



VALORIZAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DESPRESTÍGIO PROFISSIONAL, INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E DESAFIOS À SUSTENTABILIDADE DA CARREIRA

TEACHER VALORIZATION IN CONTEMPORARY TIMES: EROSION OF PROFESSIONAL PRESTIGE, WORK INTENSIFICATION, AND CHALLENGES TO CAREER SUSTAINABILITY

DOI: 10.5281/zenodo.19805056



Everaldo dos Santos Mendes¹

Lúcia Brandão Bastos²

Gracilda Santiago Santana Bastos³

Joelson Lopes da Paixão⁴

Fernando Luís Oliveira Athayde Paes⁵

1 Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade de Coimbra (UC). Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Universidade de Lisboa (Ulisboa). Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Universidade Católica Portuguesa (UCP). Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP). Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: mendes.sefaradi@unifap.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102492484900096> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-4167>

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Ipirá, Bahia, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1276309222117205> | E-mail: luciabastos07@gmail.com

3 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Ipirá, Bahia, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1336963581709795> | E-mail: gracildassb@gmail.com

4 Doutorando e Mestre em Engenharia Elétrica. Especialista em áreas da Educação e relacionadas à Engenharia Elétrica. Bacharel em Engenharia Elétrica, licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em Formação de professores para a EPT. Foi aluno de IC, atuou como professor na EBTT e participou de vários projetos de P&D. Atualmente, é pesquisador e doutorando em Engenharia Elétrica. E-mail: joelson.paixao@hotmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6907289379766915> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8874-5151>

5 Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pós-doutorado na mesma área pelo Campus de Sorocaba/UFSCar. Possui graduação em Artes Plásticas (UNIJALES), Pedagogia (FIC) e Psicologia

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





*Fernando André de Oliveira Duarte*⁶

*Merielle Camilo*⁷

*Belmiro Marcos Beloni*⁸

RESUMO

A valorização docente constitui questão central para a sustentabilidade dos sistemas educativos, articulando dimensões simbólicas, materiais, institucionais e pedagógicas que demandam análise integrada. Este artigo examina criticamente a problemática da valorização do magistério no contexto contemporâneo, considerando transformações socioculturais, perda de prestígio profissional, intensificação do trabalho docente, adoecimento e seus impactos sobre a qualidade da educação. A abordagem é teórico-analítica, organizada como ensaio crítico fundamentado em revisão bibliográfica narrativa, com triangulação entre referenciais conceituais clássicos e literatura, dados e marcos normativos contemporâneos (2019-2025), oriundos de bases acadêmicas reconhecidas e de organismos internacionais. O desenvolvimento articula fundamentos conceituais sobre valorização e trabalho docente; transformações culturais que reconfiguram autoridade pedagógica e atenção estudantil; processos de desprestígio simbólico do magistério; intensificação laboral marcada por múltiplos vínculos e jornadas extenuantes; adoecimento profissional e abandono da carreira; e horizontes de políticas públicas integradas, com ênfase no marco normativo brasileiro. A análise indica que o enfraquecimento do reconhecimento docente decorre de fatores estruturais, históricos e políticos, não podendo ser reduzido a comportamentos individuais ou à idealização vocacional. Conclui-se que a valorização docente, entendida como articulação entre reconhecimento social, dignidade salarial, condições objetivas de trabalho, formação consistente e suporte institucional, constitui condição estruturante para uma educação de qualidade, socialmente relevante e pedagogicamente sustentável.

Palavras-chave: Valorização docente. Trabalho docente. Desprestígio profissional. Intensificação laboral. Políticas educacionais.

(UFMS). Atua como professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e como psicólogo clínico, com experiência nas áreas de educação e saúde mental. E-mail: fernandofortiori@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1214223265145981> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6556-4139>

6 Químico, especialista em saneamento. Uninorte, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: fernando@qqs.com.br

7 Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Mestra em Bioenergia (UNICENTRO). Especialista em Formação de professores para a docência no ensino Superior (UNICENTRO). Licenciada em Ciências Biológicas e Filosofia pela UNICENTRO. Professora de Filosofia da Rede Estadual do Paraná. E-mail: merielle.camilo@gmail.com | Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5601217466293145> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8606-9548>

8 Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Mestre em Geografia pela UNICENTRO. Licenciado em Pedagogia pela UNICENTRO. Técnico em Assuntos Educacionais da UTFPR e Professor Pedagogo da Rede Estadual do Paraná. E-mail: belmirobeloni@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5690687055535873> | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7120-8798>

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





ABSTRACT

Teacher valorization is a central issue for the sustainability of education systems, encompassing symbolic, material, institutional, and pedagogical dimensions that require integrated analysis. This article critically examines the issue of teacher valorization in the contemporary context, addressing sociocultural transformations, loss of professional prestige, intensification of teaching work, professional illness, and their effects on the quality of education. The approach is theoretical and analytical, structured as a critical essay grounded in a narrative literature review, triangulating classical conceptual frameworks with contemporary scholarship, data, and normative milestones (2019-2025) drawn from established academic databases and international organizations. The discussion articulates conceptual foundations on valorization and teaching work; cultural transformations that reconfigure pedagogical authority and student attention; processes of symbolic devaluation of the teaching profession; labor intensification shaped by multiple employment ties and exhausting workloads; professional illness and career attrition; and pathways toward integrated public policies, with particular attention to the Brazilian regulatory framework. The analysis indicates that the weakening of teacher recognition stems from structural, historical, and political factors, and cannot be reduced to individual behaviors or vocational idealization. The article concludes that teacher valorization, understood as the articulation of social recognition, decent pay, objective working conditions, consistent training, and institutional support, constitutes a structuring condition for quality, socially relevant, and pedagogically sustainable education.

Keywords: Teacher valorization. Teaching work. Professional prestige loss. Labor intensification. Educational policies.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre valorização docente ocupa posição estratégica nos debates contemporâneos sobre educação, política pública e sustentabilidade dos sistemas escolares. Embora frequentemente invocada em discursos institucionais, declarações governamentais e documentos normativos, essa valorização permanece, em larga medida, como horizonte mais retórico do que efetivamente realizado. A distância entre o reconhecimento simbólico atribuído à figura do professor e as condições materiais, institucionais e profissionais oferecidas ao exercício da docência configura uma das tensões mais persistentes da educação brasileira e internacional, ponto recorrente nas análises sobre a profissão (NÓVOA, 2017; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; MASSON, 2017).

