

O TRABALHO DOCENTE EM PERSPECTIVA: FORMAÇÃO, RECONHECIMENTO E CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL

TEACHING WORK IN PERSPECTIVE: TRAINING, RECOGNITION AND CONDITIONS OF PROFESSIONAL PRACTICE

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-224>

Submetido em: 10/09/2026 e Publicado em: 05/10/2026

SAS: e26451

Flavia Karine Silva Damasceno

Discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Paulista – Parnaíba
E-mail: flaviakaryne765@gmail.com

Jayleno Souza da Costa

Discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Paulista – Parnaíba
E-mail: jaylenocosta@gmail.com

Roberto Vinicio Souza da Silva

Graduado em Pedagogia e em Artes Visuais, pós-graduado em Gestão da Educação. Empresário e
Professor Universitário
E-mail: prof.robertovinicios@gmail.com

Rosemary Meneses dos Santos

Doutoranda em Educação, Mestre em Educação, Pedagoga, Especialista em Língua Brasileira de Sinais –
Libras, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, faz parte da Secretaria Municipal de
Educação (Tutóia - MA) com atuação na equipe Multidisciplinar. Professora do PARFOR (Programa
Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) - CAPES
E-mail: rosemarymeneses2009@gmail.com

Maria Durciane Oliveira Brito

Mestra em Ciência da Educação; Graduada em Pedagogia; Graduada em Letras Libras; Pós-graduação em
Psicopedagogia; Pós-graduação em Libras; Pós-graduação em AEE; Atuação: Professora de Libras na
Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba-PI
E-mail: Durciane@hotmail.com

Lidia de Almeida Pereira Neta

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Fundação Universidade
Unitins/Tocantins.
Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Elesbão Veloso - FAEVE. Especialista em: Docência do
Ensino Superior - Faculdade Evangélica Cristo Rei. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da
Rede Pública de Ensino de Tutóia-MA e de Araióses-MA.

Valdinete Sousa Soares

Graduada em Pedagogia (FAP), Pós-graduação em Psicopedagogia (IESF) e Psicologia e
Desenvolvimento Infantil (FAMEESP), ABA Applied Behavior Analysis - Análise do Comportamento
Aplicada - UNINASSAU. Atua como Psicopedagoga na VIVAMED - Instituto e Clínica Diagnóstica -
Tutoia/MA, e cursando Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais).



Resumo

Este artigo analisa o trabalho docente na educação básica brasileira a partir das relações entre formação profissional, especificidade da docência, condições de trabalho e responsabilidades atribuídas à escola. Parte-se da compreensão de que as transformações educacionais contemporâneas ampliaram as demandas dirigidas aos professores, colocando em questão a correspondência entre essas exigências e as condições formativas, institucionais e profissionais disponíveis para sua realização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre saberes docentes, formação profissional, identidade, autonomia e organização do trabalho, com destaque para Maurice Tardif, António Nóvoa, Dermeval Saviani e Dalila Andrade Oliveira. A análise documental contempla a legislação educacional brasileira e dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especialmente aqueles relacionados à educação básica, à formação e à educação especial. Os resultados evidenciam que a docência constitui uma atividade profissional complexa, que mobiliza conhecimentos específicos, decisões pedagógicas, relações humanas e responsabilidades institucionais. Ao mesmo tempo, identificam-se tensões entre a ampliação das expectativas atribuídas aos professores e as condições concretas de exercício profissional. Conclui-se que a valorização docente deve ser compreendida de forma multidimensional, articulando formação, carreira, remuneração, jornada, autonomia e condições de trabalho, sem transferir ao professor, isoladamente, a responsabilidade pelos resultados educacionais.

Palavras-chave: Educação básica; Formação de professores; Trabalho docente; Valorização profissional.

