

ANA JÚLIA MELO OLIVEIRA

**O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA
PROFISSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRECARIZAÇÃO E NO
ADOCIMENTO DOS PROFESSORES**

GOIÂNIA

2026

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA JÚLIA MELO OLIVEIRA

**O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA
PROFISSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRECARIZAÇÃO E NO ADOECIMENTO
DOS PROFESSORES**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial na disciplina de TCC II, do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Orientador: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida

GOIÂNIA

2026

ANA JÚLIA MELO OLIVEIRA

O trabalho docente no Brasil: Constituição histórica da profissão e suas implicações na precarização e no adoecimento dos professores

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Banca Examinadora:

Orientador : _____
Prof. Dr. Renato Barros de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de Professores e Humanidades

Examinadora: _____
Profª. Drª. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de Professores e Humanidades

Goiânia, 22 de junho de 2026.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, por me conceder o dom da vida e, a cada novo dia, e me oferecer a oportunidade de recomeçar, de aprender e de tentar outra vez.

Aos meus pais, Ana Maria e Hamilton, que, mesmo tendo concluído o Ensino Médio pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), após aproximadamente três décadas afastados da escola, nunca deixaram de acreditar que a educação é capaz de transformar vidas. Foram eles que me ensinaram, o valor da persistência e do conhecimento. Hoje, depois dessa trajetória de luta e superação, através de bolsas de estudos, veem dois filhos já graduados e duas filhas trilhando seus caminhos dentro da universidade.

Aos meus irmãos, Alana, Daniel e Victor, que sempre caminharam ao lado uns dos outros, compartilhando sonhos, desafios e conquistas, agradeço pelo apoio, pela parceria e pelo amor que fortaleceram nossa trajetória. Em cada etapa vencida, encontramos uns nos outros incentivo para continuar, celebrando juntos as vitórias e enfrentando com união os momentos difíceis.

Ao meu amor, Luan, que, mesmo nos dias mais turbulentos da vida universitária, sempre me ofereceu um abraço acolhedor, transformando o cansaço em descanso e tornando a caminhada mais leve.

Aos colegas da licenciatura, que compartilharam comigo alegrias, inquietações, aprendizados e desafios. Obrigada por tornarem os dias mais leves e por reforçarem a esperança de que, quando nos encontrarmos como colegas de profissão, seremos capazes de construir, por meio da educação, um mundo melhor, justo e mais humano.

A todos os professores que passaram pela minha vida e que, ainda que por breves momentos, contribuíram para a pessoa que sou hoje. À tia Iza, minha primeira professora, cuja dedicação e carinho marcaram profundamente a minha trajetória. Aos professores do Ensino Fundamental I, que nos proporcionaram uma educação libertadora, que ultrapassava os limites da educação bancária.

Aos professores do Ensino Fundamental II, que, mesmo diante das dificuldades e das condições muitas vezes precarizadas de trabalho, mantiveram vivo o compromisso com a educação, buscando constantemente novas formas de ensinar. E aos professores do Ensino Médio, que acreditaram em nossa capacidade de ingressar no Ensino Superior e nos incentivaram a sonhar mais alto.

Aos professores dos cursos de licenciatura, minha profunda gratidão. Mesmo diante de extensas jornadas de trabalho, das inúmeras demandas da vida acadêmica e dos desafios impostos à docência, vocês continuam acreditando no poder transformador da educação. Com esperança, compromisso e sensibilidade, se colocam diariamente à disposição para compartilhar conhecimentos de maneira libertadora, ética e humana, reconhecendo nossas dificuldades, acolhendo nossas inquietações e nos incentivando a seguir adiante.

Por fim, minha profunda gratidão ao professor orientador Renato Barros, que me conduziu até este momento com paciência, humanidade e confiança, tornando possível a conclusão desta importante etapa da minha formação. À professora Maria Cristina Mesquita, que acompanhou este trabalho desde o início, agradeço pela disponibilidade, pelas contribuições e pelo cuidado dedicados a esta pesquisa.

Obrigada por ensinarem, não apenas conteúdos e teorias, mas também o significado de educar com empatia, respeito e compromisso com a transformação social.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, o meu mais sincero obrigado. Este trabalho também carrega um pouco de cada um de vocês.

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

RESUMO

OLIVEIRA, Ana Júlia Melo. **O trabalho docente no Brasil: Constituição histórica da profissão e suas implicações na precarização e no adoecimento dos professores**. Goiânia, 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Ana Júlia Melo Oliveira¹
Prof. Dr. Renato Barros de Almeida²

Esta monografia analisa a constituição histórica da profissão docente e suas implicações para a intensificação e precarização das condições de trabalho, bem como suas relações com o adoecimento físico, psíquico e mental dos professores. Também investiga a trajetória das políticas de valorização docente no Brasil, discutindo os limites entre os avanços legais conquistados e sua efetiva implementação nas condições concretas de trabalho. A pesquisa fundamenta-se em autores como António Nóvoa (1995), Michael Apple (1987), Shiroma e Evangelista (2003), Kuenzer e Caldas (2009), Assunção e Oliveira (2009), entre outros, que abordam os processos de profissionalização, desprofissionalização, proletarização e intensificação do trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que revisita a trajetória da docência desde sua constituição histórica até os desafios contemporâneos decorrentes das reformas educacionais e das transformações no mundo do trabalho. Os resultados evidenciam que a profissão docente foi marcada por processos de desvalorização, perda de autonomia e ampliação das responsabilidades, fatores que contribuem para o adoecimento da categoria. Verifica-se ainda que, embora existam importantes marcos legais voltados à valorização profissional, muitos permanecem parcialmente implementados ou descumpridos, especialmente quanto à remuneração, carreira, jornada de trabalho e condições adequadas para o exercício da docência. Conclui-se que a valorização efetiva dos professores depende não apenas da formulação de políticas públicas, mas também de sua concretização, assegurando condições dignas de trabalho, saúde e reconhecimento social aos profissionais da educação.

Palavras chaves: Trabalho docente; Precarização do trabalho; Valorização docente; Adoecimento docente; Políticas educacionais

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia

² Orientador deste trabalho e Professor na Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás - na Escola de Formação de Professores e Humanidades.

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DOCÊNCIA E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	10
1.1 A constituição histórica da docência no Brasil: entre religião, Estado e racionalização do ensino.....	10
1.2 Da vocação ao trabalho profissional: disputas históricas sobre a identidade docente	19
1.3 Valorização docente e reconhecimento profissional: limites e contradições das políticas educacionais	22
CAPÍTULO II – TRABALHO DOCENTE EM UM CONTEXTO DE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO: CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO DO PROFESSOR.	27
2.1 A Intensificação e Precarização do trabalho docente.....	27
2.2 Condições de trabalho e saúde do professor	31
2.3 Adoecimento físico, emocional e psíquico na docência	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

A docência ocupa um papel central na formação humana e no desenvolvimento social, sendo responsável pela mediação dos conhecimentos historicamente produzidos e pela formação crítica dos sujeitos. Apesar de sua relevância para a sociedade, o trabalho docente tem sido marcado por processos históricos de desvalorização, precarização e intensificação das condições de trabalho, fatores que afetam não apenas a qualidade da educação, mas também a saúde e a qualidade de vida dos profissionais da educação. Ao longo da história, a profissão docente foi constituída sob diferentes influências sociais, políticas, econômicas e culturais, consolidando-se em meio a contradições que ainda hoje repercutem no reconhecimento profissional, na remuneração e nas condições de exercício da docência.

Nas últimas décadas, as transformações ocorridas no mundo do trabalho e as reformas educacionais orientadas por princípios gerencialistas e neoliberais contribuíram para a ampliação das exigências impostas aos professores. O aumento da carga de trabalho, a intensificação das responsabilidades pedagógicas e burocráticas, a pressão por resultados e a fragilidade das condições materiais de ensino têm produzido impactos significativos sobre a saúde física, emocional e psíquica dos docentes. Nesse contexto, o adoecimento docente emerge como uma das expressões mais evidentes das contradições presentes no trabalho educativo, revelando os limites das políticas públicas voltadas à valorização profissional.

A escolha desta temática está relacionada à relevância social e acadêmica do debate sobre as condições de trabalho docente e seus reflexos na saúde dos professores. Além disso, as experiências vivenciadas durante a formação acadêmica e a aproximação com a realidade escolar permitiram observar situações recorrentes de desgaste profissional, afastamentos por motivos de saúde e dificuldades enfrentadas pelos docentes para desenvolver seu trabalho em condições adequadas. Tais inquietações suscitaram o interesse em compreender de forma mais aprofundada as relações entre trabalho, valorização profissional e adoecimento na docência.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca responder à seguinte problemática: **De que forma as condições de trabalho e os processos de**

precarização da docência contribuem para o adoecimento físico, emocional e mental dos professores no Brasil, e quais são os alcances e limites das políticas públicas de valorização docente diante desse cenário? Para responder a essa questão, o estudo parte de algumas indagações norteadoras: como o trabalho docente foi historicamente constituído e quais fatores contribuíram para sua desvalorização? De que maneira as condições de trabalho e a precarização da docência impactam o adoecimento dos professores? E em que medida as políticas públicas de valorização docente têm contribuído para melhorar as condições de trabalho e enfrentar o adoecimento da categoria?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como as condições de trabalho e os processos de precarização da docência contribuem para o adoecimento dos professores, examinando os limites e as possibilidades das políticas públicas de valorização docente. Para alcançar esse propósito, busca-se compreender a constituição histórica e social do trabalho docente e da valorização profissional no campo educacional; analisar as condições de precarização do trabalho docente e seus impactos no adoecimento físico, emocional e mental dos professores; e examinar as políticas públicas de valorização docente no Brasil, bem como seus limites para a melhoria das condições de trabalho e para a promoção da saúde dos profissionais da educação.