A complexidade desse fenômeno aumenta quando se consideram as transformações socioculturais, tecnológicas e geracionais que vêm reconfigurando profundamente a

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





experiência escolar. A multiplicação de estímulos, plataformas e mediações digitais, a fragmentação da atenção, o enfraquecimento da centralidade simbólica da escola e as mudanças nas formas de socialização juvenil alteram não apenas a relação dos estudantes com o conhecimento, mas também a posição do professor como mediador legítimo do saber escolar (BAUMAN, 2001; HAN, 2015). Tais transformações tornam o trabalho docente mais complexo, exigente e psiquicamente custoso, enquanto, paradoxalmente, as condições objetivas para sua realização permanecem aquém do necessário em ampla parcela das redes de ensino.

A esses elementos somam-se a intensificação laboral, a multiplicidade de vínculos institucionais, as jornadas extenuantes, a burocratização crescente das atividades pedagógicas e a ampliação contínua de demandas que extrapolam o ato de ensinar (APPLE, 1995; OLIVEIRA, 2004; HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). O cenário contemporâneo é, ademais, marcado por sinais inequívocos de uma crise global da profissão. O Relatório Global sobre Docentes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em conjunto com a Força-Tarefa Internacional sobre Professores; projeta a necessidade de 44 milhões de professores adicionais nas etapas primária e secundária até 2030 para alcançar as metas educativas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2024). Em complemento, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, em sua publicação *Education at a Glance 2025*, registrou taxa média de evasão de 6,5% de docentes plenamente qualificados em 19 países e economias com dados disponíveis no ano letivo de 2022/2023, com variações significativas entre contextos nacionais (OECD, 2025). Esses indicadores reforçam a centralidade do problema e sua dimensão simultaneamente global e nacional.

O presente artigo tem por objetivo examinar criticamente a problemática da valorização docente na contemporaneidade, articulando dimensões simbólicas, materiais, institucionais e pedagógicas, e analisando como transformações socioculturais e processos de precarização afetam o exercício da docência, a sustentabilidade da carreira e a qualidade da educação. A relevância da temática se justifica tanto por sua centralidade no debate





educacional quanto por suas implicações sobre a atratividade da profissão, a permanência de bons profissionais no magistério e a consolidação de sistemas educativos socialmente consequentes.

O texto está estruturado em nove seções. Após esta introdução, a seção de procedimentos metodológicos explicita o tipo de revisão realizada, os critérios de seleção das fontes e a lógica de composição do corpus bibliográfico. Em seguida, seis seções analíticas articulam, sucessivamente, fundamentos conceituais sobre trabalho docente e valorização, transformações contemporâneas e autoridade pedagógica, desprestígio social do magistério, intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento e abandono da carreira, e políticas públicas e marco normativo brasileiro. As considerações finais retomam a tese central e indicam horizontes para investigações futuras.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo configura-se como ensaio teórico-analítico de natureza crítica, fundamentado em revisão bibliográfica narrativa, modalidade adequada para a articulação interpretativa de produções acadêmicas e documentais sobre temas multifacetados, sem a pretensão de exaustividade ou sistematicidade próprias de revisões integrativas ou sistemáticas. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, cujo objeto é teórico-conceitual e cuja contribuição se situa no plano da articulação analítica entre referenciais consolidados e literatura recente sobre valorização docente.

A composição do corpus bibliográfico observou três critérios articulados. O primeiro foi a centralidade temática, privilegiando-se obras explicitamente dedicadas ao trabalho docente, à valorização do magistério, às condições de trabalho, ao adoecimento profissional e às políticas educacionais. O segundo foi a relevância acadêmica das fontes, com a seleção de livros publicados por editoras universitárias e por casas editoriais reconhecidas, artigos veiculados em periódicos brasileiros e internacionais de impacto na área educacional, e documentos institucionais oriundos de organismos multilaterais com produção sistemática



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



sobre educação, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. O terceiro critério foi a articulação entre referenciais clássicos e contemporâneos, de modo a fundamentar conceitualmente a análise e, simultaneamente, atualizá-la diante de transformações recentes na profissão.

O recorte temporal contemplou duas faixas complementares. De um lado, foram incorporadas obras seminais publicadas entre as décadas finais do século XX e os anos iniciais do século XXI, indispensáveis para a fundamentação conceitual sobre trabalho docente, profissão e mal-estar profissional. De outro, foi privilegiada a literatura recente, publicada entre 2019 e 2025, com vistas a captar inflexões contemporâneas relativas à crise global da profissão, à atratividade da carreira, ao adoecimento docente e às políticas de valorização. As fontes acadêmicas foram identificadas em bases reconhecidas, com destaque para a Scientific Electronic Library Online, periódicos especializados em educação, repositórios institucionais e portais de organismos multilaterais. O marco normativo brasileiro foi consultado diretamente em fontes oficiais, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 14.817/2024.

A análise se organizou em torno de quatro eixos temáticos interdependentes: dimensões conceituais da valorização docente; transformações socioculturais contemporâneas e seus efeitos sobre a docência; processos materiais e simbólicos de desvalorização; e políticas públicas e marco normativo. Em cada eixo, procurou-se manter o equilíbrio entre densidade teórica, ancoragem empírica indireta por meio de dados secundários e diálogo crítico com a realidade educacional brasileira, evitando-se tanto a generalização abstrata quanto a particularização excessiva.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





3. TRABALHO DOCENTE E VALORIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Compreender a valorização docente exige, em primeiro lugar, reconhecer a complexidade do trabalho que se busca valorizar. A docência não se reduz à transmissão de conteúdos, tampouco se esgota em técnicas didáticas. Tardif e Lessard (2005) caracterizam o trabalho docente como uma profissão de interações humanas, isto é, uma atividade cujo objeto central é o outro, em sua condição cognitiva, afetiva, social e ética. Essa caracterização implica reconhecer que ensinar é, simultaneamente, atividade técnica, intelectual, relacional e moral, exigindo do professor mobilização permanente de saberes plurais, decisões contextuais e implicação subjetiva intensa (TARDIF, 2002). A natureza relacional do trabalho docente o aproxima de outras profissões cujo objeto é humano, mas também o singulariza, pois o professor lida com um coletivo institucionalmente compulsório, atravessado por desigualdades, expectativas familiares, políticas públicas e dinâmicas culturais que extrapolam, em muito, sua margem de atuação individual.