Abstract

This article analyzes teaching work in Brazilian basic education based on the relationships between professional training, the specificity of teaching, working conditions, and the responsibilities assigned to schools. It is grounded in the understanding that contemporary educational transformations have expanded the demands placed on teachers, raising questions about the correspondence between these demands and the formative, institutional, and professional conditions available for their fulfillment. This is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, grounded in studies on teaching knowledge, professional training, identity, autonomy, and work organization, with emphasis on Maurice Tardif, António Nóvoa, Dermeval Saviani, and Dalila Andrade Oliveira. The documentary analysis encompasses Brazilian educational legislation and official data from the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), particularly those related to basic education, teacher training, and special education. The results demonstrate that teaching constitutes a complex professional activity involving specific knowledge, pedagogical decision-making, human relationships, and institutional responsibilities. At the same time, tensions persist between the increasing expectations placed on teachers and the concrete



conditions under which professional practice takes place. It is concluded that teacher valorization should be understood as a multidimensional process, integrating professional training, career development, remuneration, workload, autonomy, and working conditions, without placing sole responsibility for educational outcomes on teachers.

Keywords: Basic education; Professional valorization; Teacher training; Teaching work.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a docência na educação básica brasileira ocupa lugar relevante no debate educacional contemporâneo não apenas em razão da importância atribuída socialmente ao professor, mas sobretudo pelas transformações ocorridas nas responsabilidades, nos conhecimentos e nas condições em que o trabalho docente é realizado. A ampliação do acesso à educação, a consolidação do princípio da educação inclusiva, a diversificação das trajetórias escolares e a expansão das demandas dirigidas à escola modificaram o contexto no qual os professores desenvolvem suas atividades. Nesse cenário, torna-se necessário examinar de que maneira a profissão docente tem respondido a essas transformações e, simultaneamente, em que medida as políticas de formação, carreira e organização do trabalho acompanham as novas exigências colocadas à escola.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e inclui a valorização dos profissionais da educação entre os princípios que orientam o ensino (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – também atribui centralidade à formação e à valorização dos profissionais da educação e define responsabilidades para os sistemas de ensino (Brasil, 1996). Mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024 estabeleceu diretrizes específicas para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, contemplando carreira, formação continuada e condições de trabalho (Brasil, 2024). A existência desse conjunto normativo demonstra que a valorização docente não constitui apenas uma reivindicação discursiva, mas integra formalmente os princípios e as políticas educacionais brasileiras.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não permite, por si só, concluir que as condições previstas estejam integralmente materializadas nas diferentes redes de ensino. A distância entre a previsão normativa e as condições concretas de realização do trabalho constitui, portanto, uma questão relevante para a pesquisa educacional. O problema não está apenas em saber se existem políticas de valorização, mas em compreender como formação, carreira, jornada, autonomia e condições materiais se articulam no cotidiano profissional.

Essa questão torna-se particularmente significativa quando se considera a natureza do trabalho docente. O professor não atua apenas como transmissor de conteúdos previamente estabelecidos. Seu



trabalho envolve planejamento, seleção de estratégias, avaliação, organização das situações de aprendizagem e interpretação de diferentes contextos escolares. Tardif (2012) demonstra que os saberes mobilizados pelos docentes possuem natureza plural e são constituídos por conhecimentos provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. A docência, nessa perspectiva, apresenta uma base de conhecimentos que lhe confere especificidade profissional.

A análise de Tardif e Lessard (2005) contribui para ampliar essa compreensão ao caracterizar a docência como uma profissão de interações humanas. O trabalho pedagógico ocorre em relações contínuas com estudantes, instituições e outros sujeitos, exigindo decisões que não podem ser completamente antecipadas por prescrições curriculares. A dimensão relacional do ensino, contudo, não elimina seu caráter profissional. Ao contrário, exige conhecimentos que permitam ao professor interpretar situações, estabelecer objetivos pedagógicos e tomar decisões fundamentadas.

Essa especificidade também aparece nos estudos sobre formação docente. Gatti (2010), ao analisar cursos de licenciatura no Brasil, identifica problemas relacionados à fragmentação curricular e à articulação insuficiente entre diferentes dimensões da formação. A autora demonstra que a preparação para a docência não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos específicos, uma vez que o exercício profissional exige também conhecimentos pedagógicos e experiências relacionadas ao trabalho escolar.