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem a constituição histórica da docência, a valorização profissional, a precarização do trabalho e o adoecimento docente. Também são analisados documentos legais e normativos que orientam as políticas educacionais brasileiras, possibilitando compreender as contradições existentes entre os avanços legais voltados à valorização docente e as condições concretas vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar.

Esta monografia está organizada em dois capítulos. No Capítulo 1, intitulado “A constituição histórica da docência e os desafios da profissionalização docente no Brasil”, discute-se a trajetória histórica da profissão docente, os processos de profissionalização e as disputas em torno da identidade e valorização dos professores. No Capítulo 2, “Trabalho docente em um contexto de intensificação e precarização: condições de trabalho e o adoecimento do professor”, são analisadas as transformações recentes do trabalho docente, os processos de intensificação e

Comentado [MM1]: Aqui ok

precarização e suas implicações para a saúde física, emocional e psíquica dos professores.

Por fim, nas Considerações Finais, são retomadas as principais reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, evidenciando os desafios contemporâneos da profissão docente e a necessidade de políticas efetivas de valorização profissional. Se espera que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre o trabalho docente e seus desafios contemporâneos, evidenciando a necessidade de políticas públicas efetivas que garantam valorização profissional, condições dignas de trabalho e preservação da saúde dos docentes, reconhecendo a docência como atividade essencial para a construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

CAPÍTULO I: A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DOCÊNCIA E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Este capítulo busca compreender a constituição histórica da docência no Brasil, analisando os processos sociais, políticos e educacionais que marcaram a formação, a identidade e a valorização da profissão docente ao longo do tempo. Parte-se do entendimento de que a docência não se constitui como uma prática neutra ou natural, mas como uma atividade historicamente produzida, atravessada por disputas ideológicas, interesses do Estado, transformações econômicas e diferentes concepções de educação. Nesse percurso, evidencia-se que a profissão docente foi sendo construída entre tensões que envolvem vocação, sacerdócio, profissionalização, controle estatal, feminização do magistério e precarização das condições de trabalho, aspectos que ainda repercutem no exercício da docência na contemporaneidade.

A partir dessa perspectiva, o capítulo discute como a trajetória histórica da docência contribuiu para a consolidação de processos de desvalorização profissional, intensificação do trabalho e perda de autonomia docente, ao mesmo tempo em que destaca os avanços legais e políticos voltados à profissionalização e ao reconhecimento da categoria. Para isso, o texto articula referenciais teóricos críticos que permitem compreender a docência como prática social, intelectual e política, situando a valorização profissional para além da dimensão salarial, envolvendo também formação sólida, condições dignas de trabalho, reconhecimento social e autonomia pedagógica. Assim, o capítulo pretende oferecer bases teóricas e históricas fundamentais para a compreensão dos desafios contemporâneos enfrentados pelos professores no contexto das políticas educacionais brasileiras

1.1 A constituição histórica da docência no Brasil: entre religião, Estado e racionalização do ensino

A constituição histórica da docência revela que o ensino nem sempre foi reconhecido como uma profissão estruturada. Em diferentes períodos, esteve vinculado à transmissão informal de saberes, às instituições religiosas e às práticas comunitárias, sem exigência de formação específica ou reconhecimento profissional.

Nesse contexto, a docência se organizava a partir da experiência prática e da observação, assumindo um caráter artesanal, no qual se ensinava conforme se havia aprendido, como aponta Tardif (2002). Esse modelo, se consolidou sob paradigma de que ensinar seria uma tarefa simples, descaracterizando o desenvolvimento do trabalho docente, sugerindo a dispensa do preparo intelectual e de uma formação didática-pedagógica sólida. Essa visão, acabou por legitimar práticas de improvisação, contribuindo para o desinteresse histórico pela carreira e para a desvalorização social que ainda impacta a categoria.

Os primeiros registros no Brasil, em seus primeiros duzentos anos, indicam que os jesuítas foram responsáveis pelo ensino. A educação jesuítica da época era baseada no *Ratio Studiorum*, uma forma de sistematização do ensino, contendo livros que fundamentavam todo o sistema administrativo e pedagógico, orientando o currículo, o método de ensino, a hierarquia e as funções de cada membro. A Companhia de Jesus desempenhou um papel fundamental na fundação da educação e da docência no Brasil. Criada originalmente com o intuito de combater os avanços da Reforma Protestante, a ordem funcionava simbolicamente como um “pelotão de soldados da Igreja”, utilizando “armas espirituais” e a educação como ferramentas de combate ideológico e defesa da hegemonia católica. Negrão (2000, p. 156) descreve:

A escolha dos professores era submetida a rígidos critérios de seleção para que fossem eficientes no progresso intelectual, moral e espiritual dos alunos. Não poderia ser outro o perfil do mestre inserido na Companhia de Jesus, pois o termo Companhia sugeria um pelotão de soldados da Igreja de Cristo, responsáveis pela luta contra a Reforma protestante, a qual comprometia a hegemonia do catolicismo.

Havia, assim, na formação docente dos clérigos, uma indissociabilidade entre a vida religiosa e a vida docente.

Com as reformas pombalinas, em 1759, novas formas de organização da educação passaram a ser pensadas. Até então, como visto, à docência estava fortemente vinculada aos jesuítas e à lógica religiosa. Com a expulsão da Companhia de Jesus, ocorre uma ruptura com esse modelo, e a educação passa a ser assumida pelo Estado, sendo reorganizada sob princípios laicos e centralizados, com o objetivo de modernizar o Estado a partir dos ideais iluministas e do conhecimento científico/secular da época.

Nesse contexto, houve uma mudança relevante na constituição do ser docente, a Coroa passou a assumir a responsabilidade pelo processo, decretando e organizando concursos para a nomeação de professores, além de se tornar responsável pelo pagamento ¹deles. Mas, ainda assim, essa ideia se mostrava insuficiente, já que não havia exigência de formação específica, sendo analisado por critérios de boas condutas e bons desempenhos nos exames. Sendo assim, a visão do professor continua muito próxima do padre. Como afirma Nóvoa (1995, p.15):

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Apesar da grande mudança na perspectiva da educação no âmbito religioso e da maior participação do Estado, ainda havia fragilidades na organização e na formação desses docentes, desfazendo, assim, uma estrutura já anteriormente estabelecida pelos jesuítas. Em suma, destacam Maciel e Neto (2006, p.475):

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação.

Novoa (1995) ainda destaca, no que se refere a estes períodos, houve reflexos negativos quanto a institucionalização da profissão docente, uma vez que dificultou a

Comentado [MM2]: Sugestão para vc colocar em nota de rodapé: Criado em 1772, no contexto das reformas pombalinas, o Subsídio Literário consistiu em um imposto destinado ao financiamento da instrução pública no Império Português. Instituído após a expulsão dos jesuítas, que até então desempenhavam papel central na educação, o tributo incidia sobre produtos de consumo, como carne e bebidas alcoólicas, e tinha como finalidade custear a manutenção das aulas régias e o pagamento dos professores. Apesar de representar uma tentativa de organização e ampliação do ensino sob responsabilidade do Estado, sua arrecadação irregular e os problemas administrativos limitaram a efetividade da medida, comprometendo a consolidação de um sistema educacional mais estruturado.

¹ Criado em 1772, no contexto das reformas pombalinas, o Subsídio Literário consistiu em um imposto destinado ao financiamento da instrução pública no Império Português. Instituído após a expulsão dos jesuítas, que até então desempenhavam papel central na educação, o tributo incidia sobre produtos de consumo, como carne e bebidas alcoólicas, e tinha como finalidade custear a manutenção das aulas régias e o pagamento dos professores. Apesar de representar uma tentativa de organização e ampliação do ensino sob responsabilidade do Estado, sua arrecadação irregular e os problemas administrativos limitaram a efetividade da medida, comprometendo a consolidação de um sistema educacional mais estruturado.

consolidação de um conjunto próprio de normas e referenciais profissionais, comprometendo, assim, a construção de uma identidade docente mais definida.

Com o decreto de 1º de março de 1823, se determinou a criação de escolas de primeiras letras baseadas no Método Lancaster ou Ensino Mútuo, sua função era formar professores para atuar em instituições militares e civis. A escolha deste método não foi meramente pedagógica, mas política, aos moldes do modelo inglês, com o objetivo de disciplinarização do corpo e da mente dos novos súditos, utilizando a repetição e a memorização para formar indivíduos "socialmente úteis" e dóceis ao trabalho capitalista industrial. Conforme analisa Neves (2007), a implementação do método lancasteriano no Brasil Imperial funcionou como um sistema de poder hierárquico, pautado na disciplina e na hierarquia, esse sistema buscava moldar os indivíduos considerados "desajustados" ou insurgentes, transformando-os em súditos socialmente úteis tanto para as instituições civis quanto para as militares.

A Lei de 15 de outubro de 1827, considerada um dos primeiros marcos legais da educação no Brasil, buscou estruturar o ensino ao determinar a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e locais mais populosos do Império. Nesse momento, se vê uma iniciativa do Estado em organizar de forma mais ampla a educação, estabelecendo diretrizes para o funcionamento das escolas e para a atuação dos professores, como a definição de conteúdo a serem ensinados e critérios mínimos para o exercício da docência.

Sucupira (2001) destaca alguns problemas vividos naquela época, que até se assemelham aos problemas atuais que vivemos, evidenciando que a desvalorização docente se estende até os dias atuais. De acordo com Sucupira (2001, p. 59):

1) a falta de qualificação dos mestres; 2) o profundo descontentamento em que vive o professorado, resultante da falta de recompensa pecuniária suficiente; 3) a deficiência de métodos convenientes aplicados a este gênero de ensino; 4) a precariedade das instalações escolares ou, segundo a linguagem do relatório, a falta de edifícios de uma capacidade adequada às precisões do ensino.