A noção de valorização docente, por sua vez, articula dimensões que não se confundem nem se reduzem mutuamente. Há, em primeiro lugar, uma dimensão simbólica, ligada ao reconhecimento social atribuído à profissão, ao prestígio cultural do magistério e ao lugar do professor no imaginário coletivo. Há, em segundo, uma dimensão material, relativa à remuneração, à carreira estruturada, à infraestrutura de trabalho e aos recursos disponíveis para o exercício da docência. Há, em terceiro, uma dimensão institucional, que envolve apoio pedagógico, gestão escolar, condições para planejamento, formação continuada e estabilidade no posto de trabalho. E há, finalmente, uma dimensão propriamente pedagógica, relacionada à autonomia profissional, à possibilidade de exercer juízo qualificado sobre o ensino e à legitimidade epistêmica do professor como produtor de saberes (NÓVOA, 1995; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Há relativo consenso entre pesquisadores brasileiros do campo de que a valorização docente deve ser tratada a partir da articulação entre formação inicial e continuada, carreira e remuneração, e condições de trabalho, de modo que avanços apenas parciais em uma dessas





frentes tendem a ser insuficientes para alterar substantivamente o cenário da profissão (MASSON, 2017). Essas dimensões são interdependentes e operam de modo articulado. Uma valorização exclusivamente simbólica, sem suporte material, esvazia-se em retórica, transformando o reconhecimento da importância social da docência em discurso vazio. Uma valorização meramente salarial, sem reconhecimento profissional e sem condições adequadas de trabalho, é insuficiente para sustentar a permanência qualificada na carreira. Da mesma forma, ampliar a autonomia pedagógica sem garantir tempo, formação e apoio institucional configura forma sutil de transferência de responsabilidade ao professor individual. A análise da valorização docente exige, portanto, abordagem multidimensional, que recuse simplificações reducionistas e atente para a interdependência sistêmica desses elementos (GATTI, 2010).

Cumprir destacar, ainda, a historicidade dessa noção. A valorização docente não é categoria atemporal, mas conceito construído em contextos históricos específicos, atravessado por disputas políticas, transformações econômicas e mudanças nas funções socialmente atribuídas à escola (SAVIANI, 2007). No Brasil, em particular, a discussão sobre valorização do magistério está indissociavelmente ligada à constituição tardia e ainda inconclusa do sistema público de ensino, à expansão massificada do acesso escolar sem proporcional ampliação das condições de trabalho e à persistência de desigualdades estruturais no financiamento e na organização da educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Reconhecer essa historicidade é condição para evitar tanto leituras nostálgicas, que idealizam um passado supostamente dignificante, quanto leituras a-históricas, que abstraem o problema das condições concretas em que se constituiu.

4. TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS, JUVENTUDES E RECONFIGURAÇÃO DA AUTORIDADE PEDAGÓGICA

O exercício da docência na contemporaneidade ocorre em contexto sociocultural profundamente alterado em relação às configurações que sustentaram, por décadas, a forma





escolar moderna. A aceleração dos processos sociais, a multiplicação de plataformas digitais, a hiperconectividade permanente e a fragmentação dos circuitos de atenção compõem cenário no qual a escola disputa espaço, sentido e legitimidade com outras instâncias de socialização e de produção de discursos sobre o mundo. Bauman (2001), ao caracterizar a modernidade como líquida, sugere que as instituições sólidas, entre as quais a escola, perdem capacidade de fixar identidades, valores e referências estáveis em uma sociedade marcada pela transitoriedade, pelo consumo rápido e pela contínua reconfiguração das expectativas individuais e coletivas.

Essa transformação atinge frontalmente a relação dos estudantes com o conhecimento escolar. O esforço intelectual sustentado, a leitura demorada, a escrita reflexiva e a escuta paciente, exigências constitutivas do estudo sistemático, encontram-se em tensão com formas de atenção fragmentada, consumo veloz de informação e estímulos visuais permanentes. Han (2015), ao discutir a sociedade do cansaço, observa que o sujeito contemporâneo é continuamente solicitado, exposto a excessos de estímulos e demandas, o que produz fadiga atencional e dificuldade crescente de sustentação de atividades que exigem concentração prolongada. Esse diagnóstico, embora não se aplique uniformemente a todos os estudantes nem caracterize integralmente a juventude contemporânea, ilumina aspectos significativos do contexto em que o trabalho pedagógico atual se realiza.

É preciso, contudo, evitar leituras moralistas ou nostálgicas. O desinteresse de parcela dos estudantes pelo estudo sistemático e pela autoridade acadêmica do professor não decorre de uma suposta degradação geracional, tampouco se explica por explicações simplistas centradas em comportamentos individuais. Trata-se de fenômeno multifatorial, articulado a transformações nas formas de produção e circulação do saber, à expansão de mediações tecnológicas que reconfiguram a relação com o conhecimento, à perda da centralidade simbólica da escola como única ou principal fonte legítima de informação, e a dinâmicas socioeconômicas que afetam expectativas de futuro, projetos de vida e relações com a aprendizagem (NÓVOA, 2017). A juventude contemporânea constrói relações com o saber distintas daquelas que a forma escolar tradicional pressupunha, o que exige da docência





sofisticação pedagógica e flexibilidade analítica para a qual nem sempre as condições de trabalho oferecem suporte.

