

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

Tauane de Seixas Arruda

IDENTIDADE DOCENTE: COMO AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO AFETAM  
O PAPEL SOCIAL, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PERMANÊNCIA NA  
CARREIRA DO PROFESSOR NO BRASIL

RESENDE

2025

Tauane de Seixas Arruda

IDENTIDADE DOCENTE: COMO AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO AFETAM  
O PAPEL SOCIAL, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PERMANÊNCIA NA  
CARREIRA DO PROFESSOR NO BRASIL

Projeto de Conclusão de Curso apresentado à  
Associação Educacional Dom Bosco,  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom  
Bosco, como requisito parcial para a obtenção  
do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Ângelo Márcio de Paula

RESENDE

2025

Tauane de Seixas Arruda

IDENTIDADE DOCENTE: COMO AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO AFETAM  
O PAPEL SOCIAL, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PERMANÊNCIA NA  
CARREIRA DO PROFESSOR NO BRASIL

Projeto de Conclusão de Curso apresentado à  
Associação Educacional Dom Bosco,  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom  
Bosco, como requisito parcial para a obtenção  
do título de Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA AVALIADORA:**

---

Prof. Dr. Ana Alice Kulina Simon Esteves

---

Prof. Me. Lilian da Silva Chaves Domingos

---

Prof. Me. Ângelo Márcio de Paula  
(Orientador)

Resende, Novembro de 2025.

Dedico este trabalho a todos os professores, que mesmo diante das lutas diárias, seguem firmes na missão de ensinar. Que este trabalho seja um gesto de reconhecimento da nossa força coletiva e da importância social que carregamos em cada ato de resistência, coragem e esperança.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por guiar meus passos, abençoando minhas escolhas e me sustentando nos momentos mais difíceis. Agradeço a minha mãe que tantas vezes precisou assumir o papel de pai e mãe. Seu apoio incondicional, esforço diário e dedicação foram fundamentais para que eu pudesse estudar e alcançar meus sonhos. Foi ela quem me incentivou a seguir no magistério e despertou em mim o amor pela docência.

Ao meu pai, que, mesmo não estando sempre presente fisicamente, fez questão de me ver em uma universidade e acreditou na minha capacidade de trilhar um caminho diferente. Sou imensamente grata por possibilitar a continuidade da minha formação.

Ao meu companheiro, Matheus, que esteve ao meu lado em todos os momentos dessa jornada. Obrigada por me apoiar com tanto amor, por me acolher nos dias difíceis e por celebrar comigo cada conquista. Sua presença foi essencial para que eu não desistisse.

Aos meus colegas de turma, em especial ao meu grupo, que compartilharam comigo não apenas os desafios acadêmicos, mas também conversas, risadas, trocas diárias e momentos de crescimento coletivo.

Por fim, mas com igual importância, agradeço profundamente aos meus professores, que contribuíram significativamente para minha formação, ampliando meus horizontes com saber e dedicação. Em especial, agradeço ao professor Ângelo, meu orientador, pelas orientações valiosas e pela confiança depositada no meu trabalho.

Concluo este trabalho com a certeza de que nenhum caminho é trilhado sozinho. A cada conquista, carrego o reflexo do apoio, do amor e da inspiração daqueles que caminharam comigo.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia a nossa palavra. O professor assim, não morre jamais.”

Rubem Alves

## RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso analisa como os processos históricos e contemporâneos de desvalorização e precarização do trabalho docente afetam a construção da identidade profissional de estudantes de Pedagogia no Brasil, influenciando diretamente sua motivação e permanência na carreira. A pesquisa parte de uma abordagem quali-quantitativa, articulando revisão bibliográfica com pesquisa de campo realizada com alunos do curso de Pedagogia da Associação Educacional Dom Bosco Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (AEDB). A análise teórica fundamenta-se em autores com Tardif, Freire, Santos e Oliveira, que discutem os saberes docentes, o caráter político da profissão e os impactos da reestruturação do trabalho no contexto neoliberal. Os resultados evidenciam que fenômenos como baixa remuneração, sobrecarga, adoecimento profissional, intensificação de tarefas e responsabilização individual fragilizam a autoimagem do professor, contribuindo para o que especialistas têm denominado “apagão de professores”, expresso na redução do interesse pelas licenciaturas e na evasão precoce da docência. Conclui-se que a valorização docente deve ser compreendida como ato político e de resistência, demandando políticas públicas integradas, formação inicial e continuada coerente com a realidade escolar e o reconhecimento social do papel do professor como agente de transformação e humanização.

**Palavras-chave:** Identidade docente; Formação de professores; Precarização do trabalho docente.

## ABSTRACT

This Final Undergraduate Project analyzes how historical and contemporary processes of devaluation and precarization of teaching work affect the construction of professional identity among Pedagogy students in Brazil, directly influencing their motivation and permanence in the teaching career. The research adopts a qualitative and quantitative approach, articulating a theoretical review with field investigation conducted with undergraduate Pedagogy students at the Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB). The theoretical foundation is supported by authors such as Tardif, Freire, Santos, and Oliveira, who discuss teaching knowledge, the political dimension of the teaching profession, and the impacts of labor restructuring under neoliberal contexts. The findings show that low salaries, work overload, professional illness, intensification of tasks, and individual accountability weaken teachers' self-image, contributing to what specialists call the "teacher shortage," reflected in the reduced interest in teaching degrees and the early abandonment of the profession. The study concludes that teacher appreciation must be understood as a political act and a form of resistance, requiring integrated public policies, initial and continuing training aligned with the school reality, and social recognition of the teacher's role as an agent of transformation and humanization.

**Keywords:** Teacher identity; Teacher education; Precarization of teaching work.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNTE	CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
CONEP	COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
FUNDEF	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
INPC	ÍNDICE NACIONAL DE PREÇOS AO CONSUMIDOR
IPCA	ÍNDICE NACIONAL DE PREÇOS AO CONSUMIDOR AMPLO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Comparativo salarial entre professores e outras profissões de nível superior (2023)...	32
Gráfico 2 –	Cumprimento do piso salarial (2025) .....	33
Gráfico 3 –	Desinteresse pela Docência: Queda na Procura por Cursos de Licenciaturas e Pedagogia (2010-2024).....	41
Gráfico 4 –	Taxa de evasão dos cursos de Licenciaturas – Brasil (2018-2021) .....	42
Gráfico 5 –	Número de Docentes da Educação Básica por faixas etárias extremas .....	44
Gráfico 6 –	Número de professores da educação básica X faixas etárias.....	44

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>DO IDEAL GREGO À REALIDADE CONTEMPORÂNEA: O PROFESSOR COMO AGENTE DE HUMANIZAÇÃO E SUA DESVALORIZAÇÃO SOCIAL</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Transformações sociais, novas demandas educacionais e a reestruturação do trabalho docente .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Entre heranças coloniais e reformas modernizadoras: a constituição histórica da educação brasileira e seus impactos na docência.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Os trabalhadores docentes no centro das reformas educacionais e os processos de precarização e desvalorização .....</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>O apagão de professores no Brasil.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>A VALORIZAÇÃO DOCENTE COMO ATO POLÍTICO E DE RESISTÊNCIA</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar como os processos de desvalorização e precarização do trabalho docente influenciam a construção da identidade profissional de estudantes de Pedagogia, considerando as dimensões históricas, sociais e econômicas que permeiam a profissão. A docência, mais do que uma atividade técnica, constitui-se como um ato político, ético e humano, no qual se constroem saberes, valores e práticas de convivência em sociedade.

A educação, nesse sentido, é compreendida como um processo essencialmente formador, por meio do qual se forjam identidades, se consolidam valores e se promove a transformação social. No entanto, nas últimas décadas, o papel do professor tem sido afetado por políticas educacionais desiguais, pela intensificação do trabalho e pela crescente desvalorização social e simbólica, o que compromete a essência humanizadora da profissão.

Ao longo da história, as transformações políticas, econômicas e culturais impuseram novas demandas à educação e, conseqüentemente, ao trabalho docente. O que antes era um compromisso partilhado entre escola, família e comunidade passou a ser responsabilidade quase exclusiva do professor, que enfrenta, cada vez mais, uma sobrecarga de funções e uma pressão constante por resultados. Esse deslocamento de responsabilidades, aliado à precarização das condições de trabalho e à desvalorização salarial, tem impactado profundamente a motivação e a identidade dos profissionais da educação. No Brasil, essa realidade manifesta-se em fenômenos como o chamado “apagão de professores”, caracterizado pela desistência da carreira e pela redução significativa no ingresso e na permanência nos cursos de licenciatura e Pedagogia.

Diante desse contexto, torna-se indispensável refletir sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, pois esses fatores afetam diretamente a qualidade do ensino e o processo de construção da identidade profissional. Observa-se, atualmente, um número crescente de estudantes que não enxergam a docência como uma carreira viável, o que compromete a renovação e o fortalecimento da profissão no país.

Essa falta de atratividade é agravada pelas desigualdades estruturais que marcam o acesso ao ensino superior, especialmente entre os estudantes de origem popular, que veem na Pedagogia uma alternativa de mobilidade social. Tais condições influenciam a trajetória formativa, o engajamento e a permanência na carreira, além de interferirem na forma como o futuro professor constrói sua relação com a docência e com a escola.

A partir dessa realidade, o problema central desta pesquisa consiste em compreender como os processos de precarização do trabalho e as transformações no papel social do professor influenciam a construção da identidade profissional de futuros docentes em formação no curso de Pedagogia. Busca-se, portanto, responder às seguintes questões: quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia durante sua formação e como esses desafios interferem na motivação para a escolha e permanência na docência?

A escolha deste tema justifica-se pela relevância social e acadêmica de compreender os fatores que afetam a valorização docente e a formação da identidade profissional, sobretudo em tempos em que o magistério enfrenta baixos salários, instabilidade e desvalorização simbólica. A motivação para a escolha do tema também decorre de minhas experiências pessoais e profissionais, que, como professora formada pelo Curso Normal e discente de Pedagogia, vivencio concretamente os efeitos da precarização, da sobrecarga e da falta de reconhecimento.

Essas vivências evidenciam que as dificuldades enfrentadas pelos professores não são situações pontuais, mas expressam um processo histórico de desprofissionalização e desvalorização que atinge toda a categoria. Além disso, o curso de Pedagogia tem se mostrado um espaço importante para o debate sobre o “ser professor” e as motivações da escolha profissional, mas também um ambiente onde emergem sentimentos de insegurança, frustração e desmotivação frente aos desafios da profissão. Compreender como os futuros professores percebem a docência e constroem sua identidade profissional é, portanto, fundamental para repensar políticas públicas de valorização, currículos formativos mais humanizados e práticas institucionais que promovam reconhecimento e estabilidade à carreira docente.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar como os processos de desvalorização e precarização do trabalho docente influenciam a construção da identidade profissional de estudantes de Pedagogia, considerando os contextos históricos, sociais e econômicos, bem como os impactos desses fatores na motivação para a escolha e permanência na carreira docente.

Os objetivos específicos são: Investigar os fatores históricos e socioeconômicos que contribuíram para a proletarização do trabalho docente no Brasil; Analisar as consequências da desvalorização docente na atualidade; Examinar como as transformações sociais e educacionais influenciam a construção da identidade profissional dos futuros docentes; Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes de Pedagogia durante sua formação inicial.

A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, integrando métodos de revisão bibliográfica, análise de conteúdo e pesquisa de campo. Essa metodologia permite articular os fundamentos teóricos com as experiências concretas dos sujeitos pesquisados, construindo uma análise crítica e contextualizada sobre o fenômeno em questão.

A base teórica do estudo apoia-se em autores que discutem a docência como prática social e reflexiva, com destaque para Maurice Tardif (2014), autor de *Saberes Docentes e Formação Profissional*, que aborda a construção dos saberes do professor e o caráter social e experiencial do conhecimento docente; Amanda Moreira da Silva (2020), que analisa as formas e tendências de precarização do trabalho docente; e Paulo Freire (1993), com *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, cuja contribuição fundamenta a compreensão da docência como ato político e emancipador. Além desses autores centrais, foram utilizados artigos e estudos adicionais de pesquisadores contemporâneos que abordam temas correlatos, como a feminização do magistério, a desprofissionalização docente e a identidade profissional em contextos de crise educacional.

A pesquisa de campo foi realizada com estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), através de entrevistas semiestruturadas com discentes do 8º período.

A coleta de dados buscou compreender as percepções, motivações e desafios enfrentados pelos futuros professores, permitindo identificar como constroem o sentido de sua escolha profissional. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 7.688.022, assegurando o cumprimento dos princípios éticos de sigilo, voluntariedade e respeito à integridade dos sujeitos envolvidos.

A estrutura deste Trabalho de Conclusão de Curso foi organizada em três capítulos principais, que se articulam de forma progressiva e integrada. O primeiro capítulo, intitulado “Do Ideal Grego à Realidade Contemporânea: o professor como agente de humanização e sua desvalorização social”, apresenta uma reflexão sobre o conceito de educação e o papel do professor como agente de transformação, traçando um panorama histórico das mudanças sociais, políticas e culturais que moldaram o trabalho docente e contribuíram para os processos de precarização e proletarização da profissão.

O segundo capítulo, denominado “A Formação de Professores no Brasil”, analisa o cenário contemporâneo da formação inicial e continuada, abordando o apagão de professores,

a redução no número de ingressantes nos cursos de licenciatura e Pedagogia, a evasão estudantil e a desistência precoce da carreira docente.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado A Valorização Docente como Ato Político e de Resistência, propõe um movimento inverso em relação aos capítulos anteriores, ao discutir caminhos possíveis para a reconstrução da identidade e da dignidade profissional do professor, onde serão apresentados os dados da pesquisa de campo, que evidenciam como os reflexos dessas transformações se manifestam entre os estudantes de Pedagogia, afetando a forma como constroem suas identidades profissionais e percebem o futuro na docência. Esse capítulo busca evidenciar que, embora o cenário educacional brasileiro seja marcado por desvalorização e precarização, a docência também se constitui como espaço de resistência, luta e transformação social.

Nessa perspectiva, serão analisadas políticas públicas de valorização, planos de carreira, iniciativas de formação continuada e práticas de empoderamento docente, articuladas à visão freireana de educação libertadora. A discussão culmina na compreensão de que a valorização do professor não é apenas uma questão técnica ou institucional, mas um ato político que reafirma sua identidade como sujeito histórico, crítico e transformador da realidade.

## 2 DO IDEAL GREGO À REALIDADE CONTEMPORÂNEA: O PROFESSOR COMO AGENTE DE HUMANIZAÇÃO E SUA DESVALORIZAÇÃO SOCIAL

O professor tem um papel essencial dentro das sociedades, o papel de educar, de transmitir conhecimentos, de passar normas, costumes e culturas de geração em geração. Para nos aprofundarmos mais dentro da axiologia da profissão docente, é importante refletirmos sobre o que é ensinar e como eram realizados esses processos de educação e transmissão de conhecimentos antes das escolas formais.

Segundo Brandão (1982), a educação está presente em todas as sociedades e grupos humanos, manifestando-se tanto nas relações internas de um povo quanto nos contatos entre diferentes povos, inclusive em contextos de dominação, quando utilizada como instrumento de poder. Desde os espaços familiares e comunitários, a prática educativa sempre existiu de forma difusa.

Inicialmente, nas sociedades mais antigas, a preocupação em assegurar a continuidade da vida social já se expressava por meio da educação. Aos mais velhos cabia a responsabilidade de orientar as novas gerações, transmitindo saberes indispensáveis, como as técnicas de subsistência, as habilidades de caça e pesca, os conhecimentos de defesa e guerra, além de práticas ritualísticas e narrativas que preservavam a identidade cultural do grupo. Esse processo educativo, entretanto, não possuía o caráter sistematizado que hoje associamos à educação formal. Ao contrário do atual modelo escolar, regido por normas, leis, instituições e estruturas hierárquicas específicas, a aprendizagem ocorria de forma integrada ao cotidiano e era indissociável da própria vida comunitária.