Diante disso, tais aspectos demonstram que, apesar das iniciativas legais de organização da educação, à docência ainda não se constituía como uma profissão estruturada, permanecendo marcada por fragilidades em sua formação, condições de trabalho e reconhecimento social.

A verdadeira tentativa de institucionalizar a formação docente ocorreu com o Ato Adicional de 1834, que descentralizou o ensino e permitiu a criação das primeiras escolas normais, sendo de responsabilidade das províncias.

Nas escolas normais, o currículo apresentava um caráter elementar, priorizando o ensino de conteúdos básicos, como leitura, escrita e cálculo, transmitido por meio do método Lancaster, além da valorização da moral cristã como componente formativo. Esse modelo evidenciava uma maior importância na transmissão de conteúdos e na disciplina dos alunos do que na formação pedagógica do professor. Nesse contexto, a docência era concebida como uma atividade prática e repetitiva, baseada na reprodução de métodos já estabelecidos. Assim, permanecia a concepção de que ensinar era uma tarefa simples e mecânica, desconsiderando uma formação didático-pedagógica mais aprofundada e dos saberes específicos da profissão docente. Santos e Medeiros (2010, p.8) vão dizer:

Os currículos das escolas normais, geralmente, contemplavam a leitura e a escrever através do método Lancaster, as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia e os princípios da moral cristã. Os professores deveriam conhecer e dominar os mesmos conteúdos que eram dados nas aulas de primeiras letras. Para Saviani (2009, p. 144) '[...] o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico'.

A partir desse século, a baixa procura pela profissão docente foi um dos fatores que acarretaram o fenômeno da feminização da carreira docente. Nesse contexto, a docência passou a ser compreendida como uma extensão do trabalho doméstico e da maternagem, o que contribuiu para a naturalização de baixos salários e para a consolidação da ideia da profissão como uma “missão” ou “vocação”, deixando de lado seu caráter técnico e intelectual.

Conforme aponta Pereira (1969) em sua pesquisa realizada em 1964, a própria percepção social da profissão reforçava essa associação, uma vez que “92,5% dos próprios professores primários consideram a atividade mais adequada às mulheres”. Os argumentos apresentados relacionavam-se, por um lado, a características atribuídas ao feminino, como instinto maternal, carinho, paciência, dedicação e docilidade, e, por outro, a fatores estruturais do sistema de ensino, como baixos salários, jornada reduzida e baixo prestígio ocupacional. Dessa forma, a feminização

da docência não apenas refletiu construções sociais de gênero, mas também contribuiu para a desvalorização histórica da profissão docente.

O século XX, se inicia em um sistema dualista, no qual o ensino superior era restrito às elites, enquanto as massas recebiam apenas instrução elementar voltada para o mercado de trabalho (Aranha, 2012). Nas primeiras décadas, o Brasil foi marcado por pouco avanço educacional sob governos militares e oligárquicos, até que, nos anos 1920, surgiram disputas ideológicas entre conservadores tradicionalistas e liberais inspirados pela Escola Nova, que buscavam democratizar o ensino.

Com a ascensão da Era Vargas em 1930, a educação secundária se expandiu e surgiram reformas cruciais, como a de Francisco Campos, que criou as primeiras Faculdades de Educação para o ensino secundário, e a de Anísio Teixeira, que transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação e criou a Escola de Professores em nível superior, que se tornou o ponto de partida para a criação da Universidade do Distrito Federal/UDF (Lopes, 2006).

Em 1939, a Reforma Gustavo Capanema instituiu o modelo de cursos de bacharelado e licenciatura, definindo a Pedagogia como a base para formar docentes das Escolas Normais, Saviani (2009) pontua que a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, se deu a organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 que se estendeu para todo o país.

Como parte das reformas de Capanema, em 1946, surge a Lei Orgânica do Ensino Normal que reorganizou a formação em dois ciclos: o normal regional (equivalente ao ginásio) e o secundário (equivalente ao colegial). No entender de Nunes (2001, p. 121):

A Lei Orgânica do Ensino Normal regia a existência de espaços diferenciados para cada ramo do curso normal, ou seja, o primeiro ramo que formava Regentes do Ensino Primário era ofertado nas Escolas Normais Regionais. Quanto ao segundo, que formava o professor do Ensino Primário, deveria funcionar nas Escolas Normais Secundárias e nos Institutos de Educação. Assim, no que diz respeito aos Institutos de Educação, "incorporavam também o jardim de infância e a escola primária, bem como os cursos de especialização de professores primários e administradores escolares".

Saviani conclui que, embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), à docência sofreu uma transformação drástica sob o modelo tecnicista, que visava a instrumentalização para a fixação da ideologia estatal e a formação rápida de profissionais. Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, as tradicionais Escolas Normais foram substituídas pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Para suprir a carência de professores em massa, instituíram-se as licenciaturas curtas de três anos. Segundo Saviani (2009), essa mudança reduziu a formação docente a uma habilitação dispersa, gerando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Esse quadro pode ser analisado a partir de Apple, visto que o processo vivido durante Ditadura Militar e a ascensão do modelo tecnicista, pode ser compreendido como um processo de proletarianização docente. Apple (1987, p.5) analisa:

A perda de controle ou proletarianização de um trabalho é, portanto, parte de uma dinâmica mais ampla de separação entre concepção e execução e de tentativas contínuas por parte da gerência no estado e na indústria para racionalizar tantos aspectos do trabalho quanto possível.

Nesse contexto, podemos perceber que a reestruturação do ensino sob a lógica capitalista introduz procedimentos de controle técnico que promovem a separação entre a concepção (o planejamento realizado por especialistas) e a execução (a prática em sala de aula pelo professor). Essa dinâmica resulta naquilo que Michael Apple (1987) denomina desqualificação técnica, um processo no qual as habilidades intelectuais e o conhecimento do docente se atrofiam por não serem mais exigidos em um sistema de currículos padronizados e "pacotes prontos", tendo de cumprir as demandas burocráticas e administrativas, intensificando sua jornada de trabalho e fazendo o sujeito perder o sentido do seu próprio trabalho.

Ainda neste século, a docência no Brasil passa a ser redefinida a partir de um importante marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº

9.394/1996)², que estabelece novos parâmetros para a organização da educação e para a formação dos professores. A LDB representa um avanço ao reconhecer a necessidade de formação específica para o exercício da docência, determinando que a atuação na educação básica deve ocorrer, obrigatoriamente, com formação em nível superior, em cursos de licenciatura. Além disso, introduz a valorização dos profissionais da educação por meio da previsão de planos de carreira, do ingresso por concurso público e da formação continuada, buscando, assim, fortalecer a profissionalização docente a partir de uma base formativa mais sólida e sistematizada.

No plano institucional e legal, o século XXI começou sob o amparo da lei nº 10.172/2001, que instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) do período, estabelecendo que a oferta de uma educação de qualidade deveria estar primordialmente nas mãos das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação dos quadros profissionais do magistério. Logo em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para a Educação Básica instituídas através do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2001; 2002), buscaram incrementar essa realidade, embora o distanciamento entre as definições legais e a prática cotidiana tenha impedido transformações súbitas no quadro existente. Para Volsi (2006), embora reconhecida como uma conquista em termos de definição de política curricular a nível nacional, muitas foram as críticas tecidas em relação aos fundamentos das DCNS para formação de professores em nível superior. A principal delas reside na ênfase ao desenvolvimento de competência no processo formativo (FREITAS, 2002, 2007; SCHEIBE; BAZZO, 2013).

Neste período, a Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, estabelece um valor mínimo para o salário dos professores da educação básica da rede pública. Essa lei representa uma tentativa concreta de enfrentar a histórica desvalorização salarial da categoria, ao garantir um piso nacional e ao prever a composição da jornada de trabalho, incluindo a destinação de parte da carga horária para atividades extraclasse, como planejamento e formação.

² A LDB nº 9.394/1996 vem sofrendo diversas alterações ao longo dos anos. Segundo estudiosos da área educacional, tais mudanças são objeto de diferentes interpretações, sendo consideradas, em alguns momentos, avanços para a educação brasileira e, em outros, retrocessos em relação às conquistas anteriormente estabelecidas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, apresenta o segundo plano educacional aprovado por lei no Brasil, composto por 20 metas e diversas estratégias para o decênio, suas diretrizes gerais incluem a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e, a valorização dos profissionais de educação. Dourado (2016), ressalta que o sucesso dessas metas de grande envergadura depende de uma política pública orgânica e da articulação entre as instituições de educação básica e superior. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi atrelada ao PNE como um instrumento para definir as diretrizes curriculares nacionais que operacionalizariam essa formação, focando na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Mais recentemente, a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, buscando institucionalizar esse processo para além de marcos salariais isolados. Esta legislação representa um avanço ao determinar que a valorização docente deve contemplar um tripé articulado, planos de carreira que estimulem o desempenho, formação continuada permanente e, essencialmente, condições de trabalho dignas que favoreçam o sucesso do processo educativo e preservem a saúde física e mental dos educadores. Ao estipular parâmetros objetivos, como a salubridade do ambiente, a segurança e a adequação do número de alunos por turma, a lei busca superar a histórica redução da valorização docente à dimensão meramente salarial, propondo uma política de Estado que assegure a dignidade e a autonomia no exercício do magistério

Atualmente, com a vigência do novo Plano Nacional de Educação (2024-2034), aprovado pela Lei nº 15.388/2026, o Brasil busca superar um longo período de retrocessos e rompimentos com as bases formativas que marcaram o decênio anterior. O novo plano incorpora diversas proposições discutidas na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024), estabelece estratégias para enfrentar os desafios históricos da profissão docente por meio de ações objetivas, especialmente em seu Eixo V, voltado à valorização dos profissionais da educação, à garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial nacional e à carreira. Nesse contexto, a CONAE 2024 contribuiu para a formulação de diretrizes fundamentadas em um tripé essencial: valorização, formação e condições de trabalho.