A reconfiguração da autoridade pedagógica é elemento central nesse processo. A autoridade do professor, historicamente sustentada por uma combinação entre saber especializado, função social legítima e respaldo institucional, vê-se hoje questionada por uma pluralidade de fontes concorrentes de discursos sobre o mundo, por uma cultura mais avessa a hierarquias verticais e por relações familiares e escolares menos automaticamente deferentes. Isso não significa, evidentemente, que a autoridade docente esteja extinta ou seja indesejável; significa, antes, que ela precisa ser construída em condições mais adversas, exigindo do professor recursos pedagógicos, comunicacionais e relacionais cada vez mais elaborados. Quando essa exigência crescente não é acompanhada de fortalecimento das condições materiais e institucionais do trabalho docente, configura-se um descompasso estrutural que sobrecarrega o professor individual com problemas de natureza coletiva e sistêmica.

A análise dessas transformações deve evitar dois excessos simétricos. De um lado, a celebração acrítica das culturas digitais e juvenis, que tende a desconsiderar tensões reais entre certas dinâmicas atencionais contemporâneas e exigências formativas escolares. De outro, o discurso condenatório que culpabiliza estudantes, famílias ou tecnologias, deslocando o debate da esfera estrutural para a moral. Uma análise rigorosa deve reconhecer que a docência atual se realiza em contexto inédito de complexidade, no qual as condições históricas que sustentavam relativamente a forma escolar tradicional foram alteradas, e que enfrentar essa complexidade exige investimento institucional, pedagógico e político proporcional, e não apenas exortações ao esforço individual do professor.

5. DESPRESTÍGIO SOCIAL E DESVALORIZAÇÃO SIMBÓLICA DO MAGISTÉRIO

Entre as transformações que mais profundamente afetam o exercício da docência contemporânea está a perda de prestígio social da profissão. Historicamente, em diferentes contextos nacionais, o professor ocupou posição de relativo reconhecimento simbólico,





associada à função de transmissor de saberes legítimos, formador de novas gerações e referência ética e intelectual em sua comunidade. Essa configuração, cuja consistência variou no tempo e no espaço, vem sendo erodida por um conjunto articulado de processos: a expansão massificada do acesso escolar acompanhada de subfinanciamento crônico, a feminização da profissão em contextos de desigualdades de gênero estruturais, a intensificação burocrática do trabalho docente, a degradação salarial relativa em comparação a outras profissões de formação superior e a deslegitimação simbólica da escola como instância privilegiada de produção de saber (CARVALHO, 1999; HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; NÓVOA, 2017).

A questão da feminização do magistério merece destaque analítico, sobretudo nos níveis da educação básica. Carvalho (1999), ao analisar o trabalho docente nas séries iniciais, evidencia como a predominância feminina na profissão, em sociedades ainda marcadas por hierarquias de gênero, contribuiu historicamente para a associação do magistério a representações de cuidado, vocação e doação, em detrimento de seu reconhecimento como trabalho profissional especializado. Essa associação simbólica não é neutra: opera, frequentemente, como justificativa cultural para baixos salários, sobrecarga de funções e expectativas de abnegação que dificilmente se aplicariam a profissões majoritariamente masculinas com nível formativo equivalente. A romantização da vocação docente, nesse sentido, funciona como dispositivo ideológico que naturaliza a desvalorização material em nome de um suposto sentido superior do trabalho educativo.

O desprestígio simbólico se manifesta também na forma como a docência é representada em discursos públicos, midiáticos e políticos. A figura do professor oscila entre a idealização heroica, em narrativas que celebram a entrega incondicional como virtude maior do magistério, e a desqualificação sistemática, em discursos que responsabilizam individualmente os professores por problemas educacionais cujas causas são estruturais. Em ambos os casos, há esvaziamento da dimensão profissional do trabalho docente, seja pela sublimação vocacional que dispensa exigências materiais, seja pela culpabilização que ignora condicionantes sistêmicos. Essa oscilação discursiva contribui para enfraquecer o





reconhecimento do magistério como profissão tecnicamente qualificada, intelectualmente complexa e socialmente estratégica (NÓVOA, 1995, 2017).

Em termos comparativos, estudos sobre a atratividade da carreira docente no Brasil indicam preocupação persistente com o esvaziamento do interesse de jovens com bom desempenho escolar pelos cursos de licenciatura, fenômeno associado à percepção, amplamente difundida, de que o magistério oferece condições salariais, perspectivas de carreira e reconhecimento social inferiores aos de outras profissões com formação superior equivalente (GATTI, 2010; MASSON, 2017). Essa percepção não é meramente subjetiva; reflete dados objetivos sobre remuneração, condições de trabalho e progressão funcional que, em ampla parcela das redes públicas, permanecem aquém do que seria razoável esperar de uma profissão socialmente estratégica. A consequência é um círculo de difícil rompimento: a baixa atratividade compromete a renovação qualitativa do quadro docente, o que, por sua vez, alimenta diagnósticos pessimistas sobre a qualidade da educação e reforça discursos de desvalorização da profissão.

Esse fenômeno transcende, ademais, a realidade brasileira. O Relatório Global sobre Docentes (UNESCO, 2024) destaca, entre os fatores que pressionam os sistemas educativos no horizonte de 2030, a queda da atratividade da carreira em diversas regiões do mundo e os correlatos desafios de recrutamento e retenção, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. Trata-se, portanto, de problema estrutural que articula dimensões nacionais e tendências internacionais, exigindo respostas políticas igualmente articuladas.

A dimensão simbólica da valorização docente, portanto, não é um adorno discursivo a ser acrescentado ao núcleo material da questão. Ela é constitutiva do problema, pois afeta diretamente a forma como a sociedade reconhece, financia e organiza o trabalho dos professores. Sem reconstrução do reconhecimento simbólico do magistério, articulada a transformações materiais e institucionais consistentes, qualquer política de valorização tende a operar sobre bases frágeis, vulneráveis a oscilações conjunturais e a pressões orçamentárias que historicamente incidem com desproporcional severidade sobre a categoria docente.





6. INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO: A MATERIALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Se a dimensão simbólica responde por parcela importante da desvalorização, a dimensão material constitui a face mais imediatamente palpável do problema. A análise dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente tornou-se central nas pesquisas sobre o magistério a partir das últimas décadas do século XX. Apple (1995), em estudo seminal sobre a economia política do trabalho docente, evidencia como o aprofundamento de lógicas gerenciais e a expansão de demandas administrativas, avaliativas e curriculares contribuíram para uma reestruturação do trabalho dos professores marcada pela ampliação contínua de tarefas, pela aceleração dos ritmos laborais e pela redução do tempo disponível para atividades intelectuais autônomas, como leitura, planejamento aprofundado e elaboração reflexiva da prática pedagógica.

Oliveira (2004), ao analisar a reestruturação do trabalho docente no contexto brasileiro, identifica processos de precarização e flexibilização que se manifestam em formas variadas: ampliação de contratos temporários e precários, instabilidade no vínculo institucional, multiplicação de funções atribuídas ao professor, ampliação das responsabilidades pedagógicas, sociais e burocráticas sem proporcional ampliação das condições para sua realização e enfraquecimento das estruturas coletivas de proteção profissional. Essa reestruturação, longe de ser fenômeno isolado, articula-se a transformações mais amplas no mundo do trabalho, marcadas pela flexibilização contratual, pela responsabilização individual por resultados e pela permanente demanda por adaptabilidade e produtividade.

Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) discutem, nessa linha, o fenômeno da autointensificação, caracterizado pela internalização, por parte do próprio professor, de exigências crescentes de desempenho, atualização e responsabilização. A autointensificação opera como mecanismo sutil de extração de trabalho adicional não remunerado: o professor, mobilizado por compromisso com os estudantes, por receio profissional ou por interiorização





de discursos gerencialistas, amplia voluntariamente sua dedicação para além das condições contratuais, ocupando tempos pessoais com tarefas escolares, levando trabalho para casa, custeando do próprio bolso materiais e formações que deveriam ser institucionalmente garantidos. Esse processo, embora aparentemente voluntário, é estruturalmente induzido pelas condições de organização do trabalho docente.

A multiplicidade de vínculos institucionais constitui dimensão crítica desse cenário. A necessidade de muitos professores de atuar em mais de uma escola, em diferentes turnos, ou de combinar trabalho em redes públicas e privadas para compor renda compatível com padrões mínimos de dignidade, gera consequências significativas sobre a saúde, o planejamento pedagógico, a vida pessoal e a qualidade do ensino. As jornadas extenuantes, frequentemente prolongadas por deslocamentos urbanos e pela ausência de tempo institucionalmente garantido para planejamento, formação e descanso, comprimem de modo severo as possibilidades de elaboração reflexiva da prática pedagógica e de cuidado com a própria condição profissional (OLIVEIRA, 2004; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Sennett (1999), em análise mais ampla sobre as transformações do trabalho no capitalismo contemporâneo, observa que a flexibilização e a fragmentação das jornadas laborais corroem a possibilidade de construção de uma narrativa profissional coerente e de longo prazo. Aplicada ao magistério, essa análise ilumina o modo como a fragmentação do tempo de trabalho do professor, dispersa entre múltiplas escolas, turmas, séries e exigências, dificulta a constituição de uma identidade profissional sólida, de um pertencimento institucional consistente e de uma trajetória reconhecível de aperfeiçoamento. O professor itinerante, que circula entre escolas distintas em ritmo acelerado, tende a ver reduzidas suas possibilidades de inserção significativa em projetos coletivos, de construção de relações pedagógicas duradouras com estudantes e colegas, e de elaboração refletida de seu próprio percurso profissional.

A burocratização crescente das atividades pedagógicas amplia ainda mais essa intensificação. A multiplicação de instrumentos avaliativos, registros, relatórios, plataformas administrativas, planos formais e prestações de conta consome parcela significativa do tempo





profissional, deslocando-o do trabalho propriamente pedagógico, isto é, do planejamento de aulas, da elaboração de materiais, do acompanhamento individualizado de estudantes e do estudo continuado. Essa hipertrofia burocrática, frequentemente justificada por exigências de transparência, controle e responsabilização, opera, em muitos casos, como dispositivo de intensificação laboral disfarçado, ampliando demandas sem proporcional contrapartida em tempo, recursos ou reconhecimento (APPLE, 1995).

Cabe destacar que a intensificação e a precarização do trabalho docente não atingem todos os professores de modo homogêneo. Há diferenciações significativas conforme rede de ensino, etapa educativa, região, vínculo contratual, gênero, raça e trajetória profissional. Professores da educação básica em redes públicas estaduais e municipais, particularmente em contextos de alta vulnerabilidade socioeconômica, tendem a experimentar formas mais agudas de precarização, com salários menores, infraestrutura mais deficiente e demandas pedagógicas mais complexas. Reconhecer essa heterogeneidade é condição para que políticas de valorização docente não operem com base em diagnósticos genéricos, mas considerem as especificidades materiais, institucionais e simbólicas dos diferentes contextos em que o magistério se realiza.

7. ADOECIMENTO, MAL-ESTAR E ABANDONO DA CARREIRA

As consequências da convergência entre desprestígio simbólico, intensificação laboral e precarização das condições de trabalho manifestam-se de modo particularmente severo na esfera da saúde física e mental dos professores. O fenômeno do mal-estar docente, denominação consagrada por Esteve (1999), designa o conjunto de manifestações de sofrimento, frustração, esgotamento e desencanto que afetam crescentemente a categoria. Esteve identifica fatores estruturais responsáveis por esse mal-estar, entre os quais a aceleração das mudanças sociais e educativas, a fragmentação do papel docente, a sobrecarga de funções, a perda de prestígio social, a deterioração das condições materiais de trabalho e o





desajuste entre as exigências feitas ao professor e os meios efetivamente disponíveis para respondê-las.