A questão da formação ganha maior complexidade diante da diversidade encontrada nas escolas brasileiras. A educação básica passou a incorporar, de maneira mais ampla, estudantes com diferentes trajetórias, necessidades educacionais e condições sociais. No campo da educação especial, por exemplo, o Censo Escolar 2025 registrou aproximadamente 2,5 milhões de matrículas, representando crescimento de 82% em relação a 2021; no mesmo levantamento, 49,7% dos estudantes de 4 a 17 anos da educação especial estavam contemplados pelo atendimento educacional especializado (INEP, 2026).

Esses dados não permitem afirmar, isoladamente, que os professores estejam despreparados para trabalhar com a diversidade. Eles evidenciam, entretanto, uma transformação objetiva da composição das escolas e indicam a necessidade de examinar se as políticas de formação e as condições institucionais acompanham essa transformação.

A educação inclusiva constitui um exemplo particularmente significativo dessa relação. A Lei nº 13.146/2015 estabelece a educação inclusiva como direito da pessoa com deficiência e prevê medidas destinadas a assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). A implementação desses princípios envolve o professor, mas não se restringe à sua atuação individual, pois pressupõe recursos, acessibilidade, atendimento educacional especializado, organização institucional e políticas de formação.

A discussão sobre formação, portanto, não pode ser dissociada das condições de trabalho. Oliveira (2004) demonstra que as transformações na organização da educação produziram mudanças no trabalho



docente, incluindo ampliação das responsabilidades e intensificação das atividades. A análise dessas transformações permite compreender que as dificuldades encontradas no exercício da docência não decorrem exclusivamente da formação individual dos professores, mas também da forma como o trabalho é organizado.

Essa relação entre formação e condições de exercício profissional também está presente na legislação recente. A Lei nº 14.817/2024 estabelece que a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública deve contemplar planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento do processo educativo (Brasil, 2024).

A dimensão salarial integra esse debate, mas não o esgota. A Lei nº 11.738/2008 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e estabeleceu parâmetros para a composição da jornada docente. Em 2026, a Lei nº 15.437 atualizou o piso para R\$ 5.130,63 mensais para a formação em nível médio, na modalidade normal, conforme os termos estabelecidos pela legislação (Brasil, 2008; Brasil, 2026).

A existência de um piso nacional constitui elemento relevante para a análise da carreira, mas sua presença não permite avaliar, isoladamente, a qualidade das condições profissionais. Remuneração, carreira, jornada, formação continuada, autonomia e condições materiais precisam ser examinadas de maneira articulada.

É justamente nessa articulação que se situa o problema deste estudo. A questão central não consiste em estabelecer uma oposição simplificada entre professor e Estado, nem em atribuir exclusivamente às condições estruturais os problemas educacionais. O objetivo é compreender uma relação mais complexa: como a ampliação das responsabilidades atribuídas à docência se relaciona com a formação profissional, o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e as condições institucionais disponíveis para sua realização?

A partir dessa questão, o artigo tem como objetivo geral analisar as relações entre formação docente, especificidade profissional e condições de trabalho na educação básica brasileira, considerando as transformações nas responsabilidades atribuídas aos professores e as políticas educacionais destinadas à valorização profissional.

Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir a especificidade dos saberes e das responsabilidades que caracterizam o trabalho docente; b) analisar aspectos da formação inicial e continuada diante da complexidade da escola contemporânea; c) examinar a relação entre carreira, jornada, remuneração e condições de trabalho; e d) discutir a centralidade do professor na realização do processo educativo sem atribuir exclusivamente a ele a responsabilidade pelos resultados da política educacional.

Para desenvolver essa discussão, o texto está organizado em eixos articulados. Inicialmente, examina-se a especificidade profissional do trabalho docente e as formas pelas quais sua dimensão



intelectual e pedagógica é compreendida socialmente. Em seguida, discute-se a formação dos professores diante da diversidade e da complexidade da escola contemporânea. Posteriormente, analisam-se as condições de trabalho, carreira e desenvolvimento profissional. Por fim, retoma-se a centralidade da docência a partir da relação entre responsabilidade profissional e responsabilidade institucional.