No entanto como afirma Imbernón (2011), é que ainda hoje, no século XXI, o professor não dispõe de tempo para estudar (a maioria dos municípios e estados não

Comentado [MM3]: Mencione tbm a Lei 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública

cumprir o tempo mínimo que deveria ser destinado ao planejamento, avaliação e à formação profissional, a saber, 33% da carga-horária), os salários são o fator número um de insatisfação entre os professores; a classe é suficientemente desorganizada, desarticulada, e até as famílias e a sociedade, de modo geral, abandonaram este profissional solitário, embora, paradoxalmente, está ainda seja, no imaginário coletivo, a profissão redentora da humanidade, a única capaz de provocar profundas e verdadeiras transformações sociais.

Nesse sentido, observa-se um distanciamento entre o reconhecimento simbólico da profissão, frequentemente associada à transformação social e sua valorização concreta no cotidiano. Tal cenário demonstra que a desvalorização docente não é um fenômeno recente, mas sim um processo histórico que se perpetua ao longo do tempo, o que evidencia a necessidade de compreender os limites das políticas públicas, já que embora avancem no campo legal, ainda não se materializam de forma efetiva nas condições reais de trabalho.

Diante de um cenário contemporâneo marcado por baixos salários, descumprimento de marcos legais como a Lei do Piso e o crescente adoecimento físico e mental dos professores, a proletarização e a perda da autonomia intelectual, a intensificação do trabalho e a desqualificação técnica, os retrocessos de caráter tecnicista, bem como a sobrecarga e a jornada de trabalho exaustiva, se torna essencial assumir que a docência se constitui historicamente como um trabalho marcado por processos de desprofissionalização e desvalorização estrutural. Essa trajetória revela que a valorização profissional permanece como um desafio pendente, exigindo a superação de modelos formativos que reduzem a educação a um treinamento técnico em favor de uma prática docente consciente, crítica e socialmente referenciada.

1.2 Da vocação ao trabalho profissional: disputas históricas sobre a identidade docente

A gênese da atividade docente no Brasil se encontra profundamente enraizada em uma perspectiva religiosa e missionária, na qual o ato de ensinar era compreendido como um "chamado" ou um "sacerdócio". Desde a chegada dos jesuítas em 1549, a identidade do professor foi concebida sob o amparo do Ratio

Studiorum, um plano constituído por um conjunto de regras que normatizavam rigorosamente todas as funções dos agentes de ensino. De acordo com Saviani (2012, p. 77), esse plano é:

[...] constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial (40), passando pelas do reitor (24), dos prefeitos de estudos (80), dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino (205), abrangendo as regras da prova escrita (11), da distribuição de prêmios (13), do bedel (7), chegando às regras dos alunos (40) e concluindo com as regras das diversas academias (47).

Nesse cenário, o magistério era associado a uma missão cristã que exigia renúncia, onde o docente era visto como um mediador de uma mensagem divina antes de ser um mediador da construção do conhecimento. Como afirma ainda Novóia (1992), a profissão docente, nesta perspectiva, consolida uma imagem do professor que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos.

A formação nesse período era esmeradíssima, podendo durar até 14 anos de estudos para o exercício no magistério superior, embora esse cuidado não se voltasse prioritariamente para as escolas de "ler e escrever", como mostra Brzezinski (1996, p. 21-23):

Para exercer o magistério em nível superior, o jesuíta tinha que acrescentar aos sete anos iniciais mais quatro anos de Teologia, dois de especialização na disciplina que ia ensinar e mais uma formação pedagógica. O Jesuíta só estaria preparado para ser professor de ensino superior depois de longos 14 anos de estudo. Vale ressaltar que este cuidadoso preparo do padre-professor não se voltava para o magistério das 'escolas de ler e escrever'

Deste modo, a docência se consolidou no imaginário social como um "dom natural", partindo do pressuposto de que o indivíduo nasceria com a inclinação para o ensino, o que historicamente desvalorizou o preparo intelectual e a formação pedagógica específica. Como mostram Franco e Scalet (2023), essa simplificação gera dicotomias, reducionismos e contradições que afetam, de modo geral, o ofício do professor.

Essa representação simbólica da docência como vocação foi reforçada pelo processo histórico de feminização do magistério. No século XIX, as Reformas Pombalinas retiraram a educação do poder da Igreja, mas as raízes pedagógicas

pautadas na memorização persistiram, exigindo apenas um professor repetidor e vocacionado. Como colocam Franco e Scalet (2023), as raízes pedagógicas de ensino enciclopédico, pautado na memorização e na repetição de fórmulas prontas, pouco criativo e pouco problematizador, vão persistir [...] para ensinar memorização, conteúdos prontos, sem as contradições da realidade social, basta um professor repetidor, vocacionado e que não precisa sequer ser bem remunerado.

Com a Lei de 15 de outubro de 1827, o ensino primário passou a ser compreendido como uma extensão do trabalho doméstico, fundamentado em discursos que associavam a professora à figura da "mãe espiritual" ou "mãe intelectual". A Primeira Lei sobre Instrução Pública no Brasil (1827) institui: "As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas".

Para essa identidade, as aptidões consideradas essenciais eram traços de personalidade como carinho, paciência e abnegação, em detrimento de competências técnicas. Essa lógica da "missão" e do "amor à profissão" serviu como um anteparo ideológico para, como diz Faria Filho (2017), naturalizar as difíceis condições de trabalho e, eventualmente, até mesmo justificar os baixos salários, uma vez que o sacrifício pessoal deveria compensar as deficiências estruturais da carreira.

A transição para a configuração da docência como uma profissão estruturada ocorreu através da intervenção do Estado, que buscou instituir mecanismos de controle sobre o recrutamento docente. A criação das primeiras Escolas Normais, a partir de 1835, visava formar o professor qualificado, mas o modelo implantado resultou em uma solução dualista: as licenciaturas centraram nos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o preparo pedagógico-didático a um "apêndice de menor importância".

Nesse contexto, Alves (1980) discute a distinção entre o professor de ofício, entende por um funcionário adequado ao sistema, que executa regras e preenche relatórios, Alves (1980) chama atenção para o fato de que o professor (por ofício) "é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema" e o educador por vocação, movido pelo desejo de que o outro se desenvolva plenamente. Para Alves (1980), o educador,

ao contrário, não é profissão; é vocação. “E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (Alves, 1980). Alves (1980) afirma ainda que o educador amiúde é visto como “mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição”.

Essa dicotomia entre ordem burocrática e liberdade criativa mantém o docente em um estado de ambiguidade, onde a racionalização do trabalho muitas vezes se impõe sobre os princípios pedagógicos. Recorrendo a Laurence (1986, p.110), temos que a burocracia:

[...] é instituída para um propósito: criar ordem. Não está equipada para absorver a individualidade, liberdade ou criatividade, mas cuida muito bem da ordem. Assim, à medida que a burocracia cresce, a iniciativa individual é reprimida.

Atualmente, a profissionalização docente exige a superação da visão simplificada da vocação como algo nato. A docência deve ser defendida como uma ação complexa situada no tempo, que demanda uma sólida formação composta por um conjunto de saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Como mostram Franco e Scalet (2023), é preciso desvincular o caráter tradicional da vocação para introduzir a complexidade da docência, a qual exige a formação de um profissional que tenha condição de trabalhar com o outro, numa relação humana, que solicite formação técnica, humanista, prática e política. Freire (1996) ainda diz que a vocação não é algo dado, mas algo que se faz na luta política e no enfrentamento das desigualdades, exigindo autonomia intelectual e engajamento social. Portanto, a dignidade profissional nasce na práxis pedagógica, onde a experiência vivida e a reflexão crítica transformam o ofício em um compromisso ético e humanizador.

Observa-se que a valorização docente não pode ser compreendida apenas como resultado de dispositivos legais. Embora as legislações representem conquistas históricas importantes, sua efetividade depende da capacidade dos sistemas de ensino de transformar garantias formais em condições concretas de trabalho. Essa contradição evidencia que a valorização profissional permanece como um campo de disputa política, econômica e social.

1.3 Valorização docente e reconhecimento profissional: limites e contradições das políticas educacionais

Nessa ótica quanto à valorização docente, Grochoska (2016) destaca que a valorização está intrinsecamente ligada a três elementos centrais: formação, condições de trabalho e remuneração. Juntos, essa tríade visa garantir não apenas a qualidade da educação, mas também a dignidade e a qualidade de vida do profissional. A partir dessa premissa, se observa que o reconhecimento profissional no Brasil é atravessado por uma dualidade entre a consolidação de marcos regulatórios e uma precarização estrutural que afasta a prática docente de seu ideal de profissionalização.

No pilar da remuneração, a Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso) representa um avanço histórico ao instituir um valor mínimo nacional, visando atrair talentos para o magistério. Esse mecanismo legal estabelece um valor mínimo a ser pago aos professores da educação básica, representando um avanço na busca por condições justas de trabalho e remuneração. Contudo, como demonstram Jacomini e Penna (2016), a valorização salarial ainda enfrenta obstáculos severos, pois os salários docentes permanecem pouco atrativos se comparados a outras carreiras de nível superior, e a progressão funcional nos planos de carreira é frequentemente barrada por decisões governamentais e limitações orçamentárias, tornando o avanço profissional estático.

Nesse viés, o descumprimento desse marco é sistemático. Gestores estaduais e municipais frequentemente tratam o piso como um “teto” salarial, e a falta de recursos financeiros é utilizada como justificativa para estagnar as carreiras e descumprir o tempo de estudo garantido em lei. Como apontam Caminha e Freire (2025, p. 728):

Entre eles, destaca-se a dificuldade de muitos municípios, especialmente os menores e com baixa arrecadação, em cumprir as exigências legais devido à falta de recursos financeiros. Essa realidade revela uma tensão entre a formulação de políticas públicas voltadas à valorização docente e a capacidade administrativa e financeira de diversos entes federativos para implementá-las.