No contexto brasileiro, o estudo coordenado por Codo (1999), reunindo investigação ampla sobre a saúde mental de professores, evidenciou a alta incidência da síndrome de burnout entre profissionais da educação básica, associada à exaustão emocional, à despersonalização e à redução do sentimento de realização profissional. O título da obra, articulando carinho e trabalho, sintetiza com precisão o duplo regime no qual se realiza o magistério: atividade afetivamente investida e ao mesmo tempo laborativa, cuja produtividade depende, em larga medida, do engajamento emocional do trabalhador. Quando esse engajamento ocorre em condições estruturalmente adversas, sem suporte institucional adequado, sem reconhecimento social proporcional e sob pressões crescentes, configura-se cenário propício ao adoecimento. Carlotto (2002), em estudo de referência sobre a síndrome de burnout entre docentes brasileiros, ressalta o caráter ocupacional e estrutural do fenômeno, que não pode ser explicado por traços individuais de personalidade nem reduzido a manifestação isolada de fragilidade emocional.

Dejours (1992), em sua análise da psicodinâmica do trabalho, oferece chaves analíticas relevantes para a compreensão desse fenômeno. O sofrimento no trabalho não decorre, segundo o autor, apenas de fatores físicos ou mecânicos, mas também, e sobretudo, da impossibilidade de o trabalhador dar sentido à sua atividade, de exercer sobre ela algum grau de controle e de obter reconhecimento por ela. A docência, atividade na qual o sentido do trabalho é constitutivo, na qual o controle sobre o processo é condição da qualidade pedagógica, e na qual o reconhecimento é elemento estruturante da motivação profissional, mostra-se particularmente vulnerável a contextos institucionais que comprometem essas três dimensões. A perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho, a invisibilidade simbólica e a ausência de reconhecimento institucional convergem, assim, na produção de sofrimento profissional.

Han (2015) amplia essa análise ao caracterizar a sociedade contemporânea como uma sociedade do desempenho, na qual o sujeito é continuamente impelido a maximizar sua





produtividade, sua eficiência e sua autoatualização, sem freios externos claros. Esse imperativo do desempenho, internalizado pelos próprios trabalhadores, produz formas inéditas de exaustão, marcadas não pela imposição externa de uma autoridade restritiva, mas pela autoexploração permanente. Aplicada ao magistério, essa análise dialoga diretamente com o fenômeno da autointensificação descrito por Hypólito, Vieira e Pizzi (2009): o professor, mobilizado por discursos de excelência, engajamento, inovação e compromisso, amplia continuamente suas próprias exigências, em contexto institucional que oferece poucos limites efetivos a essa expansão.

Pesquisas brasileiras recentes têm reforçado a gravidade do quadro. Silva et al. (2023), em estudo sobre a percepção dos próprios docentes acerca de sua saúde mental, identificam padrões persistentes de sofrimento associados às condições de trabalho, com destaque para a sobrecarga, a fragmentação das tarefas, as tensões institucionais e a insuficiência de espaços efetivos de cuidado. Esses achados convergem com o diagnóstico estrutural de Esteve (1999) e Codo (1999), atualizando-o em face de configurações contemporâneas do trabalho docente. A persistência desses padrões, quase três décadas após os estudos seminais sobre mal-estar docente, indica a inércia das condições estruturais que produzem o problema, bem como a insuficiência das respostas até aqui ensaiadas.

Os impactos dessa convergência sobre a permanência na carreira são significativos. Em escala internacional, dados recentes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico apontam taxa média de evasão de 6,5% entre docentes plenamente qualificados em 19 países e economias com dados disponíveis no ano letivo de 2022/2023, com variações que vão de menos de 3% em países como França, Grécia, Irlanda e Israel a mais de 10% em Dinamarca, Estônia e Lituânia (OECD, 2025). O abandono precoce da docência, a busca por outras profissões, o adoecimento crônico que conduz a afastamentos prolongados e a desistência de jovens recém-formados constituem manifestações concretas de um sistema cujas condições de sustentabilidade encontram-se comprometidas. A escassez de professores em determinadas áreas, particularmente nas ciências exatas e em regiões de maior





vulnerabilidade, é sintoma diretamente associado a esse cenário (UNESCO, 2024; MASSON, 2017).

É preciso, novamente, evitar leituras individualizantes. O adoecimento docente não é falha pessoal de adaptação, fragilidade emocional individual ou ausência de vocação. Constitui manifestação previsível de contradições estruturais entre exigências crescentes e condições insuficientes de trabalho. Tratar o problema apenas no plano individual, mediante programas pontuais de bem-estar, oficinas de gestão emocional ou exortações à resiliência, sem enfrentar as condições objetivas que produzem o sofrimento, configura forma de naturalização da precarização. O reconhecimento da dimensão estrutural do mal-estar docente é condição para que se construam respostas efetivas, articuladas a transformações nas condições de trabalho, na organização institucional e nas políticas públicas de educação.

8. POLÍTICAS PÚBLICAS, MARCO NORMATIVO BRASILEIRO E HORIZONTES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

A análise desenvolvida nas seções anteriores aponta para a impossibilidade de tratar a valorização docente como questão a ser resolvida por iniciativas pontuais, individualizadas ou meramente discursivas. A multidimensionalidade do problema exige, ao contrário, políticas públicas integradas, capazes de articular reconhecimento simbólico, condições materiais, suporte institucional e investimento formativo de modo coerente e sustentado no tempo. Gatti, Barreto e André (2011), em estado da arte sobre políticas docentes no Brasil, evidenciam a fragmentação histórica das iniciativas voltadas à valorização do magistério, frequentemente marcadas por descontinuidades governamentais, dispersão entre níveis federativos e ausência de articulação efetiva entre formação, carreira e condições de trabalho.

No caso brasileiro, o marco normativo da valorização docente foi sendo construído ao longo de quatro décadas, em movimento de relativa progressividade legal acompanhado, contudo, por implementação desigual. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece, entre os princípios do ensino, a valorização dos profissionais da educação escolar,





garantidos planos de carreira, ingresso por concurso público de provas e títulos e piso salarial profissional para os profissionais da educação básica das redes públicas (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, ratifica e detalha esses princípios, prevendo formação adequada, condições para o aperfeiçoamento profissional continuado e progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho (BRASIL, 1996).

A Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, estabelecendo, ainda, parâmetros relativos à composição da jornada de trabalho, com a previsão de que pelo menos um terço da carga horária deve ser destinado a atividades extraclasse, como planejamento e formação (BRASIL, 2008). Trata-se de marco historicamente relevante, embora sua plena implementação tenha encontrado obstáculos significativos em diversas redes estaduais e municipais, expressando a tensão persistente entre conquistas normativas e efetivação concreta das políticas. O Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, incorporou, em especial em sua meta 17, o objetivo de equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério da educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, evidenciando o reconhecimento institucional da defasagem salarial como obstáculo central à valorização docente (BRASIL, 2014).

Mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024 estabeleceu diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, regulamentando, em conjunto articulado, planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho (BRASIL, 2024). A norma, sancionada após longa tramitação, estipula que os planos de carreira devem contemplar ingresso exclusivo por concurso de provas e títulos, organização funcional baseada em titulação e tempo de serviço, incentivos à dedicação exclusiva e definição do piso remuneratório em conformidade com o piso salarial profissional nacional. A formação continuada deve ser promovida e estimulada pelos sistemas de ensino, e as condições de trabalho devem favorecer o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à





dignidade profissional e pessoal dos educadores. Trata-se, no plano normativo, de avanço importante, ao consolidar em diploma específico diretrizes antes dispersas em diferentes marcos legais. A efetividade dessa lei, contudo, dependerá da implementação concreta nos sistemas estaduais e municipais, de mecanismos de monitoramento, de articulação federativa e de financiamento adequado, dimensões historicamente desafiadoras no caso brasileiro.

A questão salarial constitui dimensão central, embora não exclusiva, dessa agenda. A definição e a efetiva implementação de pisos salariais dignos, articulados a planos de carreira que reconheçam progressão por formação, experiência e desempenho institucional, é condição para tornar a profissão atrativa a profissionais qualificados e para garantir permanência sustentável no magistério (MASSON, 2017). A discussão sobre remuneração docente não pode, contudo, ser dissociada do debate mais amplo sobre financiamento da educação, sobre prioridades orçamentárias e sobre o lugar que a sociedade efetivamente atribui à educação pública. A persistente distância entre o piso normativo e a remuneração efetiva em diversas redes evidencia a fragilidade de marcos legais quando desacompanhados de mecanismos consistentes de financiamento, fiscalização e responsabilização federativa.

A estruturação da carreira docente, articulando progressão funcional, dedicação plena e tempo institucionalmente garantido para atividades extraclasse, constitui outro pilar fundamental. A garantia de tempo remunerado para planejamento, estudo, formação continuada e atividades coletivas, dimensão historicamente reivindicada e parcialmente reconhecida em alguns marcos normativos, é condição para que o trabalho pedagógico seja efetivamente realizado em sua complexidade, e não apenas reduzido à execução em sala de aula. A dispersão do professor entre múltiplas escolas, turmas e jornadas, frequentemente sem tempo institucional para preparação reflexiva, compromete diretamente a qualidade do ensino e a sustentabilidade da carreira (OLIVEIRA, 2004).

A formação inicial e continuada constitui dimensão indispensável de qualquer projeto consistente de valorização docente. Saviani (2009) destaca a centralidade histórica da formação de professores no debate educacional brasileiro, observando como diferentes modelos formativos refletiram concepções distintas sobre a docência, sobre seu lugar social e





sobre a relação entre teoria e prática pedagógica. A formação inicial, quando orientada por padrões frágeis, cursos aligeirados ou desarticulação entre conteúdo específico e formação pedagógica, tende a entregar à escola profissionais insuficientemente preparados para a complexidade do trabalho docente contemporâneo. A formação continuada, por sua vez, frequentemente reduzida a oficinas pontuais, treinamentos descontextualizados ou consumo de cursos rápidos, mostra-se incapaz de sustentar o desenvolvimento profissional permanente que a docência exige.

Tardif (2002) sublinha a necessidade de reconhecer os professores como produtores de saberes, e não apenas como aplicadores de conhecimentos elaborados externamente. Essa concepção implica reorganizar a formação docente em diálogo permanente com a prática profissional, valorizando saberes experienciais, articulando-os a fundamentos teóricos sólidos e reconhecendo o professor como sujeito epistêmico legítimo. Uma valorização docente consistente exige, portanto, projetos formativos que rompam com lógicas verticais de transmissão e que constituam espaços efetivos de elaboração coletiva, reflexão crítica e produção de conhecimento pedagógico contextualizado.

O suporte institucional intraescolar é dimensão frequentemente subestimada nos debates sobre valorização docente, embora seja decisivo para a experiência cotidiana do trabalho. A qualidade da gestão escolar, o clima institucional, a organização dos coletivos de trabalho, a presença de equipes pedagógicas qualificadas, o apoio em situações de conflito e a estrutura para acolhimento da diversidade dos estudantes constituem elementos que, em seu conjunto, configuram o ambiente concreto no qual a docência se realiza. Investir em valorização docente exige, assim, não apenas medidas centrais relativas a salário e carreira, mas também o fortalecimento das condições institucionais locais que sustentam o trabalho pedagógico (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; UNESCO, 2004).

Cumprido, ainda, destacar a dimensão internacional do debate. O Relatório Global sobre Docentes, ao projetar a necessidade de 44 milhões de professores adicionais até 2030 e ao identificar a queda da atratividade da carreira como tendência transnacional, situa o problema brasileiro em horizonte global e propõe seis recomendações estratégicas centradas em





recrutamento, retenção, desenvolvimento profissional e reconhecimento da docência como profissão colaborativa (UNESCO, 2024). De modo complementar, dados comparativos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico evidenciam que a evasão docente é fenômeno generalizado, embora com intensidades variáveis entre países, e que está estruturalmente associada às condições de trabalho, ao reconhecimento profissional e às perspectivas de carreira (OECD, 2025). Esses estudos contribuem para superar leituras isoladas e para situar o debate brasileiro sobre valorização docente em horizonte comparativo mais amplo, sem perder de vista, contudo, as especificidades históricas, sociais e institucionais que caracterizam o magistério em cada contexto nacional.