A perspectiva adotada procura evitar tanto uma interpretação idealizada da docência quanto uma leitura exclusivamente negativa de suas condições. O professor é compreendido como profissional que possui responsabilidades próprias e conhecimentos específicos, mas que exerce seu trabalho dentro de uma estrutura institucional que condiciona suas possibilidades de atuação. Essa abordagem permite deslocar a discussão de julgamentos gerais sobre a profissão para a análise das relações entre formação, trabalho, política educacional e organização institucional.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem decorre do próprio objeto investigado, uma vez que o estudo busca compreender como a literatura educacional e os documentos normativos e institucionais permitem interpretar as relações entre formação docente, especificidade profissional, condições de trabalho e valorização dos professores da educação básica.

A pesquisa qualitativa mostra-se pertinente quando o objetivo consiste em compreender significados, relações e processos sociais que não podem ser reduzidos à mensuração de variáveis isoladas. Neste estudo, não se pretende produzir uma medida geral da valorização docente, mas analisar como diferentes dimensões da profissão são construídas e relacionadas na produção acadêmica e nos documentos que orientam a política educacional brasileira.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de obras e estudos relacionados à formação de professores, aos saberes docentes, à identidade profissional, à autonomia e às condições de trabalho. Foram mobilizadas, entre outras, as contribuições de Maurice Tardif, Maurice Tardif e Claude Lessard, Bernardete Gatti, António Nóvoa, Dalila Andrade Oliveira, José Contreras, Dermeval Saviani e Antonio Gramsci. A seleção desses autores não teve como finalidade reunir posições teóricas idênticas, mas estabelecer uma interlocução entre diferentes perspectivas capazes de abordar dimensões complementares do objeto.

Tardif (2012) foi utilizado como referência para a discussão dos saberes docentes e da especificidade dos conhecimentos mobilizados no exercício profissional. Tardif e Lessard (2005) contribuíram para a compreensão da docência como atividade profissional desenvolvida em relações de interação humana. Gatti (2010) fundamentou a análise da formação inicial e das características dos cursos de licenciatura. Nóvoa (2009) foi mobilizado para discutir identidade, desenvolvimento profissional e construção coletiva da profissão. Oliveira (2004) contribuiu para a análise das transformações na organização do trabalho docente



e de seus efeitos sobre as responsabilidades e condições de exercício profissional. Contreras (2002) foi utilizado na discussão da autonomia docente, enquanto Saviani (2009) contribuiu para a análise histórica e teórica da formação de professores. A contribuição de Gramsci (1982) foi utilizada de maneira delimitada para discutir a dimensão intelectual da atividade educativa, evitando a transposição automática de categorias formuladas em outro contexto histórico para a realidade contemporânea da profissão docente.

A pesquisa documental contemplou documentos normativos e institucionais relacionados à educação básica, à formação e valorização profissional e à educação inclusiva. Entre os documentos analisados estão a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 11.738/2008, referente ao Piso Salarial Profissional Nacional, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 14.817/2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, e a Lei nº 15.437/2026, que atualiza o piso salarial profissional nacional do magistério.

Também foram considerados dados oficiais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especialmente informações do Censo Escolar da Educação Básica. O Censo Escolar constitui uma fonte oficial relevante para a análise da organização da educação básica brasileira e disponibiliza microdados de diferentes edições, incluindo a edição de 2025.

Os documentos foram selecionados segundo sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa. Não se pretendeu realizar uma análise exaustiva de toda a legislação educacional brasileira, mas identificar documentos capazes de estabelecer parâmetros normativos para a discussão sobre formação, carreira, condições de trabalho e inclusão.

O procedimento analítico ocorreu por meio da leitura, organização e articulação temática do material bibliográfico e documental. Inicialmente, foram identificados conceitos recorrentes na literatura, tais como saberes docentes, formação profissional, autonomia, identidade profissional, organização do trabalho e desenvolvimento profissional. Em seguida, esses conceitos foram relacionados aos dispositivos legais e aos dados institucionais selecionados.