Na Grécia antiga, talvez já possamos falar sobre sistemas educacionais. Mariano (2022) descreve que a história grega pode ser organizada em quatro períodos principais: homérico, arcaico, clássico e helenístico<sup>1</sup>. Cada fase foi marcada por transformações políticas e culturais significativas, desde o surgimento das grandes cidades até a expansão do poder de Alexandre da Macedônia e, posteriormente, do Império Romano.

---

<sup>1</sup> Os períodos homérico, arcaico, clássico e helenístico representam fases distintas do desenvolvimento da civilização grega. O período homérico (aprox. séc. XII a VIII a.C.) tem como base a tradição oral e os poemas atribuídos a Homero, refletindo uma sociedade heroica, agrária e guerreira. O período arcaico (séc. VIII a VI a.C.) marca o surgimento das pólis (cidades-Estado), a organização política e o florescimento das artes e da filosofia nascente. Já o período clássico (séc. V a IV a.C.) é considerado o auge da cultura grega, com o desenvolvimento da democracia ateniense, da filosofia socrática e das grandes expressões artísticas e científicas. Por fim, o período helenístico (séc. IV a I a.C.) inicia-se após as conquistas de Alexandre, o Grande, caracterizando-se pela fusão da cultura grega com as orientais e pela expansão do pensamento grego em escala cosmopolita (Marrou, 1973).

Cabe destacar, dentro da trajetória histórica da civilização grega, a relevância do conceito de *paideia* (παιδεία), que pode ser traduzido como "educação" ou "formação". Contudo, seu sentido ultrapassa a ideia de uma simples instrução escolar, referindo-se a um ideal de desenvolvimento integral do ser humano. A *paideia* abrangia dimensões físicas, morais, estéticas, intelectuais e espirituais, sendo concebida como o processo por meio do qual o indivíduo alcançava sua plena humanidade e se tornava apto a participar da vida política e social da pólis.

Para Jaeger (2013), a *paideia* constituía o núcleo da cultura grega, não se limitando à aquisição de saberes, mas voltando-se à formação ética e ao aperfeiçoamento espiritual. Sua transformação ao longo do tempo, de um modelo heroico e aristocrático para uma concepção mais racional e filosófica, refletiu as mudanças políticas e sociais entre os séculos VII e V a.C. Se, nas epopeias homéricas, a *areté*<sup>2</sup> estava associada a valores como coragem, honra e lealdade, com o surgimento das pólis democráticas ela passou a valorizar a racionalidade, a moderação e a participação cívica. Nesse sentido, "entenderam os gregos que, a educação é a ação mais humanizadora do homem aquela capaz de prepará-lo para o exercício do bem" (Santos, 2015, p. 357).

Seguindo essa visão grega sobre as práticas educativas, devemos refletir sobre o papel do transmissor desse conhecimento, porque, segundo Santos (2015):

Se a educação é a prática mais humana e visa o aperfeiçoamento valorativo do homem na condição de ser humano, o Professor é este demiurgo pela própria natureza da profissão. Se a educação tem como papel aprimorar e fortalecer a cidadania, promover uma reflexão e também a transformação das normas sociais, dos direitos e deveres do cidadão, dos princípios da justiça e da solidariedade humana, o Professor é o preceptor, o arquiteto destas edificações humanas no chão da escola, na relação direta com os sujeitos, visando a perenidade dos valores corretos, através das gerações e sem intermediários. (Santos, 2025, p. 357)

Diante dessa compreensão, torna-se evidente que o professor não é apenas um mediador de conteúdos, mas o responsável direto pela transmissão de valores, saberes e práticas que sustentam a vida em sociedade. Ele encarna, portanto, um papel de extrema relevância social, pois a ele é confiada a tarefa de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o bem comum. Se ao longo da história a educação sempre esteve

---

<sup>2</sup> O termo grego *areté* refere-se à excelência ou virtude, sendo um ideal central na formação do homem grego. Mais do que uma qualidade moral, *areté* designava a plenitude das potencialidades humanas — o agir com sabedoria, coragem e justiça, buscando o aperfeiçoamento do corpo, da mente e do espírito (Manieri, 2017).

vinculada ao processo de humanização, como apontaram os gregos com o ideal de *paideia*, é inevitável concluir que o professor se constitui no pilar fundamental dessa missão.

Contudo, essa constatação nos leva a uma problemática inquietante: como chegamos ao ponto em que o papel do professor, outrora associado ao cultivo do espírito humano e à manutenção da cultura, se vê reduzido e, muitas vezes, desrespeitado? Que transformações históricas, sociais, econômicas e políticas contribuíram para esse processo de desvalorização?

## **2.1 Transformações sociais, novas demandas educacionais e a reestruturação do trabalho docente**

A educação sempre esteve em estreita relação com as transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a história da humanidade. Em cada época, os objetivos e práticas educativas foram moldados pelas demandas sociais predominantes, o que reflete a natureza histórica e dinâmica desse campo. Conforme discutido por Silva (2020), compreender a trajetória da docência implica reconhecer como mudanças estruturais influenciaram diretamente o papel do professor e sua valorização social.

Nesse contexto, daremos início a esse panorama a partir da análise da Educação Grega e Romana, pois esse estudo é fundamental para compreender a configuração da educação ocidental. Segundo Marrou (1973), Roma exerceu um papel civilizador ao reunir povos distintos sob um mesmo ideal de unidade e cultura. Sua obra política e educativa, ao buscar “fazer do mundo inteiro uma única pátria”, teria integrado vencedores e vencidos em torno de um projeto comum de ordem, justiça e racionalidade. Contudo, embora essa interpretação ressalte o caráter organizador e integrador da civilização romana, é preciso reconhecer que tal processo não se deu de forma pacífica ou harmônica. A expansão de Roma implicou também violência, dominação e imposição cultural, aspectos que relativizam a visão idealizada do autor e evidenciam que a chamada “unidade” romana foi construída, muitas vezes, sobre práticas de subjugação e assimilação forçada dos povos conquistados.

De acordo com Mariano (2012), a relação entre a educação grega e a romana configurou-se como um processo de continuidade e ressignificação cultural, em que valores, práticas e ideais foram reinterpretados à luz de novas realidades sociais e políticas. A civilização grega havia estabelecido um modelo de formação que buscava a excelência humana, a areté, por meio da *paideia*, ideal que unia corpo e espírito, pensamento e ação. Contudo, com o avanço da vida pública e a consolidação das pólis democráticas, novas exigências se impuseram.

Com a democratização política, o homem grego começou a ter voz nas assembleias e a educação antiga já não dava conta de suas novas necessidades: falar bem e persuadir. É nesse cenário que os sofistas surgem para ensinar a arte da eloquência, levando os gregos a exhibir seu talento oratório em lugares públicos, como teatros e estádios, sustentando opiniões e argumentando. Apesar da democratização da sociedade, da estatização gradual do ensino, e da expansão do acesso às escolas – havia até alguns escravos (os pedagogos) que eram alfabetizados para acompanhar a educação de seus donos –, a elite ainda tinha assegurado um direito maior à educação e à cultura, devido à sua influência política, o que não permitia muitas mudanças sociais. (Mariano, 2022, p. 64)

Com isso, podemos concluir que a educação passou a atender também a interesses retóricos e políticos, ligados à arte de argumentar e convencer. Esse deslocamento de sentido fez com que a formação humana, antes compreendida como um processo de desenvolvimento do ser em sua totalidade, se tornasse cada vez mais técnica e voltada à instrução formal, preparando o terreno para um modelo educacional mais rígido e sistematizado.

Foi nesse contexto que, segundo Mariano (2022), Roma assimilou muitos dos elementos da cultura grega, reinterpretando-os segundo seus próprios valores e necessidades. O ideal humanista e filosófico dos gregos deu lugar a uma educação prática, disciplinar e moralmente orientada para a vida pública e familiar.

A criação das primeiras escolas ocorreu apenas quando Roma, influenciada pela cultura grega, passou a valorizar o conhecimento sistematizado. Os primeiros mestres foram, em sua maioria, escravos gregos, que introduziram o ensino da gramática, da retórica e da filosofia. Embora o caráter tradicionalista romano tenha oferecido resistência a essa nova forma de educação, o modelo helenístico foi gradualmente incorporado, sobretudo entre as classes mais favorecidas (Mariano, 2022).

Entretanto, ainda segundo a autora, o ensino manteve traços de rigidez e formalismo. A aprendizagem baseava-se na repetição e na memorização, e o medo de punições físicas era frequente entre os alunos. Apesar dessas limitações, a retórica e o domínio da palavra tornaram-se pilares da formação dos jovens romanos, já que a eloquência era considerada essencial para a vida pública e para o exercício do poder.

Desse modo, o processo histórico que uniu as experiências educativas greco-romanas culminou em uma nova visão de ensino, orientada não mais pela formação integral do homem, mas pela transmissão de doutrinas e pela disciplina moral. Essa mudança de perspectiva abriu caminho para o surgimento da educação cristã, na qual o conhecimento passou a estar subordinado à fé e à autoridade da Igreja (Marrou, 1973).

Segundo Marrou (1973), foi por esses motivos que, mesmo após a queda do Império Romano (séc. V d.C) o Ocidente permaneceu unificado sob um novo eixo de coesão: a

religião cristã. O Cristianismo, difundido por Roma em seus territórios, herdou e reorganizou os fundamentos culturais e morais do mundo antigo, transformando-os em princípios espirituais e institucionais. Assim, a fé cristã tornou-se o elo que preservou a continuidade da cultura e da educação romanas, agora sob a direção da Igreja, que passou a exercer papel central na formação dos indivíduos e na manutenção da ordem social.

Desse modo, ao compreender a educação romana como extensão e reelaboração da herança grega, é possível perceber que o Ocidente se estruturou sobre esses mesmos princípios. As ideias de disciplina, de formação moral e de serviço à coletividade, características da *paideia* e do ideal romano de *humanitas*<sup>3</sup>, atravessaram os séculos e se transformaram nos alicerces das práticas educativas posteriores, influenciando tanto o pensamento cristão da Idade Média quanto as concepções modernas de escola e cidadania.

Sendo assim, nos primeiros séculos da era cristã, a educação confundia-se com a teologia<sup>4</sup>, orientada pelo teocentrismo<sup>5</sup>. O saber tinha como finalidade principal a formação espiritual, voltada à salvação e ao fortalecimento da moral cristã. Posteriormente, com o fortalecimento da Igreja e das instituições religiosas, a escola tornou-se também um instrumento de controle social e político, afastando-se gradualmente da concepção humanista herdada da Antiguidade (Marrou, 1973).

Nesse novo contexto, segundo Marrou (1973) a educação deixou de ser um instrumento de formação política e tornou-se um meio de evangelização e doutrinação. As primeiras escolas medievais surgiram nos mosteiros e nas catedrais, voltadas à formação do clero e à difusão da doutrina cristã. O latim — herança direta da cultura romana — consolidou-se como a língua oficial do ensino e das Escrituras, restringindo o acesso ao saber apenas àqueles que dominavam sua leitura e escrita.

---

<sup>3</sup> O termo humanistas, no contexto romano, refere-se aos pensadores e educadores que valorizavam a *humanitas*, ideal de formação integral do homem civilizado. Inspirada na tradição grega da *paideia*, a *humanitas* expressava a busca pelo cultivo da razão, da moral e da virtude, tendo como finalidade a formação do cidadão apto à vida pública e à convivência social (Marrou, 1973).

<sup>4</sup> A teologia pode ser compreendida como o estudo racional e sistemático de Deus e das verdades de fé, buscando compreender os fundamentos espirituais, morais e metafísicos que orientam a existência humana. No contexto medieval, a teologia ocupava posição central entre os saberes, sendo considerada a “rainha das ciências”, pois todas as demais formas de conhecimento deveriam subordinar-se a ela e servir à compreensão do divino (Moraes, 2014).

<sup>5</sup> O teocentrismo a concepção de mundo em que Deus ocupa o centro de todas as explicações sobre a vida, a natureza e o universo. Predominante na Idade Média, essa visão entendia o ser humano como criação divina e subordinava as ações humanas à vontade de Deus. Assim, a razão, a ciência e a arte existiam em função da fé e da salvação espiritual, refletindo a influência da Igreja sobre o pensamento e a organização social da época (Moraes, 2014).

As escolas monásticas<sup>6</sup> priorizavam a disciplina, a obediência e a memorização de textos sagrados. O ensino era centrado na leitura e na cópia da Bíblia, nas orações e nas regras religiosas. Mais tarde, com o desenvolvimento das escolas catedrais e o crescimento das cidades, o conhecimento começou a se expandir lentamente para outros grupos sociais, embora ainda sob o controle eclesiástico. O mestre, nessa época, era um homem de fé, cuja função ultrapassava o ensino: cabia-lhe zelar pela formação moral e espiritual dos discípulos, reproduzindo a autoridade da Igreja (Mariano, 2022).

Por volta dos séculos XI e XII, com o surgimento das universidades, a educação medieval passou a integrar novas áreas do saber, como a filosofia e o direito, mas sempre à luz da teologia. A razão humana começou a ganhar algum espaço, embora ainda subordinada à fé, um movimento que mais tarde seria essencial para o nascimento do pensamento moderno.

O cenário europeu a partir do século XIV foi marcado por intensas transformações sociais e culturais que alteraram profundamente a maneira de compreender o homem e o conhecimento. Conforme observa Mariano (2022), os primeiros indícios do humanismo surgem nas elites aristocráticas, trazendo uma nova valorização do pensamento clássico e da razão. As ideias humanistas buscavam resgatar a dignidade do ser humano e deslocar o foco da educação da teologia para o homem. Essa nova forma de pensar rompeu gradualmente com o teocentrismo medieval e abriu espaço para o chamado Renascimento Científico<sup>7</sup>, no qual a observação empírica e a experiência passaram a ocupar lugar central nas práticas de investigação e ensino.

Segundo Marrou (1973), esse movimento representou mais do que um retorno aos antigos saberes gregos e romanos: tratou-se de uma verdadeira reinterpretação da herança clássica, agora voltada à busca de autonomia intelectual e de progresso técnico. A ciência, antes subordinada à fé, começou a afirmar-se como caminho legítimo de acesso à verdade. O surgimento da imprensa de Gutenberg, em meados do século XV, foi determinante nesse processo, pois possibilitou a ampla difusão do conhecimento e a circulação de ideias reformistas e filosóficas. Os livros, antes restritos aos mosteiros e às elites, passaram a alcançar um público mais diversificado, transformando a educação e ampliando o acesso à cultura escrita.

---

<sup>6</sup> As escolas monásticas surgiram nos mosteiros medievais e tinham como principal finalidade a formação religiosa e intelectual dos monges (Marrou, 1973).

<sup>7</sup> O Renascimento Científico (1300-1650, aproximada mente), representou a transição do pensamento teocêntrico para uma visão racional e empírica do mundo. Marcado por descobertas astronômicas, anatômicas e físicas, esse movimento valorizou a observação, a experimentação e a autonomia da razão, rompendo gradualmente com a autoridade da Igreja sobre o saber (Marrou, 1973).

Nesse contexto de mudanças, as Reformas Religiosas<sup>8</sup> também desempenharam papel fundamental. A Reforma Protestante<sup>9</sup>, liderada por Martinho Lutero, defendeu o acesso direto às Escrituras e o direito à leitura individual da Bíblia, associando a instrução à formação moral e ao trabalho. Como aponta Mariano (2022), Lutero via a escola como espaço de democratização do saber, ao passo que a Contrarreforma Católica<sup>10</sup>, em resposta, reforçou o controle ideológico da Igreja sobre a educação. As escolas jesuítas<sup>11</sup>, criadas nesse período, tornaram-se instrumentos centrais da pedagogia católica, estruturadas em rígidos métodos disciplinares e voltadas à catequese e à manutenção da autoridade eclesiástica.