Por fim, é necessário reconhecer que a valorização docente é também questão de natureza política e ética. Não há solução técnica para um problema que envolve, no fundo, decisões coletivas sobre o lugar da educação na sociedade, sobre as prioridades do investimento público e sobre o reconhecimento que se atribui aos profissionais responsáveis pela formação das novas gerações. Freire (1996), ao reivindicar o reconhecimento da educação como prática ético-política, lembra que a defesa da dignidade do trabalho docente é indissociável da defesa da dignidade dos sujeitos a quem esse trabalho se dirige. Valorizar o professor é, em última instância, condição para reconhecer a centralidade da educação como direito humano e como projeto coletivo de transformação social.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo procurou demonstrar que a valorização docente, no contexto contemporâneo, configura questão de natureza multidimensional, articulando dimensões simbólicas, materiais, institucionais e pedagógicas que não podem ser tratadas isoladamente. As transformações socioculturais, tecnológicas e geracionais que vêm reconfigurando a experiência escolar tornam o trabalho docente mais complexo e exigente, ao mesmo tempo em que processos persistentes de desprestígio simbólico, intensificação laboral, precarização das condições de trabalho e enfraquecimento do suporte institucional





comprometem a sustentabilidade da carreira e a qualidade do ensino. A convergência desses processos produz cenário em que a docência se realiza sob exigências crescentes e suportes insuficientes, configurando uma das tensões estruturais mais persistentes da educação escolar contemporânea, no Brasil e em escala internacional.

O percurso analítico evidenciou, em primeiro lugar, a complexidade conceitual da valorização docente, que demanda abordagem articulada de suas dimensões simbólica, material, institucional e pedagógica. Em seguida, examinou as transformações contemporâneas que reconfiguram a autoridade pedagógica, evitando tanto leituras nostálgicas quanto discursos condenatórios da juventude. Discutiu, na sequência, os processos de desprestígio social do magistério, articulando dimensões históricas, simbólicas, de gênero e econômicas. Aprofundou, em seguida, a análise da intensificação e precarização do trabalho docente, identificando dispositivos materiais e institucionais que sustentam esses processos. Examinou as consequências dessa convergência sobre o adoecimento, o mal-estar e o abandono da carreira, recorrendo a literatura clássica e a estudos brasileiros recentes. E discutiu, por fim, horizontes de políticas públicas integradas, com ancoragem no marco normativo brasileiro recente, em particular na Lei nº 14.817/2024.

Importa reafirmar que o enfraquecimento do reconhecimento docente não decorre de comportamentos individuais nem de supostas falhas vocacionais ou pedagógicas dos professores. Constitui, ao contrário, manifestação de transformações sociais amplas e de escolhas políticas e institucionais que, ao longo de décadas, naturalizaram a desproporção entre o que se exige da docência e o que se oferece para sua realização. Tratar o problema apenas no plano individual, mediante exortações à resiliência, programas pontuais de bem-estar ou discursos de celebração vocacional, sem enfrentar suas determinações estruturais, configura forma de deslocamento da responsabilidade coletiva para o sujeito particular do professor. Essa estratégia, além de eticamente questionável, é analiticamente insuficiente e politicamente ineficaz.

A defesa da valorização docente, portanto, não é defesa corporativa de uma categoria profissional, embora também o seja. É, mais profundamente, reconhecimento de que não há





educação escolar de qualidade sem condições dignas de exercício da docência. Não há aprendizagem significativa sem professores intelectualmente preparados, materialmente assegurados, institucionalmente apoiados e simbolicamente reconhecidos. A qualidade da educação, frequentemente invocada em discursos políticos e empresariais sobre o futuro da nação, depende estruturalmente da qualidade do trabalho docente, que por sua vez depende das condições em que esse trabalho é realizado. Ignorar essa relação ou tratá-la como questão técnica ou retórica é comprometer a possibilidade mesma de uma educação socialmente relevante e pedagogicamente sustentável.

O artigo reconhece limites em sua abordagem, próprios de uma revisão narrativa de natureza ensaística que não se propôs a investigação empírica original. Estudos futuros poderão aprofundar dimensões aqui apenas indicadas, como a análise comparada da implementação efetiva da Lei nº 14.817/2024 em diferentes redes federativas; a investigação de experiências institucionais bem-sucedidas de valorização da docência; o exame das especificidades do trabalho docente em diferentes etapas educativas, territórios e contextos socioeconômicos; e a investigação sistemática sobre a relação entre condições de trabalho, indicadores de saúde docente e indicadores de aprendizagem dos estudantes. Igualmente promissores são os estudos que articulem dimensões subjetivas, identitárias e biográficas do trabalho docente às análises estruturais aqui privilegiadas, contribuindo para uma compreensão mais densa das experiências profissionais concretas no magistério contemporâneo. Pesquisas que dialoguem com os dados internacionais recentes sobre escassez e evasão docente, situando-os nas particularidades brasileiras, são especialmente relevantes para fundamentar políticas públicas adequadas ao horizonte de 2030.

Resta, como horizonte ético e analítico, a tarefa de manter aberto o debate sobre a valorização docente, recusando tanto o conformismo cínico que naturaliza a precarização quanto o otimismo retórico que substitui transformação efetiva por declarações de intenção. A docência, como profissão socialmente estratégica, exige reconhecimento que ultrapassa palavras: exige escolhas políticas concretas, investimentos materiais consistentes, transformações institucionais efetivas e revalorização simbólica sustentada. Sem essa





convergência, a defesa da valorização permanecerá como horizonte mais retórico do que realizado, e a educação escolar continuará a operar abaixo das possibilidades que sua função social exige.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HYPÓLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set. 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OECD. **Education at a Glance 2025**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2025.

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

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

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



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

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, J. C. da *et al.* Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, e242262, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Brasília, DF: UNESCO; Moderna, 2004.

UNESCO; INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030. **Global Report on Teachers**: addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris: UNESCO, 2024.

Recebido em: 22/03/2026

Aprovado em: 09/04/2026

Publicado em: 26/04/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