Quanto à formação, a aprovação da LDB nº 9.394/96 representou um marco de profissionalização ao exigir a formação em nível superior e prever a existência de planos de carreira que assegurassem o ingresso por concurso público e o aperfeiçoamento continuado. Como apontam Jacomini e Penna (2016, p. 179):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), no art. 67 (Lei BR nº 9.394, 1996) estabelece que estatutos e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, uma carga de trabalho que contemple período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho.

No entanto, segundo a análise de Feldfeber (2007), essa legislação também abriu espaço para uma regulação de cunho “pós-burocrático”. Nesse âmbito, esse modelo passou a vincular a valorização a critérios de mercado, focando na eficiência meritocrática e em avaliações de desempenho individual que, muitas vezes, reduzem a complexidade do ensino a resultados quantitativos em exames externos. Além disso, colocam o docente como técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática (Pérez-Gómez, 1998).

Além disso, Maués e Camargo (2012) apontam contradições legais, como a Lei nº 12.014/2009, que permitiu o retrocesso de admitir profissionais sem a devida formação superior para certas funções do magistério. Segundo Maués e Camargo (2012, p. 159):

Essa Lei, contrariando os esforços que vinham sendo feitos em relação à formação desses profissionais em nível superior, retrocede ao considerar como profissionais da educação aqueles que “[...] estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...]” (LEI Nº 12.014/2009a), abrindo, dessa forma, a possibilidade da formação em nível não superior, para o exercício do magistério.

Esse movimento legislativo reflete uma regulação mercantil que prioriza a economia de recursos em detrimento de uma formação científica sólida e universitarizada. Segundo a análise de Shiroma e Evangelista (2003), essa lógica condena o docente à condição de um “quase-professor”, submetido à desqualificação técnica e à perda de controle sobre o seu próprio trabalho.

No tocante às condições de trabalho, a dignidade profissional é comprometida pela intensificação da jornada e pela falta de cumprimento legal de 1/3 da carga horária para planejamento, como previsto na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. (Lei BR n. 11.738, 2008), que estabelece dois terços para atividades de docência e um terço para aquelas de apoio à docência. Segundo Caminha e Freire (2024), essa precarização impacta diretamente a autonomia pedagógica e a saúde do docente, gerando um

quadro de adoecimento físico e mental decorrente do excesso de trabalho e da responsabilização individual pelos resultados escolares. As autoras afirmam ainda que tais condições afetam não apenas a saúde física e mental dos professores, mas também comprometem a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Ademais, as Diretrizes para a Valorização dos Profissionais da Educação Escolar Básica Pública atualmente vem sendo reconfiguradas sob uma perspectiva mais integrada, conforme estabelecido pela Lei nº 14.817/2024, que busca institucionalizar a valorização para além de marcos salariais isolados. Ao estabelecer parâmetros objetivos para condições dignas de trabalho que incluem a determinação de um número adequado de alunos por turma, a garantia de infraestrutura salubre e o cumprimento rigoroso de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse. A lei reforça que a valorização deve ser uma política orgânica, integrando a carreira, com ingresso exclusivo por concurso público e progressão baseada em titulação e avaliação de desempenho, à formação continuada, que deve prever inclusive o licenciamento periódico remunerado para estudos.

Jacomini e Penna (2016) evidenciou em sua pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”, realizada em 12 estados brasileiros e suas capitais o abismo entre o que a legislação prescreve e o que a realidade das redes de ensino impõe aos docentes. Nesse sentido, as autoras identificaram ainda a necessidade de políticas públicas que garantam estabilidade profissional, jornada adequada e formação continuada, de modo a fortalecer o desenvolvimento profissional docente e assegurar melhores condições para o exercício da educação pública no país. Jacomini e Penna (2016, p. 196) mostram:

De acordo com as análises realizadas, ainda há muito por fazer, quando se verificam, por exemplo, professores trabalhando com contratos precários; problemas em relação à jornada de trabalho (excessiva) e reduzido número de horas de trabalho de apoio à docência (para o preparo das aulas, por exemplo), aspectos a serem considerados nos planos de carreira e na avaliação dos professores. Identificou-se a necessidade de elaboração de planos de carreira estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, promovendo, de fato, sua valorização política e social, importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional.

Destacando, ainda, como a valorização política e social dos docentes, fortalece o magistério e contribui para a constituição de sua identidade profissional.

Em última análise, Mendes (2011) destaca que, para que o trabalho seja fonte de prazer, ele deve ser capaz de gerar entusiasmo e envolvimento emocional. Nesse sentido o reconhecimento profissional ultrapassa a dimensão apenas financeira, se dando como uma retribuição simbólica essencial para transformar o empenho físico em prazer e propósito, sendo capaz de promover uma educação de qualidade. Portanto, o resgate da dignidade profissional, agora reforçado pelas diretrizes da Lei nº 14.817/2024, que exige que o reconhecimento seja tratado como um pilar indissociável da valorização. Caminha e Freire (2024) asseveram ainda que “Somente por meio de uma política educacional comprometida com a valorização integral do professor será possível resgatar a dignidade e o prestígio da docência, garantindo uma educação pública de qualidade e socialmente relevante.”

CAPÍTULO II – TRABALHO DOCENTE EM UM CONTEXTO DE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO: CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO DO PROFESSOR.

Este capítulo tem como objetivo analisar as relações entre a precarização do trabalho docente e o crescente adoecimento dos professores na contemporaneidade. Embora a docência seja reconhecida socialmente como uma profissão fundamental para a formação humana e para o desenvolvimento da sociedade, as condições concretas em que o trabalho é realizado revelam um cenário marcado pela intensificação das atividades, ampliação das responsabilidades, perda de autonomia, baixos salários e fragilização das condições laborais. Nesse contexto, torna-se necessário compreender como as transformações ocorridas no mundo do trabalho e nas políticas educacionais têm impactado o cotidiano docente, produzindo efeitos significativos sobre sua saúde e qualidade de vida.

Partindo dessa perspectiva, o capítulo discute, inicialmente, os processos de intensificação e precarização do trabalho docente, evidenciando as novas exigências impostas à profissão. Em seguida, analisa as relações entre as condições de trabalho e a saúde dos professores, destacando como a sobrecarga, a insuficiência de recursos e a pressão por resultados contribuem para o desgaste profissional. Por fim, aborda as principais manifestações do adoecimento físico, emocional e psíquico na docência, compreendendo esse fenômeno não como uma questão individual, mas como expressão das contradições históricas e estruturais que atravessam o trabalho docente na sociedade contemporânea.

A intensificação do trabalho docente deve ser compreendida como um fenômeno estrutural associado às transformações do mundo do trabalho. Nesse contexto, o professor passa a assumir funções que extrapolam sua atuação pedagógica, ampliando a sobrecarga laboral e reduzindo o tempo destinado ao planejamento, à formação continuada e ao descanso.

2.1 A Intensificação e Precarização do trabalho docente

A intensificação do trabalho docente pode ser definida pelo aumento do ritmo, da carga de tarefas e da multiplicidade de responsabilidades que exigem um gasto

excessivo de energias físicas, psíquicas e emocionais dos docentes. Como Rosso (2006) define, “se refere ao consumo de energias pessoais e grupais no trabalho, expressa de outra maneira como sendo o esforço despendido pelos/as trabalhadores/as em seu labor cotidiano.”. Esse fenômeno não se refere apenas à quantidade de trabalho em si, mas ao modo como ele é realizado, envolvendo um grau mais elevado de esforço intelectual e afetivo na execução das atividades concretas, Rosso (2006) associa essa intensidade às exigências do sistema econômico vigente, no qual a busca por resultados cada vez maiores impõe uma carga de tarefas que muitas vezes não corresponde ao tempo e às condições disponíveis para sua realização.

Neste mesmo cenário, Kuenzer e Caldas (2009), enfatizam que o rebaixamento salarial é um motor central da intensificação, pois obriga professores a triplicarem suas jornadas e atuarem em diversas escolas para garantirem sua subsistência, como mostram Kuenzer e Caldas (2009, p. 35)

Como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão sendo obrigados a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas. Essa ampliação do tempo de trabalho, somada à diversificação de tarefas, faz com que os professores se encontrem diante de dificuldades cada vez maiores para realizar um bom trabalho e, em vez de lutar pela realização de um trabalho mais criativo, “luta-se por um tempo para simplesmente descansar”.

Assim, Kuenzer e Caldas (2009) descrevem essa exaustão de forma contundente, observando que a intensidade do labor docente é tamanha que o profissional se vê em uma luta constante por um tempo para simplesmente descansar. Em consonância com essa análise, Apple (1987) utiliza exemplos do cotidiano para ilustrar como a intensificação do trabalho destrói a autonomia e os pequenos privilégios dos professores, afirmando que esse processo priva o docente “desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área”. Para o autor, esse cenário é um sintoma nítido da “degradação do trabalho”, que se manifesta desde a insuficiência de condições básicas de trabalho até obstáculos estruturais que comprometem o acesso do docente à formação continuada e à atualização de seus conhecimentos.

Ademais, as autoras destacam, Assunção e Oliveira (2009), que “Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é

chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes". Nessa perspectiva, a função docente tem passado por um processo de nova exigências no mundo contemporâneo, em que o aumento da carga horária, a exigência de participação coletiva nas atividades da escola, e o aumento do número de alunos por turma, têm contribuído sistematicamente para o esvaziamento das forças do professor.

Somado ao acúmulo de atribuições, como (Gouvêa, 2016) traz "Oliveira (2003) explica sobre os vários papéis que o professor precisa de desempenhar e que estão para além de sua formação, isto é, ele desempenha funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.", passa também a ser cobrada da escola uma melhor qualidade do ensino, frequentemente reduzida a indicadores quantitativos. As avaliações externas, sejam elas de nível estadual ou nacional, estão aí para julgar tal qualidade da educação e, conseqüentemente, o trabalho do professor, submetendo o docente a uma pressão temporal e a um controle burocrático permanente.