O avanço das ideias humanistas e a consolidação de novas formas de pensamento culminaram no Iluminismo<sup>12</sup>, movimento intelectual que marcou o século XVIII. Como destaca Manacorda (1996), o Iluminismo promoveu uma ruptura definitiva com o domínio religioso sobre o saber e defendeu a razão, a liberdade de pensamento e a educação como direitos universais. Filósofos e educadores como Rousseau, Diderot e Pestalozzi reivindicaram a formação do cidadão racional, capaz de pensar criticamente e de atuar na sociedade. Essa perspectiva renovada da educação, articulada à emergência do Estado moderno e às revoluções científicas, preparou o caminho para o desenvolvimento de sistemas escolares mais amplos e organizados.

Assim, o período que se estende do Renascimento ao Iluminismo foi decisivo para a constituição da educação ocidental moderna. As transformações culturais e científicas, somadas às revoluções técnicas e à expansão da imprensa, permitiram o deslocamento do eixo educativo da fé para a razão, e da autoridade para a autonomia intelectual. Como observa Marrou (1973), esse movimento consolidou a base cultural do Ocidente, sustentada na busca pela racionalidade, pelo saber sistematizado e pela crença no poder formador da educação,

---

<sup>8</sup> As reformas religiosas do século XVI englobaram um conjunto de movimentos que buscavam renovar a vida espiritual e moral da Igreja, questionando abusos e práticas do clero (Manacorda, 1996).

<sup>9</sup> A Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero em 1517, rompeu com a autoridade papal e defendeu a salvação pela fé e a livre interpretação das Escrituras, originando novas confissões cristãs e profundas mudanças culturais e educacionais na Europa (Manacorda, 1996).

<sup>10</sup> A Contrarreforma Católica foi o movimento de renovação interna da Igreja, iniciado no século XVI, em resposta às críticas protestantes. Reafirmou os dogmas tradicionais, fortaleceu a autoridade papal e criou instrumentos de controle e doutrinação, como o Concílio de Trento (1545–1563) e a Inquisição (Manacorda, 1996).

<sup>11</sup> As escolas jesuítas, fundadas a partir do século XVI pela Companhia de Jesus, tinham como finalidade formar intelectualmente e moralmente a juventude segundo os princípios da fé católica. Baseadas na *Ratio Studiorum* (1599), uniam disciplina, método e retórica, tornando-se fundamentais na difusão da educação humanista e na consolidação da influência da Igreja (Sodré, 1989, p.15).

<sup>12</sup> O Iluminismo foi um movimento intelectual e filosófico surgido na Europa dos séculos XVII e XVIII, que defendia a razão, a ciência e a liberdade como fundamentos do progresso humano. Inspirado pelo racionalismo e pelo empirismo, buscou combater o absolutismo e o dogmatismo religioso, promovendo ideais de igualdade, tolerância e emancipação do pensamento (Mariano, 2022, p. 69).

valores que continuam a influenciar, até hoje, a compreensão do papel social do professor e o sentido humanizador do ensino.

No entanto, o processo de modernização educacional não ocorreu de modo homogêneo. Em países centrais, como França, Inglaterra e Alemanha, o Estado assumiu o protagonismo na organização dos sistemas de ensino, garantindo a universalização da educação básica e a formação de professores qualificados. Porém, se no cenário internacional, a educação acompanhou projetos políticos de consolidação do Estado, da cidadania e da racionalidade científica, o caso brasileiro apresenta uma trajetória marcada por assimetrias profundas. A escola aqui não nasce como espaço de emancipação humana, mas como instrumento de dominação cultural, moral e econômica (Ribeiro, 1993).

Portanto, compreender a profissão docente no Brasil implica olhar para uma história construída sob relações coloniais, patriarcais e elitistas, que ainda hoje reverberam na precarização e no apagamento da identidade profissional do professor. Nesse sentido, o próximo subtópico busca situar como essas heranças influenciaram a formação da escola brasileira e contribuíram para a persistente desvalorização do magistério.

## **2.2 Entre heranças coloniais e reformas modernizadoras: a constituição histórica da educação brasileira e seus impactos na docência**

Este subtópico examina como a escola brasileira se formou e como, nesse processo, se configurou um modo específico de ser professor no país. Diferentemente do percurso europeu já analisado, aqui a escolarização nasce vinculada a projetos de poder, primeiro religiosos e coloniais, depois estatais e, mais recentemente, de regulação por resultados, o que produz tensões persistentes entre formação humanizadora e controle social. Essas tensões ajudam a explicar a ambivalência que marca a identidade docente: ora reconhecida como mediadora cultural e intelectual, ora reduzida a funções assistenciais e burocráticas.

Sem repetir o percurso já delineado no plano internacional, avançaremos agora pelas inflexões internas do caso brasileiro, destacando marcos que articulam expansão escolar e desprofissionalização: da pedagogia jesuítica e das primeiras normas imperiais à institucionalização das Escolas Normais; das reformas republicanas e escolanovistas à gestão por desempenho e à intensificação do trabalho no final do século XX e início do XXI. Esse caminho permitirá compreender como se sedimentam as atuais formas de precarização, responsabilização individual e perda de autonomia, ao mesmo tempo em que emergem práticas de resistência e reinvenção do ofício (Ribeiro, 1993).

Com esse mapa em mãos, iniciamos pela matriz colonial, em que evangelização, disciplina e hierarquia moldaram os primeiros sentidos da escola e do magistério no Brasil. Segundo Ribeiro (1993), a educação nesse período era estruturada com base na pedagogia jesuítica, que combinava evangelização, disciplina e hierarquia. As missões da Companhia de Jesus<sup>13</sup>, orientadas pelo *Ratio Studiorum*<sup>14</sup>, buscavam não apenas converter os povos indígenas, mas também moldar os colonos segundo os valores europeus, produzindo um sujeito obediente e submisso à ordem religiosa e política vigente.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o ensino passou a ser administrado diretamente pela Coroa Portuguesa, por meio das chamadas aulas régias<sup>15</sup>, mas manteve-se elitista e centralizado. Ribeiro (1993) aponta que o acesso à instrução era privilégio de poucos, e o conhecimento continuava a ser instrumento de distinção social. Somente com a Independência, em 1822, e a Constituição de 1824, a instrução pública foi reconhecida como direito dos cidadãos.

A Lei de 15 de outubro de 1827<sup>16</sup>, considerada o marco da educação nacional, determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e cidades do Império, instituindo o ensino mútuo<sup>17</sup>, método baseado na repetição e na memorização, em que alunos mais adiantados ensinavam os iniciantes. Contudo, o ideal de universalização permaneceu distante da realidade: a ausência de infraestrutura, a escassez de professores e a falta de recursos inviabilizaram a efetivação da lei, e a educação seguiu marcada pela precariedade e pelo elitismo (Ribeiro, 1993).

Durante o período imperial, a descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834 concedeu às províncias autonomia para legislar sobre a instrução pública, o que acentuou as desigualdades regionais. Apesar da criação das primeiras Escolas Normais, destinadas à formação de professores, o magistério era uma profissão pouco valorizada, com baixos salários e limitada ascensão social. Como apontam os estudos sobre o período (Rabelo, 2007),

---

<sup>13</sup> A Companhia de Jesus foi fundada em 1540 por Inácio de Loyola, durante o contexto da Contrarreforma, com o objetivo de fortalecer a fé católica e combater a expansão do protestantismo (Melo, 2012, p. 11-14).

<sup>14</sup> O *Ratio Studiorum*, publicado oficialmente em 1599, foi o documento que sistematizou o método pedagógico das escolas jesuítas (Melo, 2012, p. 12).

<sup>15</sup> As Aulas Régias foram instituídas no Brasil a partir do período pombalino, em 1759, após a expulsão dos jesuítas. Eram classes públicas criadas e mantidas pela Coroa portuguesa, destinadas ao ensino de primeiras letras, latim, retórica, filosofia e outras disciplinas, sob a supervisão direta do Estado (Melo, 2012, p. 18-19).

<sup>16</sup> A Lei de 15 de outubro de 1827 foi o primeiro marco legal da educação pública no Brasil, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Regulamentou conteúdos, métodos de ensino, deveres dos professores e critérios de nomeação, representando o início da organização oficial da instrução primária no país (Melo, 2012, p. 31-32).

<sup>17</sup> O ensino mútuo, também conhecido como método monitorial ou lancasteriano, foi um modelo pedagógico amplamente adotado no Brasil durante o século XIX. Nele, alunos mais adiantados, chamados monitores, auxiliavam o professor na instrução dos demais, permitindo o ensino simultâneo de grandes grupos com poucos recursos (Melo, 2012, p. 31).

o docente era visto mais como transmissor de valores morais e religiosos do que como profissional do conhecimento, o que contribuiu para consolidar uma visão assistencialista e pouco técnica da docência.

É nesse contexto que se intensifica, no final do século XIX, o processo de feminização do magistério, entendido como a entrada massiva das mulheres em um campo até então predominantemente masculino. Até esse período, a docência era exercida majoritariamente por homens, (religiosos ou intelectuais), e o acesso das mulheres à educação formal era restrito e excepcional. A ampliação da escolarização e a criação das Escolas Normais abriram espaço para que as mulheres ingressassem na carreira docente, em especial nas séries iniciais. Conforme explica Rabelo (2007), essa inserção representou um avanço social importante, pois possibilitou às mulheres um novo espaço de atuação pública e autonomia financeira, ainda que sob condições de subordinação e baixos salários.

Contudo, a presença feminina não se restringiu a um fenômeno numérico, mas inaugurou uma feminilização simbólica do magistério, processo pelo qual a docência passou a ser associada a valores tradicionalmente considerados femininos, como afeto, docilidade, paciência e vocação para o cuidado (Souza; Melo, 2018). Essa ideologia, sustentada por concepções patriarcais e religiosas, reduziu o trabalho pedagógico a uma extensão das tarefas domésticas, naturalizando a ideia de que ensinar seria uma função “maternal”, e não uma atividade intelectual e científica. Louro (1997) e Arce (2001) apontam que essa vinculação entre magistério e maternidade contribuiu para a perda do caráter técnico da profissão, consolidando sua desvalorização social e econômica.

A feminilização do magistério, portanto, reafirmou um discurso que, ao mesmo tempo em que legitimava a presença das mulheres na escola, mantinha-as confinadas às etapas iniciais da educação, especialmente à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesses níveis, a prática docente foi simbolicamente confundida com o ato de cuidar, refletindo o papel social da mulher na família.

Como destacam Dal’Igna e Scherer (2020), o resultado foi a consolidação de uma divisão de gênero dentro do próprio campo educacional, em que as mulheres ocupam posições de base e os homens, funções de gestão e liderança. A entrada das mulheres no mercado de trabalho também impulsionou a necessidade de institucionalizar espaços de cuidado infantil, como creches e pré-escolas, o que reforçou ainda mais a associação entre a docência e o cuidado. Em uma sociedade patriarcal, o trabalho exercido por mulheres foi historicamente subestimado e mal remunerado, e, no caso do magistério, essa dinâmica contribuiu para a persistente desvalorização da profissão.

Nas ciências humanas, compreender o magistério sob a ótica das relações de gênero é essencial para analisar sua constituição histórica, simbólica e social. Paulo Freire (1993) já alertava para o risco de reduzir a docência a uma extensão das funções maternas, pois essa concepção esvazia o sentido político e emancipador da prática educativa. Ao afirmar que

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (Freire, 1997, p. 9)

Nesse sentido, o autor denuncia o caráter ideológico dessa associação, que desprofissionaliza o trabalho docente ao vinculá-lo a um papel doméstico e afetivo. Para Freire, educar é um ato de liberdade e de consciência crítica, e não uma prática de submissão ou domesticidade. Nesse sentido, reconhecer o peso das relações de gênero na constituição histórica do magistério é fundamental para compreender que a desvalorização docente no Brasil está profundamente enraizada nas hierarquias sociais, de classe e de gênero que estruturam a sociedade.

A proclamação da República, em 1889, marcou uma nova etapa na organização educacional brasileira. A Constituição de 1891, de inspiração liberal e federalista, delegou aos estados a responsabilidade pelo ensino, resultando em múltiplas reformas e experiências regionais. Destacou-se a Reforma Paulista<sup>18</sup> (1892–1896), que instituiu os grupos escolares, modelo que organizava o ensino por séries e faixas etárias e introduzia uma administração escolar mais sistematizada. Essa reforma exigiu maior número de docentes e impulsionou a expansão das Escolas Normais, embora o trabalho do professor continuasse a ser socialmente desvalorizado (Melo, 2012; Manacorda, 1996; Ribeiro, 1993).

No início do século XX, segundo Melo (2012), a educação brasileira tornou-se campo de disputa entre diferentes correntes de pensamento, o positivismo, o catolicismo social, o anarquismo e, posteriormente, o escolanovismo. O positivismo, influenciado por Auguste Comte e difundido por Benjamin Constant, enfatizava o ensino científico, disciplinar e moralizador, voltado para a formação do cidadão ordeiro e produtivo. Já o movimento escolanovista, surgido nas décadas de 1920 e 1930, defendia uma escola ativa, democrática e centrada no aluno. Inspirado nas ideias de John Dewey e representado no Brasil por Anísio

---

<sup>18</sup> A Reforma Paulista, conduzida entre 1892 e 1896, foi um marco na modernização do ensino em São Paulo após a Proclamação da República. Inspirada em modelos europeus e norte-americanos, buscou reorganizar o sistema educacional público, instituindo grupos escolares, ampliando a formação docente e introduzindo métodos pedagógicos mais ativos e científicos. Representou um passo importante na consolidação da escola republicana e na profissionalização do magistério (Manacorda, 1996).

Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, esse movimento propunha uma educação pública, gratuita, laica e voltada à construção da cidadania. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>19</sup> (1932) foi o marco desse ideal modernizador, ao reivindicar a educação como dever do Estado e direito de todos os cidadãos.

Com a intensificação da globalização e das reformas neoliberais, a lógica da eficiência e da competitividade passou a guiar a educação, ampliando a responsabilização dos professores pelos resultados de políticas educacionais muitas vezes inviáveis, dadas as condições de trabalho precárias. Conforme aponta Silva (2020), a partir dos anos 1960, com a expansão ao acesso à escolarização como mecanismo de mobilidade social, a educação passou a atender às demandas do padrão fordista de acumulação, expandindo o acesso à escolarização básica sem, contudo, garantir a valorização proporcional da categoria docente. O professor foi reduzido a executor de diretrizes pedagógicas centralizadas, perdendo sua autonomia intelectual e profissional.

Dalila Andrade Oliveira (2004) analisa esse movimento como um processo de reestruturação do trabalho docente, marcado pela precarização e pela flexibilização. A autora destaca que tais transformações não ocorreram de forma isolada, mas como parte de um contexto mais amplo de reformas educacionais implementadas no país, principalmente a partir da década de 1990, em sintonia com as diretrizes neoliberais. Nesse cenário, observa-se uma ênfase na regulação, no controle e na padronização dos processos pedagógicos, o que se expressa em currículos centralizados, avaliações externas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Além disso, foram criados mecanismos de gestão baseados em indicadores de desempenho, que colocaram a educação a serviço da empregabilidade e da competitividade internacional com a adoção de instrumentos de avaliação associadas à criação de fundos como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério),

Segundo Oliveira (2004), a introdução dessas medidas trouxe novas formas de organização do trabalho que, em vez de promover a valorização docente, ampliaram a sua vulnerabilidade. A precarização manifesta-se na intensificação das tarefas, na sobrecarga burocrática e na perda de autonomia profissional, enquanto a flexibilização aparece na expansão de vínculos de trabalho temporários e instáveis, além da crescente responsabilização

---

<sup>19</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, foi um documento coletivo redigido por educadores e intelectuais brasileiros que defendiam a renovação do ensino e a democratização da educação. Inspirado nos ideais da Escola Nova, o texto propunha uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória, além da valorização da formação docente e da centralidade do aluno no processo de aprendizagem (Melo, 2012).

individual dos professores pelos resultados institucionais. Essa dinâmica se conecta diretamente ao que as anotações de campo evidenciam: a massificação do ensino, a multiplicação de recursos didáticos padronizados e a imposição de práticas pedagógicas homogêneas reduzem a escola a um espaço de treinamento e adestramento, esvaziando seu caráter crítico e emancipador.