A análise foi organizada em três dimensões principais: formação e especificidade profissional; condições de trabalho e carreira; e responsabilidades atribuídas ao professor no contexto da escola contemporânea. Essas dimensões não foram tratadas como categorias independentes, mas como elementos inter-relacionados. A formação influencia a capacidade de atuação profissional; as condições de trabalho interferem nas possibilidades de mobilização dos conhecimentos; e as responsabilidades atribuídas ao professor repercutem tanto sobre sua formação quanto sobre a organização de seu trabalho.

Os dados quantitativos utilizados no estudo foram empregados de forma contextual e não como base exclusiva para conclusões causais. Por exemplo, o crescimento das matrículas da educação especial



registrado pelo Censo Escolar 2025 é interpretado como indicador de transformação da composição das escolas, e não como prova, por si só, de insuficiência da formação docente. Essa cautela metodológica é necessária para evitar conclusões que ultrapassem aquilo que os dados permitem afirmar.

Da mesma forma, os dispositivos legais foram analisados como referências normativas, e não como evidências automáticas de sua implementação. A existência de uma norma que estabelece formação continuada, carreira ou condições de trabalho demonstra a presença de determinada diretriz na política educacional, mas não permite concluir que ela esteja integralmente concretizada em todas as redes de ensino.

O estudo, portanto, articula três tipos de evidência: produção acadêmica, documentos normativos e dados institucionais. A literatura fornece as categorias teóricas para interpretação; a legislação estabelece os parâmetros formais das políticas educacionais; e os dados oficiais permitem contextualizar empiricamente parte das transformações observadas na educação básica.

Essa articulação busca produzir uma análise crítica sem reduzir o fenômeno a uma interpretação previamente definida. O objetivo é identificar convergências, tensões e lacunas entre aquilo que a literatura caracteriza como necessário ao exercício profissional, aquilo que a legislação estabelece como direito ou diretriz e aquilo que os dados oficiais permitem observar sobre a realidade educacional.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo não pretende generalizar seus resultados para todos os professores ou redes de ensino. As conclusões referem-se às relações identificadas no conjunto de literatura e documentos analisados, reconhecendo-se a diversidade existente entre sistemas educacionais, regiões, etapas e modalidades de ensino.

3 O TRABALHO DOCENTE ENTRE RECONHECIMENTO SOCIAL E ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL

A compreensão do trabalho docente requer considerar a especificidade da atividade de ensino e as condições sociais e institucionais nas quais ela se desenvolve. A docência não se limita à transmissão de conteúdos, uma vez que envolve planejamento, avaliação, organização de situações de aprendizagem, acompanhamento dos estudantes e tomada de decisões diante de situações concretas. Nesse sentido, o exercício profissional do professor mobiliza conhecimentos de diferentes naturezas e não pode ser compreendido exclusivamente a partir de características pessoais ou relacionais (TARDIF, 2012).

A literatura sobre os saberes docentes demonstra que o conhecimento utilizado pelos professores é constituído por diferentes fontes. Tardif (2012) identifica saberes relacionados à formação profissional, aos conhecimentos disciplinares e curriculares e à experiência. O autor ressalta, portanto, que o trabalho docente envolve uma relação complexa entre conhecimentos previamente construídos e aqueles produzidos ou reelaborados no próprio exercício profissional.



Essa perspectiva permite problematizar determinadas representações sociais da docência que enfatizam predominantemente características como dedicação, paciência, afetividade e disposição para o cuidado. Tais elementos possuem importância nas relações pedagógicas, especialmente porque o ensino ocorre em interação com sujeitos em processo de formação. Entretanto, eles não são suficientes para explicar a especificidade do trabalho docente. A atividade de ensinar pressupõe conhecimentos e decisões relacionadas ao currículo, à didática, à avaliação e aos processos de aprendizagem (Tardif; Lessard, 2005; Tardif, 2012).