Esse acúmulo de funções resulta no que (Codo, 1999) denomina "carga mental do trabalho", transformando o professor em mero cumpridor de metas, que perde a autonomia sobre seu processo de criação e reflexão para se tornar um mero executor de demandas burocráticas. Essa problemática também é discutida por Silva (2023) ao explicar que a sobrecarga do trabalho na atividade docente constitui um fator desencadeador de cansaço e tensões, refletindo de modo prejudicial na saúde mental e física dos professores. Assim se torna indispensável reconhecer o bem-estar docente como condição elementar para sua qualidade da educação.

Nascimento, Matos e Zibetti (2019) analisam: "Aumentou-se o trabalho e as demandas na educação, mas não se aumentou o efetivo. As condições materiais de trabalho, na maioria das escolas, permaneceram as mesmas." Nesta lógica gerencialista e mercantil o fenômeno da precarização do trabalho docente se manifesta na falta de condições dignas de trabalho, expondo a profissão docente a insalubridade dos ambientes de trabalho. Em um Dossiê "Interpretando o trabalho docente" publicado em 1991, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991, p. 96) trazem os seguintes dados:

Para 40% dos professores as condições gerais de construção das escolas são precárias; para 43% deles as dependências das salas de aulas são também precárias. Na maioria das escolas os professores não têm um espaço apropriado para estudar, preparar suas aulas; segundo relatam 80% dos docentes, suas escolas não têm bibliotecário e, muitas vezes, nem local

apropriado para biblioteca; para 25% dos docentes, em suas escolas faltam secretária; para 35% falta escriturário e para 40% falta servente.

Assim, podemos ver a escassez crônica de materiais e recursos didáticos indispensáveis que força o docente a atuar em ambientes insalubres, muitas vezes assumindo o papel de provedor de insumos com recursos próprios.

Os autores ainda afirmam que “os dados mostram-nos que a escola é, na realidade, o local onde o professor dá suas aulas, e os alunos assistem aulas”, compreendendo o espaço escolar em um espaço regido pelos modelos fabris, ou seja, a escola baseada no gerenciamento científico proposto por Taylor, como compara alguns autores. Assim, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) mostram a importância de transformar a escola num espaço cultural e formador; num espaço de encontro entre educadores e educandos; num espaço estimulador da pesquisa, da criatividade, da produção científica.

Esse processo ainda é evidenciado pela proliferação de vínculos empregatícios frágeis, como contratos temporários e precários que acabam impedindo a construção de uma identidade profissional sólida, como Oliveira (2004, p.1140) mostra:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Diante destes expostos podemos ver a contradição com a própria Lei nº 14.817/2024 que dispõe no Art. 6º: As condições de trabalho dos profissionais da educação escolar básica, indispensáveis para o êxito do trabalho pedagógico, contemplarão:

I - adequado número de alunos por turma, que permita a devida atenção pedagógica do profissional a cada aluno, de acordo com as necessidades do processo educacional; II - número de turmas, por profissional, compatível com sua jornada de trabalho e com o volume de atividades profissionais extraclasse, decorrentes do trabalho em sala de aula; III - disponibilidade, no local de trabalho, dos recursos didáticos indispensáveis ao exercício profissional; IV - salubridade do ambiente físico de trabalho.

Assim, estas políticas educacionais passam por uma discussão contraditória que evidencia o abismo entre o campo legal e a vivência nas instituições de ensino.

Portanto, sem um rompimento real com essa racionalidade técnica que submete o ensino à produtividade quantitativa, as novas diretrizes correm o risco de se tornarem apenas mais um marco legal não materializado, incapaz de estancar a proletarização e o adoecimento que consomem a dignidade e a identidade da profissão docente no Brasil.

2.2 Condições de trabalho e saúde do professor

O adoecimento docente pode ser desencadeado por diversos fatores, principalmente quanto as condições de trabalho onde o docente se encontra atualmente, entre os principais gatilhos para essa condição estão a desvalorização da categoria, a ampliação contínua das exigências do trabalho, as situações de violência e indisciplina no ambiente escolar que levam o docente a um profundo questionamento sobre o sentido de sua escolha profissional. Assim, Bastos (2009, p.16) afirma:

[...] pode-se resumir o mal-estar docente como os sentimentos de professores perante a uma série de circunstâncias imprevistas que os conduzem a comprometer o desempenho de seus trabalhos; e que os sentimentos de desencanto, insegurança e de recusa, parecem atingir principalmente os professores que não conseguiram redefinir seus papéis perante aos novos contextos e situações presentes na escola.

Quanto ao trabalho docente na escola pública, ele é caracterizado essencialmente como trabalho imaterial, uma vez que o seu produto não é um objeto físico, mas sim voltado para a formação humana e para a produção de conhecimentos, como Paparelli (2009) destaca “[...] o trabalho do professor da escola pública é imaterial (seu produto não é um objeto tangível) e não reprodutivo, isto é, não produz mais-valor”. Numa análise marxista, essa modalidade de produção possui a especificidade de que o ato de produzir é inseparável do ato de consumir; ou seja, a aula se realiza e se esgota no exato momento da interação entre o professor e o aluno.

Ainda para Tardif e Lessard (2005), a docência, é uma ação complexa, ressaltam que é “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar.”. Essa imaterialidade incorpora o que se define como trabalho afetivo imaterial, no qual a dimensão do cuidado, da escuta e dos afetos passa a ser parte integrante da economia e da função docente.

Como as pesquisadoras (Pfingsthorn; Pagès, 2016) afirmam à docência “se tornou parte da economia como uma forma de trabalho afetivo imaterial”.

Neste âmbito, quanto as relações entre as condições de trabalho e os seus efeitos na saúde, física, mental e/ou psíquica do professor tem impactado não somente aos professores, mas também a toda estrutura escolar e de ensino. Como aponta Gouvêa (2016), a saúde do docente possui uma relação estreita com a qualidade de seu trabalho, de modo que o afastamento para tratamento médico gera transtornos significativos, promovendo uma descontinuidade no processo educacional. Quando o professor falta por adoecimento, a escola muitas vezes carece de substitutos imediatos, obrigando outros profissionais a assumirem a responsabilidade pelos alunos e deixando os estudantes em atividades improvisadas apenas para manutenção da disciplina, o que prejudica diretamente o rendimento e o aproveitamento escolar. Assunção e Oliveira (2009, p.360) apontam:

[...] na ausência do professor os alunos passam a fazer qualquer atividade para se manterem mais ou menos disciplinados dentro das escolas. Estas são situações que trazem consequências diretas para o rendimento ou aproveitamento dos alunos.

Assim, esse processo é potencializado pelo que Silva (2023) descreve como uma pressão por produtividade máxima sob investimentos mínimos, em que o professor é submetido a cobranças por resultados e metas que muitas vezes ignoram as condições reais de trabalho e a complexidade das relações humanas em sala de aula.

Neste cenário, o adoecimento não é um fenômeno individual, mas o reflexo de um processo das novas reformas educacionais em curso que demandam do professor novas exigências no atual momento. Para Gouvêa (2016), há dois elementos determinantes que podem acarretar agravos a saúde do docente. Um deles se refere a invasão da vida privada do professor, como a falta de lazer, descanso e outras atividades do seu dia a dia. O outro se dá na realização do trabalho docente em situações extremas, sendo marcadas por turmas superlotadas, excesso de aulas e ainda cujo trabalho exige condicionamento físico, como o uso da voz intensa, das mãos e o tempo em pé. Gouvêa (2016, p.209) destaca:

No que se refere à sobrecarga de trabalho e à saúde dos professores, dois elementos determinantes para a deflagração de processos de adoecimento podem ser citados. Um deles é a diminuição ou a falta de tempo livre fora do trabalho para outras atividades da vida e para o lazer. O outro é a realização

do trabalho em condições de estresse, que pode levar a implicações previsíveis para a saúde, porquanto expõe os trabalhadores a situações extremas.

Nesta perspectiva, de um lado, avistamos professores que se afastam das suas atividades de trabalho de imediato ao identificar-se adoecido. De outro, há ainda uma dimensão invisível e talvez ainda mais grave, o trabalho docente exercido em condições de adoecimento. Como aponta, Gouvêa (2016, p. 212):

Se, de um lado, há os professores que sentem a necessidade de se expressar sobre a sua condição de saúde, como referiu um dos entrevistados, de outro, há aqueles que se silenciam e continuam o seu trabalho até que estejam incapacitados para tal. Essa situação pode ser explicada como sendo uma condição gerada pelas circunstâncias atuais do trabalho no capitalismo.

Assim, estes docentes são pressionados por políticas de bonificação por assiduidade ou por uma ética de responsabilidade com a escola, assim, muitos professores silenciam seu sofrimento, continuando a lecionar até se esgotarem. Viera (2003) denuncia uma estratégia de gestão pública que, em vez de enfrentar as causas estruturais do adoecimento dos professores, utiliza mecanismos financeiros para "mascarar" as ausências recorrentes, resultando em sérios prejuízos à saúde física, mental e psíquica da categoria. Tal lógica gera um processo que Gouvêa (2016) descreve como um "queimar de dentro para fora", no qual os danos psíquicos e mentais ocultos precedem os danos físicos aparentes.

Neste cenário ainda, a plataformização da educação surge como uma faceta determinante das novas configurações do capitalismo, subordinando o ensino aos interesses empresariais e neoliberais, Antunes (2023) aponta que assim, se observa a crescente precarização no trabalho docente.