Outro aspecto relevante apontado por Oliveira (2004) é a desprofissionalização do magistério, entendida como a perda progressiva da autonomia intelectual e da autoridade pedagógica dos professores. Ao serem transformados em meros executores de programas oficiais, esses profissionais veem enfraquecida sua identidade docente. Essa condição é agravada pela tendência de responsabilizar o professor por problemas estruturais que extrapolam sua atuação, como baixos índices educacionais e desigualdades sociais profundas.

Assim, cada novo cenário exigiu adaptações, e, em muitas ocasiões, essas exigências recaíram quase exclusivamente sobre os professores. O que antes era uma tarefa compartilhada entre escola, família e comunidade passou, em grande parte, a ser responsabilidade do docente.

Isso resultou em uma sobrecarga de funções, na qual o professor, além de educador, passou a ter outras demandas. Em relação a isso, Oliveira (2004) aponta que:

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)

Avançando ainda mais no panorama, na atualidade, o período pós-pandêmico<sup>20</sup> evidenciou e intensificou as contradições históricas que permeiam o trabalho docente. A transposição abrupta para o ensino remoto revelou não apenas a fragilidade tecnológica e pedagógica das redes públicas, mas também a precariedade das políticas voltadas à valorização e ao cuidado com o professor. Como analisam Ribeiro e Cardoso (2021), o confinamento e a virtualização das atividades educacionais diluíram os limites entre tempo de

---

<sup>20</sup> O termo pós-pandêmico refere-se ao período subsequente à pandemia de COVID-19, declarada em 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), cujos impactos sociais, econômicos e educacionais se estenderam pelos anos seguintes. No contexto educacional brasileiro, designa o momento de retomada gradual das aulas presenciais, readequação curricular e enfrentamento das defasagens de aprendizagem (Trezzi, 2021; INEP, 2024).

trabalho e de vida pessoal, agravando a exaustão física e emocional dos educadores. Essa nova configuração, marcada pela intensificação das tarefas e pela ausência de suporte institucional, produziu um quadro de adoecimento e desmotivação que, segundo Zaidan e Galvão (2020), expressa o aprofundamento da desprofissionalização docente em meio a uma lógica cada vez mais tecnicista e impessoal.

Embora as tecnologias digitais tenham se tornado indispensáveis às práticas pedagógicas contemporâneas, sua incorporação acrítica reforçou desigualdades e ampliou a responsabilização individual do professor. Trezzi (2021) argumenta que a pandemia deve ser entendida não como um episódio isolado, mas como um marco revelador da crise estrutural da educação brasileira. O discurso de modernização, sustentado por ideais de eficiência e inovação, tem ocultado o distanciamento progressivo entre as promessas de uma escola democrática e as condições concretas de trabalho de seus profissionais. Nesse contexto, a lógica da produtividade passa a ditar o ritmo das práticas docentes, submetendo o professor a pressões que extrapolam sua capacidade humana e intelectual. Como observam Rodrigues:

A pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado alicerçada na ideia de que os docentes devem ser 'mais produtivos'. Sem dúvida, a produtividade impacta a autonomia intelectual, suscitando perda do controle sobre o próprio trabalho e a subsunção do trabalho intelectual e da produção de conhecimento à lógica do capital. (Rodrigues, 2020, p. 1831)

Essa realidade escancara o processo de alienação e controle que transforma o ensino em mero instrumento de desempenho e aferição, distanciando o educador de sua função crítica e criadora. Mais do que um conjunto de transformações estruturais nas instituições escolares, o contexto contemporâneo reflete um processo que incide diretamente sobre quem ensina, atingindo a própria essência do fazer pedagógico.

Diante disso, torna-se fundamental deslocar o foco das estruturas para os sujeitos que as sustentam, analisando de que modo essas reformas se concretizam na experiência cotidiana dos profissionais da educação. É nesse sentido que o próximo tópico se dedica ao professor, sujeito central de todo o processo educativo, buscando compreender como ele vivencia, resiste e se reinventa diante das contradições e dos processos de desvalorização que marcam a docência na atualidade.

### **2.3 Os trabalhadores docentes no centro das reformas educacionais e os processos de precarização e desvalorização**

A precarização do trabalho docente no Brasil configura-se como um fenômeno histórico e estrutural, intensificado pelas reformas educacionais e pelas transformações contemporâneas do mundo do trabalho. Diversos autores (Druck, 2011; Piovezan, 2017; Oliveira, 2004) apontam que esse processo se manifesta por meio da combinação entre formas atípicas de inserção, terceirização, desregulação e perda salarial, categorias que expressam o enfraquecimento da estabilidade e dos direitos trabalhistas conquistados pela categoria ao longo do século XX.

As chamadas formas atípicas de inserção referem-se a vínculos empregatícios que se afastam do padrão tradicional de contrato estável, transformando o professor em um trabalhador temporário, muitas vezes submetido a regimes precários, contratações emergenciais ou vínculos administrativos sem garantia de continuidade, ascensão ou benefícios. Segundo Druck (2011), essas formas de inserção produzem uma nova lógica de vulnerabilidade social, em que a instabilidade e a rotatividade tornam-se regra, esvaziando o poder de organização coletiva e corroendo o sentimento de pertencimento à profissão.

A terceirização, por sua vez, representa uma estratégia de fragmentação das relações de trabalho, ao transferir funções pedagógicas e administrativas para empresas privadas, fragilizando o vínculo institucional e o poder reivindicativo dos docentes. Como destaca Piovezan (2017), essa prática é sintoma de um processo de desresponsabilização estatal, em que a educação pública é submetida à lógica de mercado e às exigências de produtividade.

Já a desregulação diz respeito à flexibilização e ao enfraquecimento das leis trabalhistas, impulsionadas por reformas neoliberais que redefiniram o papel do Estado, que passou de provedor de direitos a gestor de contratos precários, aprofundando a dependência do trabalhador em relação às demandas do capital.

Essas categorias analíticas encontram ampliação nas formulações de Silva (2020), cuja contribuição é central para a compreensão das formas e tendências de precarização que atingem os docentes brasileiros no século XXI. A autora demonstra que o fenômeno não se restringe aos contratos temporários, mas assume contornos mais complexos, compondo uma estratificação interna da categoria que revela novas camadas do proletariado docente.

A autora identifica dois polos principais: o precariado professoral, formado por professores temporários, eventuais e contratados por tempo determinado, sujeitos à superexploração, múltiplos vínculos e ausência de direitos; e o professorado estável-formal,

composto por concursados que, embora possuam estabilidade jurídica, vivenciam formas sutis de precarização, como o aumento da carga horária, o controle gerencial e a corrosão da carreira. Ambos os grupos coexistem e expressam as contradições do trabalho docente sob a lógica privatista e empresarial das redes públicas brasileiras.

Essas novas configurações representam uma precarização de novo tipo, vinculada às transformações do capitalismo cognitivo e ao avanço das políticas de responsabilização. Sob essa perspectiva, o docente é submetido a um duplo movimento: de um lado, o rebaixamento material, visível na redução salarial, na ausência de progressão funcional e na sobrecarga; de outro, o esvaziamento simbólico, expresso na desvalorização social e na perda de sentido do trabalho.

Como observa Venco (2018), a docência passa a incorporar traços da uberização <sup>21</sup>do trabalho, isto é, da lógica de subordinação invisível e do controle algorítmico que impõe a produtividade como valor máximo. Assim, mesmo nas redes públicas, os docentes vivenciam uma realidade em que são avaliados por desempenho, monitorados por índices e responsabilizados individualmente pelos resultados coletivos.

A uberização da docência constitui, portanto, a face contemporânea da precarização educacional. Ela representa a transposição para o campo pedagógico das mesmas dinâmicas que reconfiguram o trabalho em plataformas digitais, fragmentação, intensificação, invisibilização do esforço e transferência de riscos para o trabalhador (Venco, 2018).

Essas diferentes dimensões da desvalorização compõem um quadro preocupante, como analisa Silva (2020), o resultado é um campo educacional cada vez mais fragmentado, em que a identidade docente se dissolve entre o cansaço, a pressão por resultados e a falta de pertencimento. Trata-se, portanto, de um processo de erosão identitária, que corrói a autoestima e a legitimidade do professor enquanto intelectual e agente de transformação.

Ao refletirmos sobre esse cenário, torna-se evidente que a precarização docente não é um desvio, mas uma estratégia estrutural do modelo neoliberal aplicado à educação. Ela garante a manutenção da lógica de baixo custo e alto controle, ao mesmo tempo em que impede a formação de um coletivo docente coeso e politizado.

Diante desses fatos, devemos refletir sobre as condições de trabalho e como esses processos de desvalorização impactam os docentes. O primeiro e mais recorrente tipo de

---

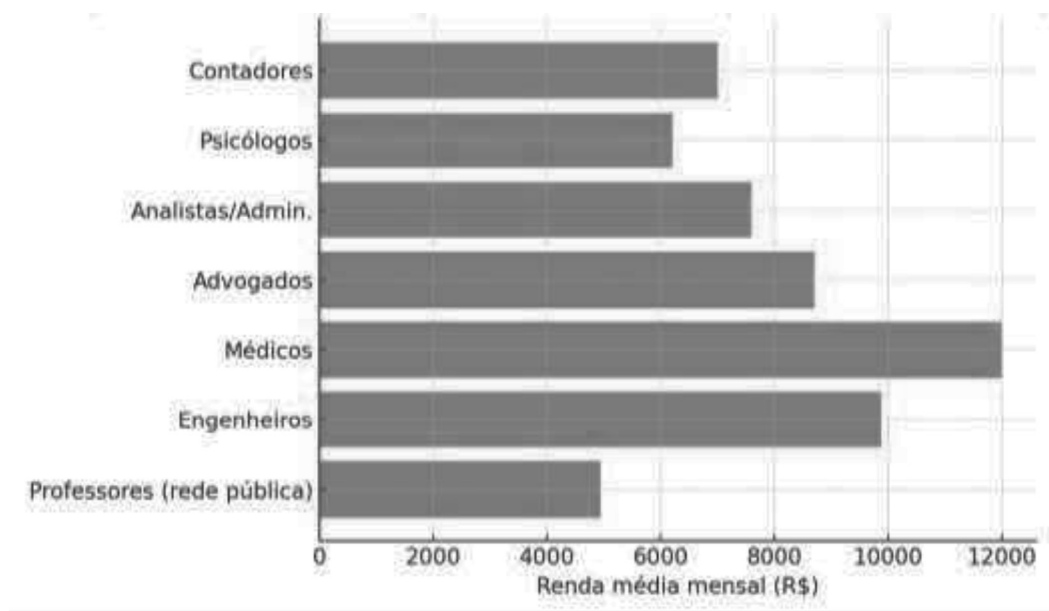
<sup>21</sup>O termo *uberização* refere-se a um modelo contemporâneo de organização do trabalho marcado pela intensificação da precarização, pela perda de direitos trabalhistas, pela individualização das responsabilidades e pela transferência dos riscos da atividade laboral para o trabalhador. No campo da docência, a uberização manifesta-se por meio da flexibilização excessiva dos vínculos, da intensificação do controle por plataformas e tecnologias digitais, da fragmentação do trabalho pedagógico e da redução da autonomia profissional, produzindo novas formas de desigualdade e insegurança no exercício da profissão docente (Venco, 2018).

desvalorização profissional que atinge o magistério brasileiro é a desvalorização econômica ou salarial. Trata-se de uma forma estrutural e historicamente consolidada de precarização, que afeta direta e perversamente o professor e seus dependentes, colocando-os em risco de subsistência e comprometendo sua ascensão social.

Segundo Santos (2015), essa forma de desvalorização inviabiliza o acesso aos bens culturais, ao lazer e, principalmente, à formação continuada, fator essencial ao aprimoramento pessoal e profissional. Esse quadro é confirmado por dados recentes. De acordo com o Censo da Educação Básica 2023 (INEP), mais de 60% dos professores da rede pública brasileira recebem até dois salários mínimos, e apenas 7% ultrapassam a faixa de cinco salários. Apesar de avanços pontuais nas políticas de valorização, os dados recentes revelam que a desigualdade salarial docente permanece estrutural no Brasil.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2024), o rendimento médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas com ensino superior foi de R\$ 4.942 em 2023, o que corresponde a apenas 86% da remuneração média de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, cujo rendimento alcança R\$ 5.747. Observe o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Comparativo salarial entre professores e outras profissões de nível superior (2023)



Fonte: Anuário brasileiro da Educação Básica (2024) <sup>22</sup>

<sup>22</sup> Comparação entre a renda média mensal de professores da rede pública com ensino superior e a de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade no Brasil. Observa-se que o rendimento docente (R\$ 4.942) representa cerca de 86% do valor recebido pelas demais categorias (R\$ 5.747), evidenciando a diferença salarial entre o magistério e outras ocupações.

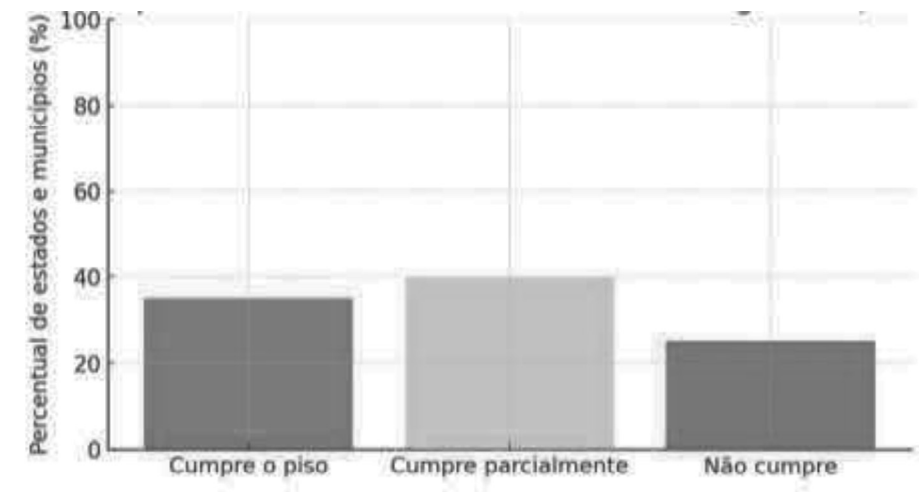
**Fonte:** Anuário Brasileiro da Educação Básica (2024). **Todos pela Educação; Moderna.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario/>. Acesso em: 9 nov. 2025.

Conforme apresentado no Gráfico 1, que compara o rendimento médio mensal de professores da rede pública com o de outras profissões de nível superior, podemos analisar que ocorre uma discrepância que revela que o trabalho docente, embora de natureza intelectual e socialmente essencial, continua sendo remunerado de forma desproporcional. O gráfico, portanto, ilustra visualmente a hierarquia salarial que relega o professor a uma posição de menor prestígio econômico, reforçando a ideia de que a desvalorização não é apenas simbólica, mas material e sistemática.

Esse cenário é agravado pelo fato de que muitas prefeituras e governos estaduais ainda não cumprem integralmente o piso salarial nacional (Lei nº 11.738/2008). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) estima que pelo menos 700 municípios brasileiros não pagam o valor mínimo previsto, o que revela a fragilidade da política de valorização docente em nível local. A ausência de cumprimento dessa norma básica intensifica as desigualdades regionais e perpetua um quadro de instabilidade econômica entre os profissionais da educação.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta um panorama atualizado dos estados e municípios brasileiros que cumprem, parcialmente cumprem ou ainda descumprem o piso salarial, evidenciando o desequilíbrio federativo e o impacto direto dessa disparidade na valorização docente.

Gráfico 2 - Cumprimento do Piso Salarial (2025)



Fonte: Dados consolidados a partir da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2024), Portaria MEC nº 77/2025 e Agência Senado (2024).<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Distribuição percentual de estados e municípios brasileiros em relação ao cumprimento da Lei nº 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica. Observa-se que cerca de 35% das redes cumprem integralmente o piso, 40% cumprem de forma parcial e 25% ainda não

Em 2025, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 77/2025, definiu o novo valor do piso salarial nacional em R\$ 4.867,77 para jornadas de 40 horas semanais, representando um reajuste de 6,27% em relação ao valor anterior. O aumento, embora importante, ainda está distante de garantir uma equiparação justa com outras profissões de nível superior e não é suficiente para compensar as perdas históricas acumuladas pela categoria<sup>24</sup>.

