a) Respondente

1. Faixa etária:

- Até 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- 46 a 55 anos
- Acima de 55 anos

2. Tempo de atuação como docente:

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

3. Nível de ensino em que atua:

- Educação Infantil

- Ensino Fundamental

4. Sua titulação:

- Nível Médio (Magistério)
- Graduação
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado

SEÇÃO 2 – Condições de Trabalho

5. Você considera suas condições de trabalho adequadas para o exercício da docência?

- Sim
- Parcialmente
- Não

6. Você enfrenta sobrecarga de trabalho?

- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

7. O salário docente é condizente com as responsabilidades da profissão?

- Sim
- Não
- Em parte

8. Já utilizou recursos próprios para atividades pedagógicas?

- Sim, com frequência
- Às vezes

- Raramente
- Nunca

SEÇÃO 3 – Identidade e Valorização Profissional

9. Você se sente valorizado(a) como profissional da educação?

- Sim
- Parcialmente
- Não

10. A precarização impacta sua motivação profissional?

- Sim
- Parcialmente
- Não

11. Já pensou em abandonar a carreira docente por causa das condições de trabalho?

- Sim
- Não
- Já abandonei e retornei

ANEXO III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ETAPAS	QUESTÕES	ACOMPANHAMENTO
Apresentação	Gostaria que você se apresentasse.	Nome; Idade; Formação/titulação acadêmica; Tempo e área de atuação.
Desenvolvimento	Na sua opinião, quais são os principais efeitos da precarização sobre a qualidade do trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem?	Como a precarização interfere diretamente nas práticas pedagógicas e no rendimento dos alunos.
	Como você descreveria a influência da precarização na sua identidade profissional enquanto educador(a)?	Os impactos subjetivos, emocionais e simbólicos que as condições de trabalho geram na construção e manutenção da identidade docente.
	Quais mudanças você acredita serem necessárias para reverter o processo de proletarização da docência?	Propostas, percepções críticas e consciência coletiva sobre políticas educacionais e valorização profissional.
Finalização	Você gostaria de relatar alguma experiência pessoal que exemplifique os impactos da precarização no seu cotidiano como docente?	Relatos qualitativos que ilustrem concretamente os dados da pesquisa.

Nome do Projeto: “A proletarização do trabalho docente: impactos da precarização na identidade e condições de trabalho dos professores”

Pesquisador responsável: Prof.º Ms. Ângelo Márcio de Paula

Acadêmico: André Mendonça Dalírio Ferraz

ANEXO IV

ORÇAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Nome do Projeto: “A proletarização do trabalho docente: impactos da precarização na identidade e condições de trabalho dos professores”

Pesquisador responsável: Prof.º Ms. Ângelo Márcio de Paula

Acadêmico: André Mendonça Dalírio Ferraz

Nome da Instituição do pesquisador responsável:

Associação Educacional Dom Bosco - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco

Fonte Financiadora: Os próprios pesquisadores

Despesas	Valor R\$
Material permanente	400,00
Material de Consumo	200,00
Serviços de Terceiros	-
Honorários do Pesquisador	-
Despesas com os sujeitos da Pesquisa	-
Outros (transporte)	200,00
Total	800,00

A AEDB se exime da responsabilidade de custear os gastos com recursos humanos e materiais. A contrapartida oferecida pela AEDB são as instalações, os laboratórios e o apoio pedagógico, quando disponíveis.

Assinatura do Pesquisador Responsável