Barbosa e Alves (2023) sobre as plataformas, dizem que estão longe de serem ferramentas neutras, as plataformas digitais se inserem num contexto como Alves e Souza (2026) traz do Capitalismo de Plataforma, de Srnicek (2016) e do Capitalismo de Vigilância, de Zuboff (2021), reestruturando então os processos de trabalho e convertendo a experiência pedagógica em dados comportamentais voltados para métricas de desempenho. Segundo Alves e Souza (2026), apoiados nas formulações de Srnicek, o capitalismo de plataforma constitui um "modo específico de reconfiguração do capitalismo contemporâneo, que se organiza em torno das grandes corporações digitais globais, responsáveis por reestruturar os processos de trabalho, de produção e de acumulação".

Quanto ao Capitalismo de Vigilância, a partir de Zuboff (2021, p. 23-24):

O capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como superávit comportamental do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como "inteligência de máquina" e manufaturado em produtos de predição que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de mercados de comportamentos futuros. Os capitalistas de vigilância têm acumulado uma riqueza enorme a partir dessas operações comerciais, uma vez que muitas companhias estão ávidas para apostar no nosso comportamento futuro.

Esse processo opera o que Motta e Andrade (2020) denominam de subsunção real do trabalho docente. No campo da educação, Catini (2025) aponta que a presença cada vez mais intensa das tecnologias tem aprofundado esse processo, reconfigurando o papel e o sentido do ser professor e invertendo a lógica tradicional. Nesse contexto, a tecnologia deixa de ser apenas um apoio pedagógico, enquanto a própria ação do professor passa a constituir o meio pelo qual a plataforma é alimentada e utilizada.

Os estudos mais recentes apontam que os impactos da pandemia, da ampliação do uso de tecnologias digitais e da crescente responsabilização individual dos docentes contribuíram para o agravamento dos quadros de sofrimento psíquico. Dessa forma, a discussão sobre saúde docente exige políticas permanentes de prevenção, acolhimento e promoção da saúde mental.

Assim, podemos perceber a necessidade de superar a visão individualista do adoecimento docente, tratando como um reflexo direto de determinantes organizacionais e ambientais que exigem respostas coletivas e políticas estruturantes. Se torna imperativo dizer que a gestão pública rompa com mecanismos que agravam a precarização, garantindo infraestruturas adequadas, remuneração digna e o cumprimento rigoroso do tempo destinado ao descanso e ao planejamento. Permitindo ao docente então, resgatar sua autonomia docente e reassumir o seu papel como agente essencial da transformação social.

2.3 Adoecimento físico, emocional e psíquico na docência

O adoecimento docente constitui um fenômeno complexo e multidimensional, que resultou uma organização escolar que se transformou em um verdadeiro motor de morbidade como analisam Assunção e Oliveira (2009), devido aos processos de precarização e intensificação do trabalho. Esse desgaste se manifesta então de forma integrada em três esferas: física, emocional e psíquica. Inicialmente, Silva (2023, p. 246) traz:

Nas três últimas décadas, multiplicaram-se os estudos que procuram explicar o espantoso aumento da incidência, em professores, de transtornos psíquicos – esgotamento profissional (burnout), quadros clínicos de depressão, além de outros – e, ainda, de diferentes distúrbios 247 psicossomáticos (gastrite; hipertensão arterial; dores de cabeça – especialmente as chamadas cefaleias por tensão).

No plano físico, as condições ambientais adversas e a sobrecarga de tarefas geram quadros severos. Os professores apresentam o mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais, como disfonias e nódulos nas cordas vocais, frequentemente causados pelo esforço de sobrepor a voz ao ruído ambiental. Assunção e Oliveira (2009, p. 361) trazem:

Os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com os outros profissionais. Pelo menos um em cada três professores refere que dar aulas produz efeito vocal adverso e, na amostra dos autores, muitos sujeitos reduziram as suas atividades laborais em razão do problema de voz.

Além disso, observa-se uma elevada incidência de doenças osteomusculares, especialmente as Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), associadas tanto às condições ergonômicas inadequadas quanto à intensificação do trabalho e à pressão por produtividade. O estresse crônico também se materializa em distúrbios psicossomáticos recorrentes, incluindo gastrite, hipertensão arterial e cefaleias por tensão. Como Dal Rosso (2006, p. 86) analisa:

[...] por sua vez, elementos típicos do desgaste físico, como também os decorrentes da pressão por mais resultados. Um bom número das consequências das condições do trabalho sobre os professores não apresenta um quadro diferente dos tradicionais problemas sentidos pelos trabalhadores do ramo. Entre estes, podemos citar os problemas de alergia a giz, os problemas de garganta, rouquidão e nódulos nas cordas vocais. Outro conjunto de sintomas declarados, no entanto, revela o efeito do trabalho intelectual prolongado, típico do perfil das doenças decorrentes do trabalho submetido a forte pressão por resultados, com atribuições de

responsabilidades, com altos graus de flexibilidade e versatilidade. Entre eles, estão o estresse, as gastrites crônicas e as lesões por esforços repetitivos.

Na esfera mental e psíquica, trazendo como termos indissociáveis, pois reflete o impacto das condições objetivas de trabalho na subjetividade e na saúde do professor. Como aponta, Linhart (2009) que para além da precariedade objetiva, existe uma precariedade subjetiva, marcada pela sobrecarga individual. Assim, o profissional da educação passa a se sentir insuficiente diante das demandas da profissão, percebendo dificuldades em exercer plenamente suas funções em razão do excesso de exigências e da constante pressão por resultados. Gerando ainda, o mal-estar docente contínuo. Como Alves e Souza (2026, p.14), apontam:

Nesse contexto, o/a profissional da educação passa a se sentir insuficiente, com a sensação de não dominar mais sua função ou a própria situação, seja pelo excesso de demanda ou pela novidade constante associada à pressão por resultados. Obviamente essa insegurança gera mal-estar contínuo e obriga o/a profissional a um esforço constante de adaptação para responder às metas e exigências, convivendo com o temor permanente de penalizações ou perda da função.

Assunção (2003) mostrou que os transtornos psíquicos ocupam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos (16%) na rede municipal de ensino em Belo Horizonte. Tennant (2001) esclarece os tipos de transtornos psíquicos relacionados ao trabalho, destacando que, em sua maioria, se manifestam por meio de quadros depressivos, nervosismo, abuso de bebidas alcoólicas, sintomas físicos sem explicação e cansaço mental. Se sabe ainda, que esses transtornos estão intrinsecamente associados a fatores estressores ambientais, um estudo realizado em Hong Kong por Chan (2003) corrobora essa visão ao demonstrar que a profissão de ensinar é altamente estressante, com cerca de um terço dos docentes apresentando sinais nítidos de estresse e Burnout,

Destacando neste contexto, a síndrome de Burnout emerge como diagnóstico central. Uma definição clássica que Codo (1999) traz, citada por Kuenzer e Caldas (2009), é que o Burnout é a dor de um profissional que se sente "entalado" entre o céu de possibilidades (o que gostaria de fazer pedagogicamente) e o inferno dos limites estruturais (o que efetivamente consegue fazer). Esse esgotamento caracteriza-se por três dimensões fundamentais, a exaustão emocional, onde o professor sente que seus recursos afetivos se esgotaram e não tem mais nada a oferecer aos alunos; A despersonalização (distanciamento e frieza no trato com alunos e pares), é uma

estratégia de defesa clínica, onde o docente se torna frio e indiferente no trato com estudantes e colegas para evitar mais sofrimento; E a perda de envolvimento pessoal com o trabalho, o sentimento de insuficiência e a percepção de que seu trabalho não tem valor social ou resultados efetivos, como Gouvêa (2016,p. 208), analisa:

O entendimento dos elementos que formam o conceito da 'síndrome de burnout' – os quais constituem um agrupamento de certos sinais e sintomas, como a despersonalização, a exaustão emocional e a perda de envolvimento pessoal, bem como as implicações destes no trabalho e na saúde dos professores – contribuiu significativamente para a introdução do tema saúde dos trabalhadores da educação no debate nacional.

Portanto, o esgotamento físico e psíquico da categoria deve ser interpretado como um sintoma político das contradições de um modelo de organização escolar que opera como um motor de morbidade, Assunção e Oliveira (2009), exigindo que o sofrimento deixe de ser silenciado ou tratado apenas no âmbito clínico individual para ser assumido como uma questão coletiva e estrutural. Conclui-se, assim, que a defesa da saúde dos professores é, indissociavelmente, a defesa da própria educação pública, uma vez que não há possibilidade de um ensino emancipador e de qualidade que se sustente sobre a ruína física e mental daqueles que são os agentes centrais da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a constituição histórica da profissão docente, as condições de trabalho e os processos de precarização da docência contribuem para o adoecimento físico, psíquico e mental dos professores, bem como compreender os limites das políticas de valorização docente no enfrentamento dessa problemática. Ao longo do estudo, buscou-se compreender a docência para além de uma atividade individual ou vocacional, situando-a como uma profissão historicamente construída, marcada por disputas, contradições e processos permanentes de desvalorização.

A análise da constituição histórica da docência permitiu identificar que muitos dos desafios enfrentados pelos professores na atualidade possuem raízes profundas. Desde os primeiros processos de organização do ensino no Brasil, a profissão foi marcada por fragilidades relacionadas à formação, ao reconhecimento social e às condições materiais de trabalho. A permanência da ideia de docência como missão, vocação ou extensão de atributos morais e afetivos contribuiu para obscurecer seu caráter profissional, intelectual e político, dificultando historicamente a consolidação de uma identidade profissional plenamente reconhecida.

Ao longo do processo de profissionalização docente, importantes avanços foram conquistados, especialmente no campo da formação e da regulamentação da carreira. Entretanto, verificou-se que tais conquistas não foram suficientes para romper com mecanismos estruturais de desvalorização que continuam presentes no cotidiano escolar. A trajetória da docência revela que o reconhecimento legal da profissão nem sempre foi acompanhado pela garantia efetiva de condições dignas de trabalho, remuneração adequada e valorização social.