Contudo, mesmo com o reajuste oficializado, muitos municípios e estados não implementaram o novo valor em suas legislações locais, o que significa que milhares de professores continuam recebendo abaixo do piso legal. Segundo a CNTE e a Agência Senado (2024), diversos entes federativos ainda não atualizaram seus planos de carreira ou não dispõem de orçamento para cumprir o reajuste, o que gera insegurança jurídica e desigualdade salarial dentro do próprio território nacional.

Os resultados da pesquisa de Moreira, Irffi e Carneiro (2021) revelam que, embora a valorização docente seja frequentemente associada à melhoria da qualidade da educação, os aumentos salariais isolados não garantem, por si só, o avanço dos indicadores de aprendizagem. O estudo aponta que há uma correlação predominantemente negativa entre remuneração e desempenho escolar, o que os autores atribuem à competição por recursos educacionais e à ausência de uma estrutura de incentivos eficaz na política salarial.

Isso evidencia que a simples elevação dos vencimentos, desvinculada de condições adequadas de trabalho, formação continuada e reconhecimento simbólico, tende a produzir efeitos limitados. Em outras palavras, não basta pagar mais: é preciso redefinir a lógica de valorização docente.

Além disso, a desvalorização econômica funciona como um mecanismo de controle político e social. Conforme analisa Santos (2015), a manutenção de baixos salários e

---

cumprem, o que demonstra a persistência de desigualdades salariais e a fragilidade das políticas de valorização docente.

<sup>24</sup> O Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica é o valor mínimo que deve ser pago aos professores da educação básica em todo o território nacional, com base em uma jornada de 40 horas semanais. Ele tem como objetivo garantir a valorização do magistério e é reajustado anualmente conforme Critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Para o exercício de 2025, o piso foi reajustado em 6,27%, passando a ser de R\$ 4.867,77, conforme estabelece a Portaria nº 77/2025, publicada em 31 de janeiro de 2025, no Diário Oficial da União. Apesar da definição nacional, cada estado e município deve oficializar o novo valor por meio de norma própria, considerando os recursos oriundos do Fundeb e das complementações da União. O reajuste ficou acima da inflação acumulada de 2024, medida tanto pelo INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor), que avalia a variação do custo de vida de famílias com renda de 1 a 5 salários mínimos, quanto pelo IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo), índice oficial da inflação utilizado pelo Banco Central, que mede a variação de preços para famílias com renda de 1 a 40 salários mínimos (BRASIL, 2025).

condições precárias tem sido utilizada historicamente como forma de repressão e silenciamento das reivindicações docentes. Professores submetidos à sobrecarga e à insegurança financeira veem-se impedidos de mobilização e luta por direitos. Tal estratégia, além de ferir o princípio democrático, nega o exercício pleno da cidadania, perpetuando desigualdades sociais e comprometendo a qualidade da educação pública.

Em decorrência desse cenário de instabilidade econômica e descumprimento do piso salarial, muitos professores veem-se obrigados a assumir duplas ou até triplas jornadas de trabalho para garantir o mínimo de sustento e estabilidade financeira. Essa sobrecarga impacta diretamente sua saúde física e mental, além de comprometer o tempo destinado ao planejamento pedagógico, ao estudo e à formação continuada.

O exercício docente, nesse contexto, passa a ser permeado pela exaustão e pela luta diária pela sobrevivência, assim, abre-se espaço para compreender outro tipo de desvalorização: a social, associada ao desprestígio e à perda de reconhecimento simbólico do magistério. Conforme observa Santos (2015), o prestígio social profissional representa o apreço, a admiração e o respeito que uma sociedade atribui a determinada profissão, sendo um valor essencial para a autoestima e a legitimidade social do trabalhador.

É o valor que a profissão de professor promove em sua práxis, que a faz valorativa e valorada. E, é o elemento qualidade, implícito a esta profissão que lhe confere o valor, retirar ou mitigar o elemento que a qualifica, é descaracterizar sua natureza, sua essência. (Santos, 2015, p. 356)

No entanto, à medida que o Estado negligencia políticas efetivas de valorização, vem se configurando no Brasil um quadro de sofrimento laboral que atinge dimensões individuais e coletivas. É o que Santos (2015) caracteriza como a desvalorização psicológica, se tratando da perda do sentido e do significado da profissão nos aspectos sociais, políticos e científicos. Trata-se de um fenômeno que ocorre quando o docente não encontra respaldo material e simbólico em seu trabalho e tende a internalizar a desvalorização social, passando a se enxergar como um profissional secundário e impotente diante das contradições do sistema.

Segundo Santos (2015), essa perda de referência leva o professor a atitudes de omissão, conformismo e submissão, provocando um estado de apatia e desânimo que culmina, muitas vezes, no adoecimento psicológico. Burke, Greenglass e Schwarzer (1996) destacam que a síndrome de burnout<sup>25</sup> tem se tornado um dos principais indicadores desse processo, traduzindo o esgotamento físico e emocional.

---

<sup>25</sup> A síndrome de burnout é uma síndrome ocupacional reconhecida internacionalmente, caracterizada por exaustão emocional intensa, sensação de esgotamento físico e mental, distanciamento em relação ao trabalho e percepção de baixa realização profissional, decorrente de estresse crônico ligado às condições laborais. Entre

Essas dimensões de desvalorizações (econômica, social e psicológica) se articulam num ciclo de retroalimentação que perpetua a precarização e a perda de sentido da profissão docente. Esse diagnóstico abre caminho para a reflexão proposta no próximo capítulo, que investigará como essas condições estruturais afetam a formação de professores e a constituição de suas identidades profissionais, questionando: em que medida as políticas de formação docente são capazes de enfrentar, ou reproduzir, as lógicas de precarização e desvalorização que atravessam o magistério brasileiro?

---

professores, manifesta-se com frequência em contextos de sobrecarga, múltiplas jornadas, pressão por resultados, desvalorização institucional e ausência de apoio, afetando a saúde, a qualidade do ensino e o sentido da prática docente (Brasil, 2025).

### 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil constitui um dos pontos mais críticos da política educacional contemporânea. As transformações históricas e estruturais no mundo do trabalho, aliadas à desvalorização da carreira docente, têm produzido um cenário em que a formação inicial e continuada dos educadores se mostra fragmentada, desarticulada e distante da realidade das escolas. Conforme Tardif (2014), compreender a docência como profissão requer reconhecer a complexidade dos saberes que a constituem, saberes da experiência, da formação, do currículo e das práticas sociais. O autor enfatiza que: “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (Tardif, 2014, p. 14).

No entanto, o processo formativo no Brasil ainda privilegia o acúmulo de conteúdos teóricos, desconsiderando o saber experiencial e as condições reais de trabalho dos educadores. Durante décadas, a formação para o magistério esteve centrada em um modelo acadêmico que separava teoria e prática, priorizando o conhecimento científico produzido nas universidades em detrimento dos saberes construídos no cotidiano escolar. O autor (Tardif, 2014, p. 22) aponta que “a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional”. Essa cisão histórica tem resultado em professores recém-formados que se sentem despreparados para enfrentar a realidade da sala de aula, especialmente diante dos desafios da diversidade, da indisciplina, da sobrecarga de trabalho e da falta de apoio institucional.

Nos últimos anos, algumas políticas públicas de formação docente têm buscado amenizar esse distanciamento entre teoria e prática, representando avanços importantes, ainda que insuficientes diante da magnitude dos desafios. Entre essas iniciativas, destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, ambos voltados à inserção de licenciandos na escola pública durante o período de formação inicial.

O PIBID, em especial, tem contribuído significativamente para a valorização e o fortalecimento da identidade profissional, ao permitir que o futuro professor vivencie o cotidiano escolar de forma reflexiva e orientada. Enquanto participante do programa, pude observar de perto como a convivência com professores experientes, alunos e a equipe gestora amplia o olhar sobre a docência e possibilita compreender, na prática, os desafios e

potencialidades do ensino público. Essa vivência formativa concretiza o princípio da articulação entre saber acadêmico e saber pedagógico.

Entretanto, embora programas como o PIBID representem um avanço notável na política educacional, ainda estão longe de atender à totalidade das demandas formativas. Muitas universidades e redes de ensino carecem de estrutura e financiamento contínuo para garantir o alcance e a permanência dessas iniciativas, o que limita seus efeitos transformadores. Além disso, a valorização do professor em formação deve vir acompanhada de condições dignas de trabalho, de reconhecimento profissional e de uma política de carreira que estimule a permanência e o desenvolvimento no magistério.

A esse cenário, soma-se outro elemento que contribui para a desprofissionalização docente: a permanência de visões sociais que infantilizam o trabalho do professor, negando-lhe seu caráter político, intelectual e transformador. Nesse sentido, Paulo Freire (1997), em *Professora, sim; tia, não*, denuncia a falsa equivalência entre a figura da professora e a da tia como parte de uma lógica ideológica que busca docilizar e desmobilizar a categoria. Para o autor:

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (Freire, 1997, p. 9)

Complementarmente, Freire explicita os riscos dessa simplificação ao destacar que:

Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que sendo tia, dizer que não gosta de ser tia. Reduzir a professora a tia joga um pouco com esse temor embutido – o de tia recusar ser tia. Não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos. Mas, você que está me lendo agora, tem todo o direito de, sendo ou pretendendo ser professora, querer ser chamada de tia ou continuar a ser. Não pode, porém, é desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia. (Freire, 1997, p. 18)

Essa crítica evidencia como discursos historicamente construídos atuam para despolitizar o magistério, apresentando-o como extensão do cuidado familiar e reforçando estereótipos de gênero que associam a docência ao altruísmo, à vocação e ao sacrifício. Quando o professor é retirado do campo dos direitos e da profissionalidade, torna-se mais fácil exigir-lhe abnegação e silenciar suas demandas coletivas.

Essas perspectivas dialogam diretamente com a análise de Tardif (2014), ao apontarem que as condições de trabalho e os processos formativos não podem ser dissociados da valorização profissional. A precarização que afeta a docência não é acidental: ela está articulada a um sistema que pouco reconhece o professor como produtor de conhecimento e agente de transformação social.

Diante de tal contexto, não surpreende que a profissão docente enfrente hoje uma crise de atratividade sem precedentes. A soma de todos esses fenômenos analisados tem contribuído para um fenômeno alarmante: o crescente apagão de professores no Brasil.

A escassez de novos ingressantes nos cursos de licenciatura e a evasão dos profissionais experientes evidenciam que o país corre o risco de não conseguir garantir o direito constitucional de acesso à educação básica pública com qualidade. Assim, discutir a formação docente implica compreender também as condições estruturais que determinam a permanência ou o abandono da carreira, anunciando um desafio que compromete não apenas os professores, mas o futuro da educação brasileira.

### **3.1 O apagão de professores: entre a desprofissionalização e o abandono da docência**

A expressão “apagão de professores”<sup>26</sup> tem sido utilizada por diversos estudos recentes para descrever o fenômeno da escassez de profissionais da educação no Brasil. Trata-se de uma crise que ultrapassa os limites do mercado de trabalho e reflete o colapso de um sistema formativo que, ao longo do tempo, foi minando o interesse e a permanência na docência.

Santos (2015) propõe uma reflexão importante sobre o conceito de obsolescência no mercado de trabalho, termo que se refere à perda de relevância ou de demanda por determinadas profissões em decorrência das transformações econômicas e sociais. Entretanto, quando aplicado ao campo da docência, esse conceito se inverte. O autor observa que, diferentemente de outras profissões, o magistério não perdeu espaço no mercado, mas enfrenta uma crise de procura. Em suas palavras:

---

<sup>26</sup> O termo “apagão de professores” é utilizado para designar a situação de escassez progressiva de docentes na educação básica e superior, decorrente da combinação entre o envelhecimento da categoria, o aumento das aposentadorias, a redução da procura pelos cursos de formação docente, a evasão profissional e a permanência de condições precárias de trabalho e remuneração. Trata-se de um fenômeno estrutural, amplamente discutido em estudos e relatórios nacionais, que evidencia a incapacidade do sistema educacional de garantir a reposição e a permanência de profissionais qualificados, comprometendo a continuidade e a qualidade da educação pública no país (Observatório Sesi da Educação, 2023; INEP, 2024; SEMESP, s.d.).

No caso do professor, ainda não há obsolescência, pois ainda há mercado, há demanda, o que está em baixa é a procura pela profissão. Deste modo, já se sente o déficit de professores em diversas áreas do conhecimento. Física, Química e Biologia são exemplos. A baixa procura pela docência gera uma queda na oferta destes profissionais pelas universidades. (Santos, 2015, p. 355)

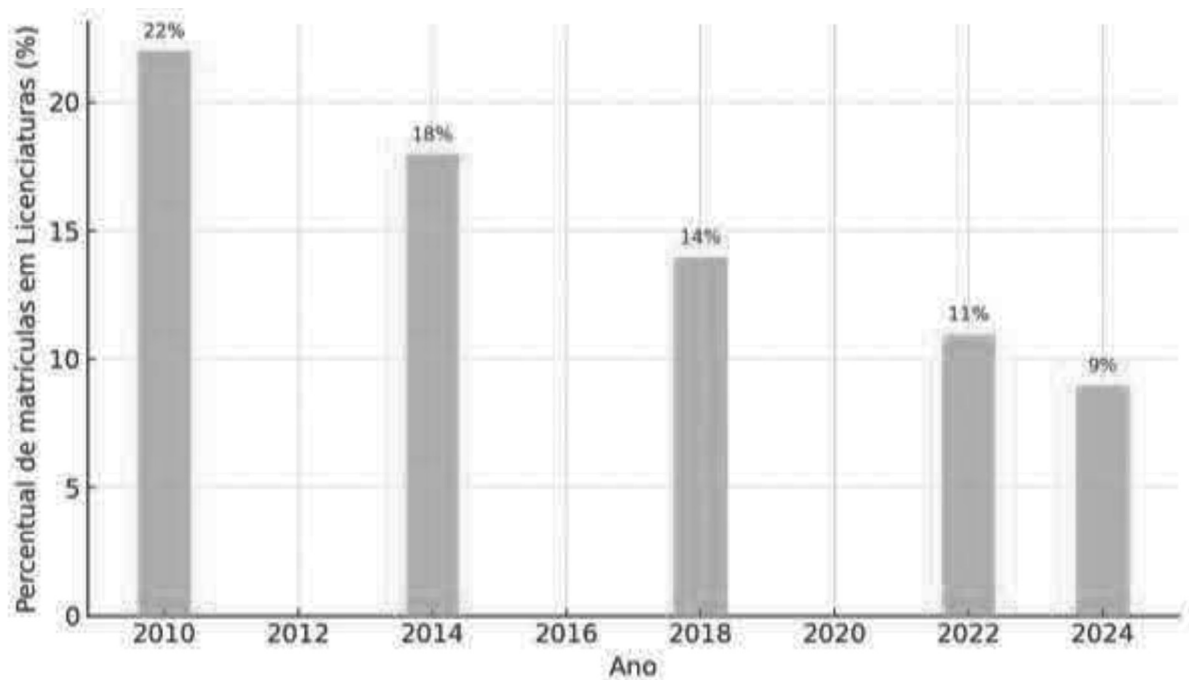
Essa análise permite compreender que o chamado apagão de professores não decorre da ausência de oportunidades de trabalho, mas do desinteresse crescente pelos cursos de licenciatura e Pedagogia, que já não atraem o mesmo número de estudantes de décadas anteriores. Trata-se de um fenômeno multidimensional que expressa tanto a desvalorização simbólica da profissão quanto a fragilidade das políticas de formação e permanência.

Para compreender as causas desse apagão, é necessário observar quatro esferas interdependentes: a procura pelos cursos de licenciatura e Pedagogia, que vem diminuindo progressivamente nas últimas décadas, refletindo a percepção social negativa sobre o magistério e suas condições salariais e estruturais; as taxas de evasão e conclusão nos cursos de formação, que revelam o descompasso entre a formação oferecida e as expectativas dos estudantes quanto ao exercício da profissão; a permanência na carreira, marcada pela exaustão, pela sobrecarga e pelo adoecimento docente, que têm levado muitos profissionais a abandonarem a sala de aula nos primeiros anos de exercício; o envelhecimento da categoria, uma vez que grande parte do corpo docente brasileiro está próxima da aposentadoria, sem que haja renovação proporcional de novos profissionais formados.

A primeira esfera é a redução no interesse pelos cursos de licenciatura e Pedagogia, sendo um dos indicadores mais alarmantes do chamado apagão de professores. De acordo com Santos (2015), nas últimas décadas, observa-se um declínio progressivo nas matrículas desses cursos, revelando o descompasso entre a alta demanda por profissionais da educação e o baixo número de novos ingressantes nas universidades. Essa tendência reflete, em grande medida, o descrédito social e econômico associado à profissão docente.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e de levantamentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o número de matrículas em cursos de licenciatura e Pedagogia vem caindo de forma consistente desde o início da década de 2010. O gráfico a seguir ilustra a queda significativa na procura pelos cursos de licenciatura e Pedagogia entre 2010 e 2024, evidenciando a diminuição contínua do percentual de matrículas nesse campo formativo:

Gráfico 3 - Desinteresse pela Docência : Queda na Procura por Cursos de Licenciaturas e Pedagogia (2010-2024)



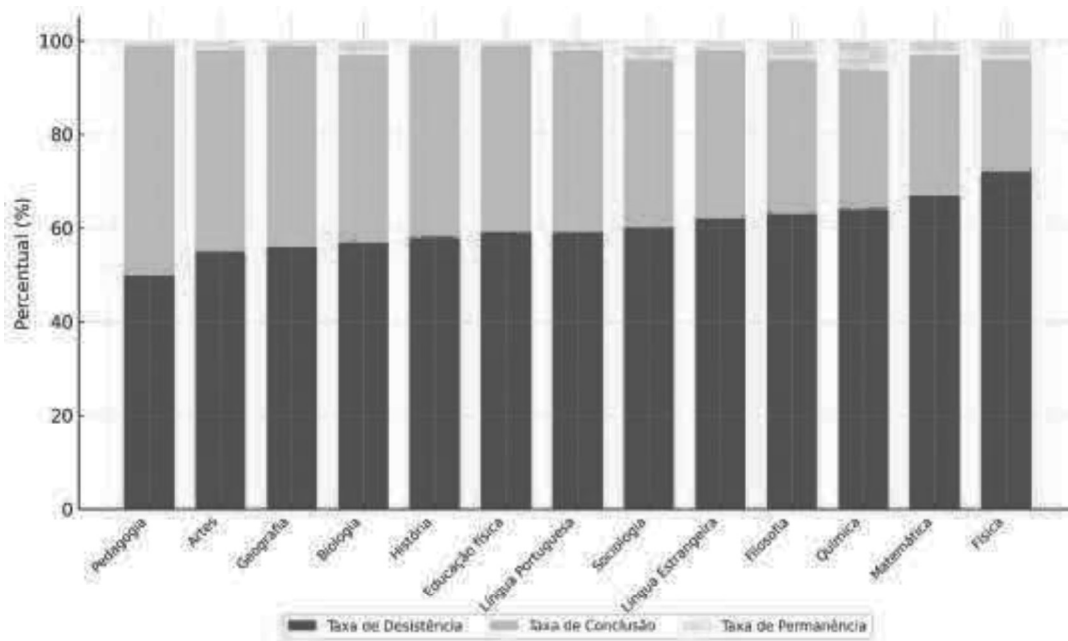
Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (Censo da Educação Superior, 2023) e da OCDE (Education at a Glance, 2023).

O gráfico acima foi elaborado com base em dados e estudos recentes que demonstram a queda significativa na procura por cursos de Licenciatura e Pedagogia no Brasil entre 2010 e 2024. Observa-se um declínio contínuo no número de matrículas em formações docentes, reflexo direto da desvalorização econômica e simbólica da profissão, das condições precárias de trabalho e do desinteresse crescente dos jovens pela carreira do magistério. Essa tendência acentua o risco do chamado “apagão de professores” e evidencia a urgência de políticas públicas de incentivo à docência.

Como demonstra o gráfico, o percentual de matrículas em cursos de licenciatura, que em 2010 representava cerca de 22% do total de ingressantes no ensino superior, caiu para 9% em 2024, uma redução de mais da metade no período analisado.

Outro aspecto essencial para compreender o apagão docente é a análise das taxas de evasão nos cursos de licenciatura, que revelam não apenas a diminuição do ingresso, mas também as dificuldades enfrentadas pelos que decidem permanecer. O gráfico a seguir apresenta um panorama das taxas de desistência, conclusão e permanência nos cursos de licenciatura no Brasil entre 2018 e 2021, evidenciando a gravidade do cenário:

Gráfico 4 - Taxa de evasão dos cursos de Licenciaturas – Brasil (2018-2021)



Fonte: MEC/INEP Censo do Ensino Superior (2021).

Os dados indicam que mais da metade dos estudantes que ingressam nos cursos de formação docente desiste antes da conclusão. As maiores taxas de evasão concentram-se em cursos de Matemática, Física e Química, justamente nas áreas em que há maior déficit de professores na educação básica. Já cursos como Pedagogia e Artes apresentam índices ligeiramente menores, mas ainda preocupantes, o que demonstra que o problema é sistêmico e não restrito a áreas específicas do conhecimento.

Entre os principais fatores que contribuem para esse abandono estão as condições socioeconômicas, a necessidade de conciliar estudo e trabalho, a falta de reconhecimento social da profissão e a percepção de que o esforço exigido na formação não corresponde às perspectivas de valorização e estabilidade no futuro. Muitos estudantes relatam frustração ao constatar que a prática docente, na realidade das escolas públicas, é marcada pela sobrecarga, pela falta de recursos e pelo distanciamento entre o ideal pedagógico e as condições concretas de trabalho.

A ausência de políticas institucionais de permanência, como bolsas, auxílios e programas de acompanhamento acadêmico, agrava a vulnerabilidade de estudantes, sobretudo os oriundos das classes populares, que representam a maioria nos cursos de licenciatura. Como aponta Santos (2015), a desvalorização docente produz efeitos que ultrapassam a esfera simbólica, repercutindo diretamente na formação de novos profissionais e na continuidade das carreiras existentes.

Os altos índices de evasão, portanto, revelam não apenas o desinteresse, mas um sentimento de desamparo e desencanto com a profissão, que se manifesta ainda durante a formação inicial. A docência, que deveria ser espaço de descoberta e engajamento, acaba se tornando, para muitos, uma experiência de frustração e incerteza.

Outro ponto crucial para compreender o apagão docente refere-se à baixa taxa de permanência na carreira entre os profissionais formados. Embora muitos consigam concluir a formação inicial, grande parte abandona a docência nos primeiros anos de atuação.

De acordo com estudos recentes (Gráfico 4), uma parcela expressiva<sup>27</sup> dos egressos das licenciaturas não chega a exercer a profissão ou a abandona em menos de cinco anos (MEC/INEP, 2021). Entre os principais motivos estão os baixos salários, a ausência de políticas efetivas de valorização, a burocratização do trabalho docente e a falta de apoio pedagógico por parte das redes de ensino. Soma-se a isso a carência de planos de carreira atrativos e a sobrecarga administrativa imposta aos professores, que frequentemente acumulam funções além da docência, o que torna a profissão cada vez menos sustentável.

Esse fenômeno de abandono contribui para a instabilidade estrutural do sistema educacional, pois reduz o número de profissionais experientes e dificulta a continuidade dos projetos pedagógicos nas escolas. Em outras palavras, forma-se um ciclo de desmotivação: o professor ingressa esperançoso, enfrenta condições adversas, desiste e, assim, o quadro de déficit se amplia.

Ao mesmo tempo, observa-se um envelhecimento progressivo da categoria docente. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apontam que, nos últimos anos, o número de professores jovens em início de carreira, com até 24 anos, caiu pela metade entre 2009 e 2021, enquanto o número de docentes com 50 anos ou mais teve um crescimento de 109% no mesmo período (MEC/INEP, 2021)<sup>28</sup>.

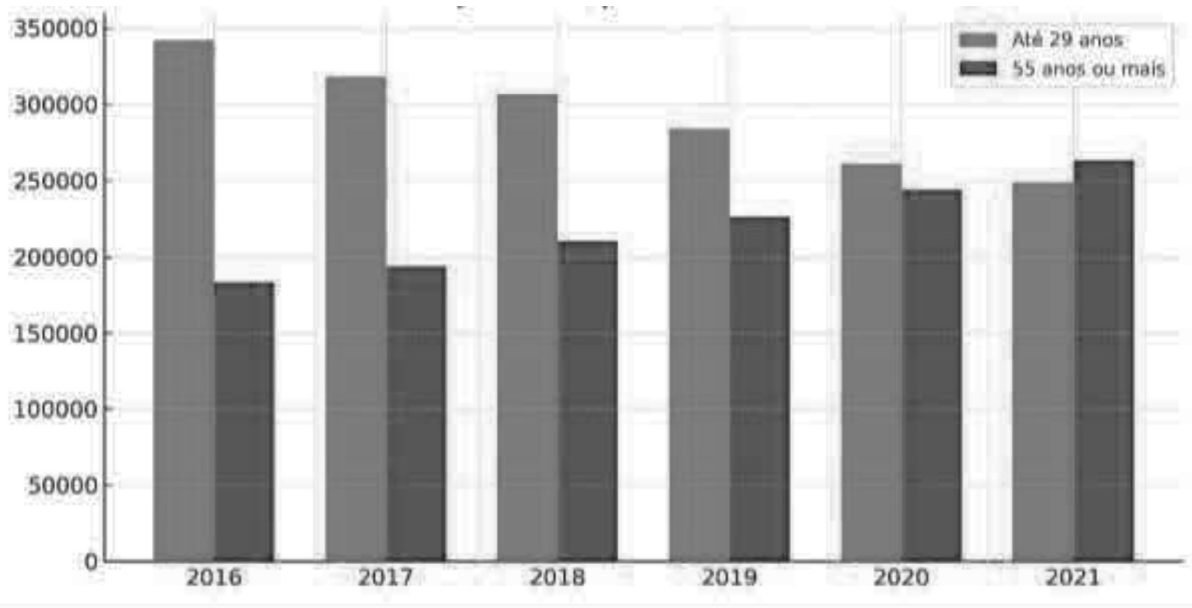
Os gráficos a seguir evidenciam essa transformação etária no magistério brasileiro, destacando a diminuição significativa de profissionais jovens e o aumento expressivo de professores em idade próxima à aposentadoria:

---

<sup>27</sup> A “parcela expressiva” refere-se aos dados do Gráfico 4, que evidencia dois fenômenos distintos, porém interligados, no percurso formativo e profissional dos licenciandos. A área destacada em roxo corresponde à evasão durante a formação inicial, que atinge aproximadamente 55% dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura entre 2018 e 2021, indicando que mais da metade não conclui a graduação. Além disso, o gráfico revela na área destacada em amarelo que uma parcela significativa dos concluintes não chega a atuar na docência ou abandona a profissão nos primeiros anos de exercício, o que amplia o impacto da evasão para além da universidade e compromete a renovação do quadro docente (MEC/INEP, 2021).

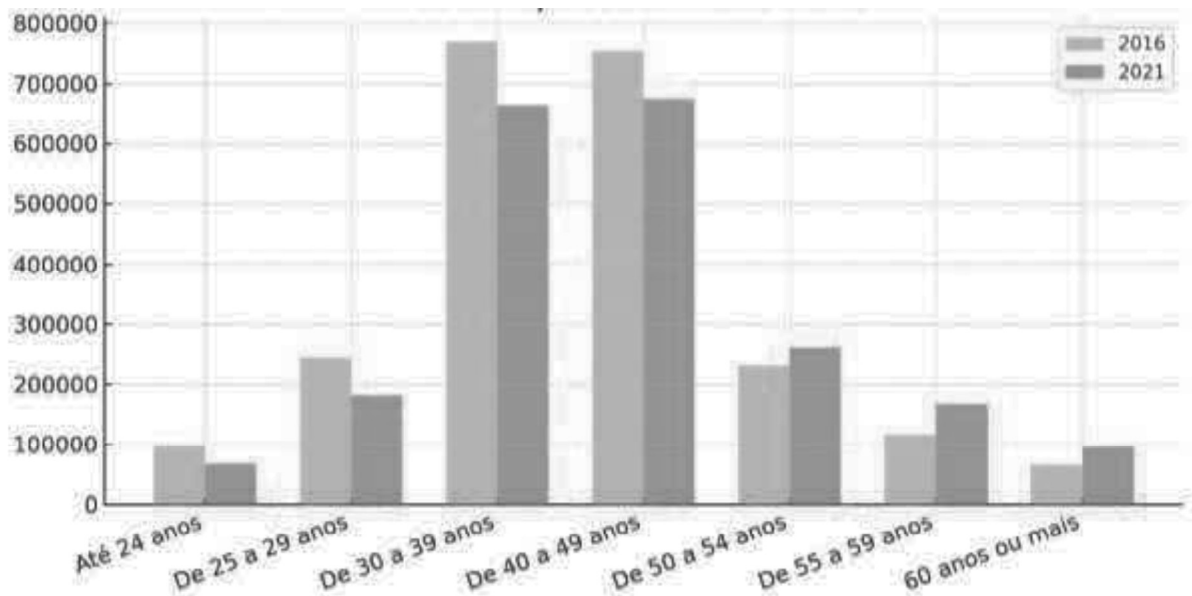
<sup>28</sup> Os dados mencionados se referem aos dados presentes no Gráfico 5 e no Gráfico 6 da página 44.

Gráfico 5 - Número de Docentes da Educação Básica por faixas etárias extremas



Fonte: INEP. Elaborado por Instituto Semesp e MK Estatística

Gráfico 6 - Número de professores da educação básica X faixas etárias



Fonte: INEP. Elaborado por Instituto Semesp e MK Estatística

Os dados mostram que, enquanto o número de docentes com até 29 anos diminuiu de forma constante, os professores com 55 anos ou mais apresentaram crescimento contínuo, chegando a ultrapassar o contingente de jovens ingressantes. Esse desequilíbrio revela um problema de renovação geracional: o sistema educacional brasileiro está envelhecendo sem reposição proporcional de novos profissionais, o que compromete o futuro da docência.

O envelhecimento da categoria é mais do que um dado demográfico: é o reflexo de uma crise sistêmica de descontinuidade, em que o Estado não consegue repor o quadro docente à medida que os profissionais se aposentam. Essa situação tende a se agravar nos próximos anos, considerando que cerca de um terço dos professores em exercício já se encontra próximo da aposentadoria, enquanto a procura pelos cursos de formação docente segue em queda (INEP, 2024; Observatório Sesi da Educação, 2023; SEMESP, s.d.).

O panorama apresentado ao longo deste capítulo revela que o chamado “apagão de professores” não é um evento isolado, mas um fenômeno complexo, enraizado nas contradições históricas e estruturais que marcam a educação brasileira. A crise da docência não decorre de um desinteresse espontâneo, mas de um processo de desvalorização contínua, que se manifesta desde a formação inicial até as condições concretas de exercício da profissão (Oliveira, 2004).

A queda na procura pelos cursos de licenciatura e Pedagogia, aliada às altas taxas de evasão e à baixa permanência na carreira, sinaliza um colapso na cadeia formativa. As universidades formam menos professores, muitos dos formados abandonam o magistério, e os que permanecem enfrentam jornadas extenuantes, baixos salários e o constante sentimento de invisibilidade. Soma-se a isso o envelhecimento da categoria docente, que ameaça a renovação geracional e compromete a continuidade de uma educação pública de qualidade.