Os estudos analisados evidenciaram que a intensificação e a precarização do trabalho docente constituem elementos centrais para compreender o adoecimento da categoria. A ampliação contínua das atribuições profissionais, a multiplicação das demandas burocráticas, o aumento do controle sobre o trabalho pedagógico, a pressão por resultados, a insuficiência de recursos materiais e humanos, os baixos salários e a necessidade de ampliação da jornada de trabalho configuram um cenário que compromete não apenas a qualidade da educação, mas também a saúde dos professores.

Nesse contexto, verificou-se que o adoecimento docente não pode ser compreendido como um problema individual ou decorrente exclusivamente de características pessoais dos profissionais. Trata-se de um fenômeno socialmente produzido, diretamente relacionado às condições objetivas e subjetivas em que o trabalho é realizado. Os elevados índices de estresse, ansiedade, depressão, síndrome de Burnout, problemas vocais, doenças osteomusculares e demais agravos à saúde expressam as consequências de um modelo de organização do trabalho que exige cada vez mais dos docentes ao mesmo tempo em que lhes oferece condições cada vez mais limitadas para exercer sua função.

A pesquisa também demonstrou que a precarização contemporânea da docência assume novas formas. Além das condições materiais historicamente insuficientes, emergem processos relacionados à racionalidade gerencial, à cultura da performatividade, à responsabilização individual pelos resultados educacionais e, mais recentemente, à plataforma da educação. Esses fenômenos intensificam o controle sobre o trabalho docente, reduzem espaços de autonomia profissional e ampliam sentimentos de insegurança, insuficiência e desgaste emocional.

No campo das políticas públicas, constatou-se que a valorização docente ocupa posição central nos discursos educacionais e nos marcos legais brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, os Planos Nacionais de Educação e, mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024 representam importantes instrumentos normativos voltados à valorização dos profissionais da educação. Esses documentos reconhecem a necessidade de assegurar formação adequada, carreira estruturada, remuneração digna e condições de trabalho compatíveis com a complexidade da função docente.

Contudo, a pesquisa evidenciou uma profunda contradição entre aquilo que é assegurado legalmente e aquilo que efetivamente se concretiza nas redes de ensino. O descumprimento do piso salarial em diversas localidades, a insuficiência do tempo destinado ao planejamento e à formação continuada, a persistência de vínculos precários de trabalho, a sobrecarga profissional e a ausência de condições adequadas para o exercício da docência revelam que a valorização docente ainda permanece, em muitos aspectos, restrita ao plano discursivo e normativo.

Dessa forma, conclui-se que o adoecimento docente deve ser compreendido como uma expressão das contradições históricas que atravessam a profissão. A precarização das condições de trabalho, a intensificação das demandas profissionais

e a insuficiência das políticas de valorização constituem fatores que se articulam e produzem impactos significativos sobre a saúde física, mental e psíquica dos professores. Mais do que um problema individual, o adoecimento revela limites estruturais da organização do trabalho docente e das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas.

Por fim, torna-se necessário reafirmar que a valorização docente não pode ser reduzida à dimensão salarial, embora esta seja fundamental. Valorizar os professores significa garantir condições efetivas de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, carreira atrativa, infraestrutura adequada, autonomia pedagógica, proteção à saúde e reconhecimento social da relevância de sua atuação. Significa compreender que a qualidade da educação pública está diretamente relacionada às condições em que seus profissionais exercem seu trabalho.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as reflexões acerca das relações entre trabalho docente, valorização profissional e adoecimento, fortalecendo a compreensão de que a defesa da saúde dos professores é também a defesa da educação pública. Afinal, não há educação de qualidade sem professores valorizados, nem há valorização docente enquanto persistirem condições de trabalho que comprometam a dignidade, a autonomia e a saúde daqueles que têm como tarefa fundamental formar e transformar as novas gerações.

REFERÊNCIAS

Comentado [MM4]: Use espaço simples aqui

ALVES, Leandro Cesar; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **A plataformização do trabalho docente na rede estadual paulista: da subsunção à precarização.** *Colloquium Humanarum*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1–23, 2026. DOI: 10.5747/ch.2025.v22.h658. Disponível em: Colloquium Humanarum. Acesso em: 3 jun. 2026.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho?** *Análise Social*, Lisboa, v. 58, n. 248, p. 512–532, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2023248.04>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/33535>. Acesso em: 3 jun. 2026

APPLE, Michael. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3–14, fev. 1987.

ARANHA, Maria. Lúcia. de. Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2012.

ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

ASSUNÇÃO, A.A. **Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas.** In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100120&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jun. 2026.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394/1996, com a finalidade de discriminar as categorias que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 2024 (Conforme mencionado no histórico da conversa e referenciado indiretamente em).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMINHA, Raul; FREIRE, Miriam. **Os desafios da valorização docente: entre a precarização e a luta pela dignidade profissional**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), 2024.

CATINI, Caroline. **Capitalismo digital, neoliberalismo e reformas educacionais**. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL PLATAFORMIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**, Youtube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5MMqX7Anx6s>. Acesso em: 3 jun. 2026.

CHAN, D.W. **Hardiness and its role in the stress-burnout: relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong.** Teaching & Teacher Education, Oxford, v. 19, n. 4, p. 381-395, 2003.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

DAL ROSSO, Sadi. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas.** Comunicação & Educação, ano XXI, n. 1, p. 27-33, jan./jun. 2016.

FELDFEBER, Myriam. **La regulation de la formación y el trabajo docente: um análisis crítico de la “agenda educativa” em América Latina.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

GAMA, Silvana Malheiro; SANTOS, Silvia Oliveira de Souza Monteiro dos. **A formação de professores no Brasil: os desafios e as possibilidades do novo Plano Nacional de Educação (2024-2034).** Cadernos da Pedagogia, v. 18, n. 41, p. 56-68, maio/ago. 2024.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. **As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical.** Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, out./dez. 2016.

GROCHOSKA, Márcia Aparecida. **Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais.** In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 12., 2016, Curitiba. Anais... Curitiba: ANPED, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional**. Pro-Posições, Campinas, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, maio/ago. 2016.

KUENZER, Acácia. Z.; CALDAS, Andrea. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades**. Campinas: Papirus, 2009., p. 19-48.

LINHART, Danièle. **Modernisation et précarisation de la vie au travail**. Papeles del CEIC - Revista Internacional de Pesquisa de Identidade Coletiva, v. 43, n.1, p. 1-19, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1387/pceic.12241>. Disponível em: <https://ojs.ehu.eus/index.php/papelesCEIC/article/view/12241/11163>. Acesso em: 3 jun. 2026.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MENDES, Ana Magnólia. **Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho**. In: MENDES, Ana Magnólia (Org.) Trabalho e Saúde: o sujeito entre emancipação e servidão. 1a ed. (ano 2008), 3a reimpr/Curitiba: Juruá. 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e224423, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2026

NASCIMENTO, Élide F., MATOS, L. A. L., & ZIBETTI, M. L. T. (2019). **Trabalho docente: valorização ou intensificação e esvaziamento da profissão?** Barbarói, 1(53), 49-66.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **A pedagogia jesuítica no Brasil colonial**. 2000.

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do Império brasileiro.** 2007.

NÓVOA, A. (1995). **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, [s.d.].

NUNES, C. **As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo de Vargas.** In: Bomeny, H. (org.). Constelação Capanema: intelectuais e política. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2001

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

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sobre a política de regularização de fluxo escolar.** 2009. 194 f. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Acesso em: 3 jun. 2026

PEREIRA, Luiz. **O magistério numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo.** São Paulo: Pioneira, 1969. (Censo Escolar do Brasil, INEP, 1965).

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel (Org.). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PFINGSTHORN, Verónica Larraín; PAGÈS, Judit Vidiella. **A construção da subjetividade (docente) em um con texto pós-fordista: trabalho imaterial e precariedade.** In: GIL, Sancho; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual.** Porto Alegre: Penso: 2016, p. 133- 154.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. **O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação**. Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 91-108, 1991.

ROY, N. et al. **Three treatments for teachers with voice disorders: a randomized clinical trial**. Journal of Speech, Language and Hearing Research, Rockville, v. 46, n. 3, p. 670-688, 2003. In: ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho docente**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos; MEDEIROS, Juliane dos Santos. **Formação e valorização docente no Império brasileiro**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 2022, Alagoas. Anais [...]. Alagoas: [s.n.], 2010.

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

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A mística da profissionalização docente**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SILVA, Edith Seligmann. **Saúde mental e Trabalho: O caso dos profissionais do ensino**. In: LIMA, Cleiton Faria. et al. (Org). Seminários: trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos para a mudança. São Paulo: FUNDACENTRO, 2023.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2016. In: ALVES, Leandro Cesar; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **A plataforma do trabalho docente na rede estadual paulista: da subsunção à precarização**. *Colloquium Humanarum*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1-23, 2026. DOI:

10.5747/ch.2025.v22.h658. Disponível em: Colloquium Humanarum. Acesso em: 3 jun. 2026.

SUCUPIRA, Newton. **O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação**. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 55-68.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. In: SANTOS, J. M. T.; FIALHO, L. M. F.; MEDEIROS, E. A. **Docência(s) – história, formação e práticas escolares**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. p. 1377-1385, jun. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15323>

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

TENNANT, C. **Work-related stress and depressive disorders**. *Journal Psychosomatic Research*, New York, v. 51, n. 5, p. 697-704, 2001.

VOLSI, Maria Eunice França; MOREIRA, Jani Alves da Silva; GODOY, Gislaine Aparecida Valadares. **Políticas atuais para formação de professores da educação básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente**. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p. 123-135, jul./set. 2017.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira de poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. v. 1. In: ALVES, Leandro Cesar; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **A plataformização do trabalho docente na rede estadual paulista: da subsunção à precarização**. *Colloquium Humanarum*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1–23, 2026. DOI: 10.5747/ch.2025.v22.h658. Disponível em: Colloquium Humanarum. Acesso em: 3 jun. 2026.