O apagão docente, portanto, é o reflexo de um sistema que não tem cuidado de quem ensina. Segundo Santos (2015), em vez de reconhecer o professor como agente de transformação e pilar do desenvolvimento social, as políticas educacionais têm historicamente relegado a profissão a um papel secundário, reduzindo-a a uma função técnica e burocrática.

Frente a esse cenário de carência e desestímulo, Tardif (2014) aponta a necessidade urgente de resgatar o valor simbólico e humano do ser professor. É preciso compreender que a valorização da docência ultrapassa o aumento salarial ou a melhoria das condições materiais: trata-se de reconstruir a identidade profissional, fortalecer o sentimento de pertencimento e reafirmar o sentido ético e transformador da educação.

Essa reflexão nos conduz à discussão do próximo capítulo, onde a valorização docente será compreendida não apenas como uma reivindicação trabalhista, mas como um ato político e de resistência. A partir da análise das vozes dos futuros pedagogos será possível compreender como esses sujeitos percebem a profissão que estão prestes a exercer, quais são suas esperanças, angústias e estratégias de autovalorização em meio à desvalorização estrutural.

O olhar desses licenciandos representa uma chama de resistência em meio ao apagão: são eles que, apesar das adversidades, escolhem ensinar. E é nesse gesto de escolha, de permanecer e de acreditar na potência do ato educativo, que se revela a dimensão política da docência, uma profissão que, mesmo desvalorizada, continua sendo a mais essencial para a formação de todas as demais.

#### 4 A VALORIZAÇÃO DOCENTE COMO ATO POLÍTICO E DE RESISTÊNCIA

Falar em valorização docente é tratar de um gesto de resistência diante das forças que historicamente tentam reduzir o papel do professor ao de um mero executor de tarefas. É um ato político porque implica reconhecer o educador como sujeito histórico, produtor de saberes e transformador de realidades. A valorização, nesse sentido, começa no reconhecimento do próprio professor sobre a importância de seu fazer. Autovalorizar-se é compreender que a docência não é um dom, mas uma profissão que exige estudo, pesquisa, reflexão e engajamento ético.

Neste capítulo, discutimos a identidade docente, com foco no olhar dos profissionais em formação nos cursos de Pedagogia. Trata-se de um capítulo com caráter pessoal e reflexivo, pois a temática me atravessa de maneira profunda. Tudo o que foi abordado nos capítulos anteriores, as raízes da desvalorização, a precarização do trabalho e o apagão de professores, não é apenas um objeto de estudo, mas uma realidade que vivencio e compartilho com os meus colegas de turma. Por isso, este capítulo é também uma crítica e um desabafo, resultado de inquietações que emergiram ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

A análise que segue é fruto da pesquisa de campo realizada com licenciandas do oitavo período do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Associação Educacional Dom Bosco, localizada em Resende. O objetivo foi compreender os principais desafios enfrentados durante a formação, as perspectivas de futuro e a construção da identidade profissional dessas futuras educadoras. Para preservar o sigilo das entrevistadas, serão denominadas Aluna X, Aluna Y e Aluna Z.

Os cursos de Pedagogia, de modo geral, são compostos majoritariamente por estudantes oriundos das classes populares, muitos dos quais enxergam na docência uma oportunidade concreta de ascensão social e estabilidade profissional. Segundo Rabelo (2007), esse perfil, amplamente mapeado por estudos nacionais, reflete a busca de jovens, sobretudo mulheres, por um caminho possível de inserção no mercado de trabalho e reconhecimento social.

Historicamente, a Pedagogia foi um dos espaços que abriu portas para a presença feminina no ensino superior e, por consequência, no mundo do trabalho. Como já discutido no panorama histórico deste TCC, o ingresso das mulheres na educação foi, ao mesmo tempo, um movimento de emancipação e de submissão, pois a profissão se consolidou sob a marca do cuidado e da afetividade, características associadas ao universo doméstico (Rabelo, 2007).

No meu caso, essa trajetória reflete-se em um percurso pessoal de descoberta e emancipação. Venho de uma família sem referências no ensino superior. Ao ingressar no curso normal, o objetivo inicial era simples: “ter uma profissão”. Entretanto, a continuidade na Pedagogia ampliou minhas percepções sobre o mundo e sobre mim mesma.

Como aponta Freire (1997), o processo educativo é também um movimento de tomada de consciência. Hoje compreendo meu papel como alguém que foi, por muito tempo, oprimida por estruturas sociais e simbólicas que limitam os sonhos de quem nasce na classe trabalhadora. A educação, para mim, tornou-se uma forma de enxergar o mundo de outro modo, de perceber que a docência não é apenas um emprego, mas um ato político de resistência e transformação.

Essa perspectiva se estende aos meus colegas de curso. A maioria compartilha histórias semelhantes: trajetórias marcadas por dificuldades financeiras, múltiplas jornadas de trabalho e a busca por reconhecimento social. Apesar dos desafios, há entre nós um sentimento de pertencimento e propósito. Ser pedagogo é resistir à lógica da desvalorização, é afirmar que o saber e a prática educativa têm valor inestimável.

As entrevistas com as futuras pedagogas revelaram um misto de esperança e frustração, sentimentos que traduzem bem o cenário da docência contemporânea. Ao relatar suas experiências, as alunas trouxeram à tona tanto os impactos da desvalorização quanto os processos de amadurecimento e empoderamento que a formação proporcionou.

Confesso que quando cheguei ao curso de Pedagogia tinha uma visão errada sobre o que é ser professora. Achava que era um curso simples, cheio de atividades manuais. Mas logo percebi que a Pedagogia é uma ciência, que exige compromisso com o conhecimento e com a sociedade. Isso me fez me identificar e me orgulhar da escolha que fiz. (Aluna X)

O relato da Aluna X demonstra a mudança de percepção que ocorre durante a formação: o reconhecimento de que a docência é uma prática intelectual e ética, muito além da imagem romantizada ou infantilizada. A formação, quando crítica e reflexiva, permite ao futuro professor compreender-se como sujeito histórico, dotado de voz e responsabilidade social.

Uma outra fala também chamou minha atenção:

Durante o curso, enfrentei desafios com a escrita acadêmica e com a leitura de artigos científicos, porque nunca tinha tido contato com isso. No começo foi difícil, mas depois percebi que escrever e pesquisar são partes fundamentais da nossa profissão. (Aluna Y)

A fala da Aluna Y revela uma realidade recorrente nos cursos de formação docente: a chegada de estudantes oriundos de contextos educacionais que pouco os prepararam para lidar com as exigências da escrita e da leitura acadêmica. Esse cenário reflete não apenas um desafio individual, mas uma questão estrutural da educação brasileira, marcada por desigualdades históricas no acesso à cultura letrada e científica.

Ao relatar as dificuldades com a leitura de artigos e a produção de textos acadêmicos, a estudante expõe o distanciamento entre a formação básica e o universo universitário, um hiato que impacta diretamente o processo de construção da identidade profissional. No entanto, sua trajetória também demonstra um movimento de superação: à medida que reconhece a importância da escrita e da pesquisa como dimensões constitutivas da docência, a aluna começa a se perceber como produtora de saberes, e não apenas como receptora.

Esse reconhecimento é fundamental, pois o domínio da linguagem acadêmica permite ao futuro professor ocupar um lugar de autoria e de voz crítica dentro do campo educacional. Assim como a Aluna Y, que reconhece a importância da pesquisa e da escrita como dimensões constitutivas da docência, a fala da Aluna Z amplia essa reflexão ao evidenciar o preconceito ainda existente em torno do trabalho pedagógico, frequentemente reduzido a funções assistenciais e desprovido de valor intelectual. Em suas palavras:

Já presenciei falas em que o trabalho do pedagogo foi reduzido a ‘cuidar e brincar’. Nessas situações, percebi que o fator intelectual, a pesquisa e o planejamento pedagógico são ignorados. Essas falas me entristecem, mas procuro não romantizar a Pedagogia. Prefiro me posicionar como parte da luta para mudar essa mentalidade.  
(Aluna Z)

A partir dessas narrativas, é possível perceber como as licenciandas reconhecem a dimensão política da profissão, reafirmando a necessidade de lutar contra os estigmas que recaem sobre o magistério. Ao mesmo tempo, suas falas revelam um sentimento de resistência ativa, que encontra eco no pensamento freireano: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1974, p. 78).

Mediante ao cenário docente atual analisado e a visão das futuras Pedagogas, devemos refletir sobre como reverter esse cenário. Em relação a isso, podemos dizer que a mudança depende de ações coordenadas entre Estado, instituições formadoras e sociedade civil, com foco na formação inicial, na valorização salarial e no fortalecimento simbólico da profissão. O estudo destaca que, para atrair e manter professores qualificados, é preciso oferecer condições reais de trabalho e reconhecimento, superando a lógica da vocação e afirmando o magistério como carreira de Estado e de prestígio social.

Nesse processo, a prática reflexiva torna-se elemento central. Freire (1993, p. 11–12) nos lembra que “a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora”, mas que muitas vezes “avaliamos para punir e não para formar”. Ele denuncia a lógica burocrática que desconsidera o contexto e o transforma em instrumento de vigilância, apontando que “o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará”. Essa leitura dialoga com Foucault (1975), que descreve a sociedade panóptica, marcada pela vigilância e pelo controle, onde o poder atua de forma capilar, moldando comportamentos e naturalizando hierarquias.

A escola, inserida nessa estrutura, pode tanto reproduzir a lógica disciplinar quanto se tornar espaço de resistência. Quando o professor se reconhece como sujeito político e crítico, ele rompe com o olhar do “panóptico<sup>29</sup>” que o vigia e o reduz, e transforma a sala de aula em lugar de emancipação, diálogo e consciência.

A docência, assim, é uma prática de liberdade e um exercício de rebeldia ética. Inspirado pela Pedagogia do Oprimido<sup>30</sup>, o professor crítico compreende que ensinar é também libertar, é um ato de esperança e coragem em um mundo que constantemente tenta silenciar os que educam. O educador rebelde não aceita a naturalização da precarização, das baixas remunerações e do desrespeito simbólico. Ele se recusa a ser mero executor de ordens e reivindica o direito de ser autor de sua própria prática. Essa rebeldia é pedagógica: é o gesto de quem, diante da opressão, transforma o ato de ensinar em resistência e o ato de aprender em libertação.

De acordo com Ribeiro e Cardoso (2021), a valorização docente não se restringe a salários ou benefícios materiais, embora estes sejam direitos legítimos e fundamentais. Trata-se também de uma questão de saúde, dignidade e sentido. A precarização do trabalho, intensificada na pandemia, revelou a sobrecarga e o sofrimento psíquico dos educadores, que se viram obrigados a estender sua jornada para além dos limites físicos e emocionais, muitas vezes sem o devido reconhecimento institucional. “A saúde/adoecimento do docente está

---

<sup>29</sup> O conceito de *panóptico*, desenvolvido por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1975), inspira-se no modelo arquitetônico criado por Jeremy Bentham no século XVIII: uma prisão em que todos os prisioneiros podem ser observados por um único vigia, sem saberem quando estão sendo vigiados. Foucault utiliza essa metáfora para explicar a forma como o poder moderno se estrutura — não mais apenas por meio da força, mas pela vigilância constante e pela internalização das normas. Assim, o indivíduo passa a se autocontrolar, tornando-se cúmplice do próprio processo de dominação (Foucault, 1999).

<sup>30</sup> A Pedagogia do Oprimido é a obra seminal de Paulo Freire, publicada originalmente em 1968, na qual o autor propõe uma concepção de educação crítica, dialógica e emancipadora, voltada à superação das relações de opressão. Nessa perspectiva, o processo educativo deve possibilitar que os sujeitos oprimidos tomem consciência de sua realidade histórica (conscientização) e atuem sobre ela de forma transformadora. Freire critica a chamada “educação bancária”, baseada na transmissão passiva de conteúdos, e defende uma pedagogia fundada no diálogo, na práxis e na problematização da realidade social, compreendendo a educação como prática de liberdade e instrumento de humanização (Freire, 1974).

diretamente relacionada à valorização do seu trabalho”, afirmam as autoras, destacando que formação, carreira, condições laborais e reconhecimento social são dimensões inseparáveis da valorização docente. Nesse contexto, lutar pela valorização é lutar pela própria vida, pelo direito de existir como trabalhador do saber e não como peça descartável de um sistema que cobra, controla e adocece.

Em meio a tantas adversidades, a esperança se torna forma de resistência. Como expressou a Aluna X: “O desejo e o sonho de, ao exercer minha profissão, mudar a visão que as pessoas têm sobre ela é o que me mantém motivada”. Essa esperança, na concepção freireana, não é espera passiva, mas ação transformadora. É o que o autor chama de “esperançar”<sup>31</sup>: mover-se na direção de um futuro possível, apostando na potência do coletivo e na força da educação como ato de amor e coragem.

De acordo com Freire (1996) em a Pedagogia da Autonomia, a valorização docente é, portanto, uma construção que começa na consciência e se concretiza na luta. Ela exige que o professor se reconheça como sujeito político, que compreenda o seu papel social e que transforme sua prática em gesto ético e emancipador. É preciso romper com o silêncio e reivindicar o lugar da docência como profissão intelectual, criadora e indispensável à democracia. Ser professor é um ato de resistência contra o esquecimento e o descaso; é um compromisso com a humanização, com o pensamento e com a vida. Valorizar o professor é valorizar a própria sociedade, pois toda profissão nasce do seu trabalho. E, como lembra Freire (1996), ensinar exige coragem, a coragem de sonhar, de lutar e de continuar acreditando que educar é, antes de tudo, um ato profundamente humano e político.

A identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações e de seus saberes (Pimenta, 1999, p. 5).

---

<sup>31</sup> O termo *esperançar*, cunhado por Paulo Freire, distingue-se da noção passiva de “esperar”, assumindo um sentido ativo, histórico e político. Para o autor, *esperançar* implica ação transformadora, compromisso ético e engajamento coletivo na construção de uma realidade mais justa, pois “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera” (Freire, 1992). Trata-se, portanto, de uma esperança crítica, indissociável da prática educativa libertadora e da intervenção consciente no mundo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho buscou compreender o papel social do professor e os desafios que atravessam sua identidade, formação e valorização no contexto contemporâneo. Partindo do ideal educativo grego, em que a formação humana se orientava pela busca da *areté* e pela construção do sujeito ético, percorremos um longo caminho até a realidade da educação brasileira, marcada por contradições, precarização e resistências. Esse percurso revelou que a docência, ao mesmo tempo em que é uma das mais nobres expressões do fazer humano, é também uma das mais negligenciadas pelo poder público e pela sociedade.

A profissão docente é o alicerce de todas as demais, pois dela depende o desenvolvimento intelectual, ético e social de um povo. Como afirma Santos (2015, p. 358): “Se a Educação tem uma dimensão voltada para o fazer humano no mundo, o professor é este interlocutor quantitativo e qualitativo desta formação. Como dizem é esta a profissão das profissões.”

No entanto, o que se observa é um cenário de descompasso entre o discurso de valorização e as práticas efetivas de reconhecimento. Políticas públicas são criadas, mas muitas vezes não garantem condições reais para o exercício pleno da docência, falta estrutura, formação continuada de qualidade, tempo para o estudo, salários compatíveis com a complexidade do trabalho e, sobretudo, respeito.

A educação brasileira tem avançado em termos legais, com diretrizes como a LDB (1996), o PNE (2014) e programas voltados à formação docente, mas ainda carece de continuidade, investimento e compromisso político. As políticas públicas de valorização, quando fragmentadas e desarticuladas, não são suficientes para romper o ciclo de desvalorização. É preciso que a valorização docente seja compreendida como um projeto nacional, sustentado por políticas integradas que reconheçam a formação, a carreira e a remuneração como dimensões indissociáveis da dignidade profissional. Sem isso, qualquer projeto de nação se torna inviável.

Os resultados da pesquisa de campo com os estudantes do curso de Pedagogia evidenciaram as contradições que atravessam a formação docente e as expectativas quanto ao futuro na educação. Suas falas revelam tanto o amor pela profissão quanto a dor diante da falta de reconhecimento social, expressando, ainda assim, esperança e compromisso com a transformação social. Uma das participantes (Aluna Z) afirmou que “muitas pessoas acreditam que o pedagogo apenas ensina crianças, sem considerar todo o trabalho intelectual

envolvido”, em seguida disse que: “esses episódios me fazem refletir sobre como as pessoas ainda insistem em uma visão distorcida sobre a Pedagogia, mas lembro que minha dedicação deve ter como foco o impacto na vida dos alunos”. Essas vozes demonstram que a esperança freireana permanece viva: é no acreditar e no agir que se funda a resistência do professor diante da desvalorização.

A partir dos aportes de Paulo Freire (1974) e Michel Foucault (1999), compreende-se que a docência é também uma arena de disputas políticas e simbólicas. Enquanto o sistema educacional tende a reproduzir a lógica do controle e da vigilância — o *panóptico* que disciplina corpos e silencia vozes —, o professor pode transformar a sala de aula em um espaço de libertação e consciência. Ensinar é, portanto, um ato de insubmissão. É afirmar o direito de pensar e de criar em um contexto que tenta constantemente reduzir o educador à obediência e à neutralidade. A educação, nessa perspectiva, é resistência, e o professor, seu principal agente de rebeldia crítica.

A valorização docente não se restringe ao aumento salarial ou à progressão na carreira, embora estes sejam direitos inegociáveis. Ela envolve o reconhecimento simbólico e político do papel do professor como agente de transformação social, mediador entre o saber e o mundo, aquele que ensina a ler, a questionar e a sonhar. Valorizar o professor é valorizar o próprio futuro, é compreender que nenhuma política de desenvolvimento será sustentável se a educação continuar sendo tratada como despesa e não como investimento.

É imprescindível que continuemos acreditando na educação como instrumento de transformação social. A luta pela valorização do magistério não deve ser vista como uma batalha isolada, mas como um compromisso coletivo para a construção de um futuro mais justo e equitativo. Como expressa a citação:

Que os meus ideais sejam tanto mais fortes quanto maiores forem os desafios, mesmo que precise transpor obstáculos aparentemente intransponíveis. Porque metade de mim é feita de sonhos e a outra metade é de lutas. (Autor desconhecido)

É essa combinação de sonhos e lutas que nos impulsiona a seguir adiante, superando os obstáculos que parecem intransponíveis. A resistência e a dedicação dos educadores são a força motriz de uma sociedade mais crítica, reflexiva e humana. Portanto, que essa luta não nos desmotive, mas nos fortaleça, pois cada professor que persiste, cada estudante que se inspira e cada conhecimento compartilhado são passos concretos rumo a um mundo em que a educação seja verdadeiramente valorizada.

Concluir este trabalho é reconhecer que a escrita também foi uma forma de resistência. Cada leitura, cada diálogo e cada relato construído revelaram que a valorização docente

começa pela autovalorização. Ser professora é compreender o caráter científico da formação e assumir o compromisso ético de lutar por condições que permitam exercer plenamente a função de educar. É, como dizia Paulo Freire (1974), avaliar para formar, e não para punir, reconhecendo o contexto e a prática como espaços de reflexão e transformação.

Ao longo desta jornada, compreendi que falar de valorização é também falar de pertencimento. É olhar para o próprio ofício com respeito e sensibilidade, entendendo que ensinar é um ato de fé no ser humano. Apesar das dificuldades, continuo acreditando que a escola é um espaço onde o impossível pode começar a acontecer, onde o conhecimento floresce e o mundo pode ser reinventado.

A valorização docente é, portanto, um ato político e de resistência. Não se trata apenas de reivindicar direitos, mas de afirmar a potência humana que há no ato de ensinar. Valorizar-se é rebelar-se contra a desumanização, é recusar o silenciamento, é defender a educação como prática de liberdade.

Encerrar este estudo é também recomeçar, com mais consciência, mais força e mais esperança. Que nunca nos falte coragem para sonhar e lutar, porque, como na citação que inspira esta conclusão, somos feitos de sonhos e de lutas. E é justamente essa mistura que nos mantém de pé, firmes, convictos de que ensinar ainda é o gesto mais revolucionário que existe.

Resta-nos, então, transformar as reflexões aqui construídas em perguntas que ecoam para além das páginas deste trabalho: Que professor queremos formar e sustentar nas próximas décadas? O que a sociedade está disposta a oferecer para que isso seja possível? Seria possível alterar esse cenário?

Essas perguntas não encerram o trabalho, elas o abrem para o futuro, convocando à ação, ao diálogo e à esperança crítica que deve nos mover, como educadores e cidadãos, na construção de uma sociedade mais justa, humana e verdadeiramente educativa.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Professores cobram cumprimento do piso do magistério pelos municípios**. Brasília, 15 abr. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/04/15/professores-cobram-cumprimento-do-piso-do-magisterio-pelos-municipios>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Todos pela Educação; Moderna, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario/>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- ARCE, A. **O mito da mulher educadora: uma análise do pensamento de Rousseau, Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Burnout: síndrome afeta mais de 15% dos docentes. Portal do Professor**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 10 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Piso salarial dos professores tem reajuste acima da inflação**. Brasília, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://share.google/p9cCZtJ4zuDso4DYG>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. In: \_\_\_\_\_. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 77, de 31 de janeiro de 2025. Define o valor do piso salarial dos professores da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Síndrome de Burnout**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- CHAVES, R. S.; FERREIRA, L. G. **Finalização da carreira docente: características e desafios**. Cadernos de Pesquisa, p. 1–29, 19 dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2436>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Mais professores é importante, mas não pode se limitar às atuais ações**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://cnte.cut.org.br/noticias/>. Acesso em: 9 nov. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Pelo menos 700 prefeituras do país não pagam o piso nacional do magistério.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/pelo-menos-700-prefeituras-do-pais-nao-pagam-o-piso-nacional-do-magisterio-b420>. Acesso em: 9 nov. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Pesquisa Nacional sobre Remuneração e Condições de Trabalho dos Professores da Educação Básica.** Brasília, 2022.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P. **Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência.** Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 1, p. 25–47, 2020.

DEVER DE CLASSE. **Salários de professores no Brasil equivalem a menos da metade da remuneração média de outras profissões com ensino superior.** 2024. Disponível em: <https://www.deverdeclasse.org/>. Acesso em: 9 nov. 2025.

DRUCK, G. **Precarização social do trabalho: um novo padrão de acumulação e de regulação social.** In: FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. (orgs.). A saúde do trabalhador na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 78. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico.** Brasília, 2024.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego.** Tradução de Maria Aparecida Barbosa da Silva. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, G. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

MANIERI, D. **O conceito de areté em Aristóteles.** *Synesis*, Petrópolis, v. 9, n. 2, p. 15–29, ago./dez. 2017. ISSN 1984-6754. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=synesis&page=article&op=view&path%5B%5D=1362>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MANACORDA, M. A. **História da Educação - da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 1996.

MARIANO, M.R.C.P. **A educação da antigüidade aos nossos dias – em busca de indícios da origem das avaliações**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 4, n. 9, 2022. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.2267. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2267>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antigüidade**. São Paulo: EPU, 1973.

MELO, J.M.S. **História da educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MORAES, C.B. **Cristianismo e libertação: a fé cristã e a práxis histórica na teologia de João Batista Libanio**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2014.

MOREIRA, G. P.; IRFFI, G.; CARNEIRO, D. **Qual a relação entre salário dos docentes e os resultados da educação básica?** Planejamento e Políticas Públicas, n. 57, p. 221–245, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38116/ppp57art8>. Acesso em: 9 nov. 2025.

OBSERVATÓRIO SESI DA EDUCAÇÃO. **Estudo: Apagão de Professores**. Brasília: SESI, 2023.

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

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance 2023: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 9 nov. 2025.

PIMENTA, S. G. (1999). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez.

PIOVEZAN, PR. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

RABELO, A. **Mulher e docência: historicizando a feminização do magistério**. Revista do Mestrado em História, v. 7, n. 1, p. 43–60, 2007.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15–30, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 7 nov. 2025.

RIBEIRO, V.; CARDOSO, B. **A valorização do trabalho docente e os impactos na saúde em tempos de pandemia: uma revisão sistemática**. Revista ComCiência, v. 6, n. 8, p. 11–17, out. 2021.

SANTOS, W. **Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor.** Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349–358, 2015.

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Pesquisa SEMESP.** São Paulo: SEMESP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Instituto SESI de Formação de Professores. Observatório SESI da Educação. **Apagão de professores? Uma análise dos impactos da oferta de professores no Rio Grande do Sul.** Brasília: SESI, 2023. Disponível em: <https://www.sesirs.org.br>. Acesso em: 14 set. 2025.

SILVA ARRUDA, E; AIRES, S. **A desvalorização da profissão docente no Brasil.** Centro Universitário de Anápolis (UNIEVANGÉLICA), p. 1–8, 2020.

SILVA, AM. **Da uberização da docência e precarização do trabalho pedagógico.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 1015–1030, 2017.

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

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). **Pesquisa sobre formação e mercado de trabalho docente [Apresentação em PowerPoint].** São Paulo: SEMESP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado.** São Paulo: Elefante, 2017.

SODRÉ, N.W. **Síntese de História da Cultura Brasileira.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

SOUZA, AR.; MELO, JC. **Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil.** Inter-Ação, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697–709, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREZZI, C. **A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional.** *Dialogia*, São Paulo, n. 37, p. 1–14, jan./abr. 2021. DOI: 10.5585/dialogia.n37.18268.

VENCO, S. **A docência em tempos de uberização: novas tecnologias e velhas desigualdades.** *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 39, n. 107, p. 45–60, 2018.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. **COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada.** *Revista ComCiência*, 2020.

## 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 (TCC), intitulado “**IDENTIDADE DOCENTE: COMO AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO AFETAM O PAPEL SOCIAL, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PERMANÊNCIA NA CARREIRA DO PROFESSOR NO BRASIL**”, sob responsabilidade do pesquisador Ângelo Márcio de Paula, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom. O estudo será realizado por uma entrevista semiestruturada com o objetivo de analisar como os processos de desvalorização e precarização do trabalho docente influenciam a construção da identidade profissional de estudantes de Pedagogia, considerando os contextos históricos, sociais e econômicos, assim como os impactos desses fatores na motivação para a escolha e permanência na carreira docente. As entrevistas serão realizadas com cinco discentes do 7º período do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Associação Educacional Dom Bosco. A escolha desses participantes ocorrerá por meio de amostragem não probabilística intencional. A relevância da pesquisa reside em contribuir para a compreensão dos fatores que afetam a formação docente e a identidade profissional, sendo também um instrumento para embasar políticas públicas educacionais e propostas de melhoria nos cursos de formação inicial. Para realizar esta pesquisa, construímos algumas questões que serão norteadoras para as entrevistas semiestruturadas. Elas consistem em 13 perguntas, com o intuito de aprofundar as experiências, sentimentos e reflexões sobre a precarização do trabalho docente e a construção da identidade profissional. 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. Será garantido o anonimato e 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](mailto:angelotramezzino@gmail.com), para esclarecimento de qualquer dúvida. Você tem plena liberdade para se recusar a participar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, bem como para deixar de responder qualquer pergunta, sem explicações e justificativas. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão tratados de forma sigilosa e estes últimos serão utilizados apenas para fins científicos e acadêmicos, podendo ser divulgados em reuniões e publicações científicas sem identificação dos participantes. 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 **“IDENTIDADE DOCENTE: COMO AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO AFETAM O PAPEL SOCIAL, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PERMANÊNCIA NA CARREIRA DO PROFESSOR NO BRASIL”** 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

---

Assinatura do Participante.

---

Assinatura do Pesquisador(a) responsável

---

Assinatura do pesquisador participante

Resende, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

**Pesquisador Responsável:** Ângelo Márcio de Paula

**E-mail:** angelotramezzino@gmal.com

**Telefone:** (24) 99903-9650

**Pesquisador participante:** Tauane de Seixas Arruda

**E-mail:** [tauane.seixas@aedb.br](mailto:tauane.seixas@aedb.br)

**Telefone:** (24) 99903-9650

**ANEXO II**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Ilmo Sr..Antônio Carlos Simon Esteves

Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco

Venho por meio desta, solicitar a autorização para realizar uma pesquisa de campo junto aos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Esta pesquisa trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, em Resende- RJ, realizada pela aluna Tauane de Seixas Arruda sob minha orientação. A pesquisa tem como tema **“IDENTIDADE DOCENTE: COMO AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO AFETAM O PAPEL SOCIAL, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PERMANÊNCIA NA CARREIRA DO PROFESSOR NO BRASIL”** e tem como objetivo Analisar como os processos de desvalorização e precarização do trabalho docente influenciam a construção da identidade profissional de estudantes de Pedagogia, considerando os contextos históricos, sociais e econômicos, assim como os impactos desses fatores na motivação para a escolha e permanência na carreira docente.

Para isso, a graduanda realizará uma coleta de dados por meio de um questionário estruturado no Google Forms e entrevistas semiestruturadas. O questionário compreenderá todos os estudantes regularmente matriculados no curso, considerando os diferentes períodos e permitirá a obtenção de dados quantitativos e qualitativos, abordando temas como a percepção sobre o papel do professor, o reconhecimento social da profissão e os desafios enfrentados na prática docente. Já as entrevistas semiestruturadas serão aplicadas somente aos alunos do sétimo período, com o intuito de aprofundar as experiências, sentimentos e reflexões sobre a precarização do trabalho docente e a construção da identidade profissional.

A participação será voluntária e ocorrerá após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e será permitida a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa sem prejuízo ao participante.

Agradeço antecipadamente a compreensão e aguardo deferimento.

---

Diretor Antônio Carlos Simon Esteves

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa com os discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco.

---

Diretor Antônio Carlos Simon Esteves

Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco

E-Mail: [acesteves@adm.aedb.br](mailto:acesteves@adm.aedb.br)

Tel: (24) 33839012

Resende, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

## ANEXO III

## ORÇAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

**Data:**21/05/2025

**Nome do Projeto:** “Identidade Docente: como as transformações no trabalho afetam o papel social, a formação profissional e a permanência na carreira do professor no brasil”

**Pesquisadora responsável:** Prof. Me. Ângelo Márcio de Paula

**Acadêmica:** Tauane de Seixas Arruda

**Nome da Instituição do pesquisador responsável:** Associação Educacional Dom Bosco - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco

**Fonte Financiadora:** A própria pesquisadora

<b>Despesas</b>	<b>Valor R\$</b>
Material permanente	200,00
Material de Consumo	150,00
Serviços de Terceiros	-
Honorários do Pesquisador	-
Despesas com os sujeitos da Pesquisa	-
Outros (transporte)	200,00
<b>Total</b>	<b>550,00</b>

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

---

Assinatura do Pesquisador Participante

## ANEXO IV

### QUESTIONÁRIO – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. O que te motivou a escolher o curso de Pedagogia?
2. Como você percebe a sua construção como futuro(a) profissional da educação ao longo do curso?
3. Você sente que a sua identidade como pedagogo(a) foi fortalecida durante a graduação? Por quê?
4. Quais características ou valores você considera fundamentais na formação da identidade de um(a) pedagogo(a)?
5. Você se sente pertencente à comunidade acadêmica e ao curso de Pedagogia? Poderia explicar?
6. Durante sua trajetória, houve situações em que você se sentiu deslocado(a) ou desmotivado(a) no curso? Poderia relatar?
7. Na sua percepção, como a sociedade vê a profissão de pedagogo(a)?
8. Já presenciou ou vivenciou situações em que sentiu que sua futura profissão foi desvalorizada? Poderia compartilhar?
9. De que maneira esses episódios de desvalorização, caso tenham ocorrido, impactaram sua visão sobre a profissão e sua formação?
10. Quais são suas expectativas profissionais após concluir o curso de Pedagogia?
11. Como você se imagina atuando profissionalmente daqui a cinco anos?

12. Diante dos desafios conhecidos da profissão, o que te mantém motivado(a) a continuar na área da educação?
  
13. Na sua visão, o curso te proporcionou uma formação suficiente para enfrentar os desafios do mercado de trabalho? Por quê?