A dimensão relacional da docência, portanto, não deve ser colocada em oposição à sua dimensão profissional. O ensino constitui uma atividade de interação humana, mas essa interação é organizada em torno de finalidades educativas, conhecimentos e responsabilidades institucionais específicas (Tardif; Lessard, 2005). A relação estabelecida entre professor e estudante apresenta, desse modo, uma finalidade distinta das relações familiares ou de amizade, pois está inserida em uma instituição responsável por determinados processos de formação.

Essa distinção permite analisar com maior cuidado formas de tratamento como “tio” e “tia”, recorrentes em algumas instituições, especialmente nas etapas iniciais da escolarização. A utilização dessas expressões pode possuir significado afetivo e cultural, não constituindo, por si só, um problema educacional. A questão surge quando a dimensão afetiva passa a representar praticamente toda a identidade profissional do professor, tornando menos visível o conjunto de conhecimentos e responsabilidades que caracteriza o ensino.

A construção da identidade profissional docente está relacionada justamente à articulação entre formação, experiência, conhecimentos e pertencimento a uma comunidade profissional. Nóvoa (2009) argumenta que a profissão docente precisa ser pensada a partir de seus conhecimentos e de sua capacidade de produzir e partilhar saberes profissionais. Essa perspectiva desloca a compreensão do professor como mero executor de orientações externas e enfatiza sua participação na construção do trabalho educativo.

A autonomia constitui outra dimensão dessa discussão. Para Contreras (2002), a autonomia profissional não deve ser entendida como independência absoluta em relação às instituições ou às políticas educacionais. Ela está relacionada à capacidade de realizar julgamentos profissionais, interpretar situações concretas e tomar decisões fundamentadas no âmbito do trabalho docente. A autonomia, nesse sentido, depende tanto dos conhecimentos profissionais quanto das condições em que o trabalho é organizado.

Essa relação entre conhecimento, autonomia e organização do trabalho também aparece na análise de Enguita (1991), que situa a docência em uma posição intermediária entre características associadas ao profissionalismo e formas de regulação próprias do trabalho assalariado. O autor chama atenção para a especificidade da condição docente e para as tensões existentes entre qualificação, autonomia e controle sobre o processo de trabalho.



A dimensão intelectual da docência pode ser aprofundada a partir da contribuição de Gramsci (1982). Em sua análise dos intelectuais, o autor relaciona a atividade intelectual às formas de organização da sociedade e à produção e circulação de concepções de mundo. Essa contribuição permite reconhecer que a escola participa de processos de formação cultural e intelectual. Contudo, é necessário evitar uma aplicação automática do conceito de “intelectual orgânico” à profissão docente. A categoria possui um significado teórico específico na obra de Gramsci e não equivale simplesmente à ideia contemporânea de professor como profissional intelectual.

O que pode ser afirmado, de maneira mais precisa, é que a atividade docente possui uma dimensão intelectual porque envolve a seleção, interpretação, organização e mediação de conhecimentos socialmente produzidos. O professor não apenas executa conteúdos previamente definidos; ele realiza escolhas pedagógicas e interpreta situações concretas de ensino (Tardif, 2012; Nóvoa, 2009).

Essa característica ganha relevância diante da ampliação das finalidades atribuídas à escola. A legislação educacional brasileira estabelece a educação como direito e prevê princípios relacionados à igualdade de condições de acesso e permanência, à liberdade de aprender e ensinar e à valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1988; Brasil, 1996). A escola, portanto, não atua somente na transmissão de conteúdos, mas está inserida em uma estrutura mais ampla de garantia de direitos educacionais.

A ampliação das responsabilidades da escola não significa, entretanto, que todas elas possam ser atribuídas individualmente ao professor. A organização educacional envolve diferentes instâncias, incluindo sistemas de ensino, gestão escolar, profissionais especializados, famílias e políticas públicas. A própria legislação distribui responsabilidades entre União, estados, municípios e instituições educacionais (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Essa distinção é importante para evitar que a análise da qualidade da educação seja reduzida ao desempenho individual dos professores. O trabalho docente constitui uma dimensão fundamental do processo educativo, mas seus resultados são influenciados por diferentes condições institucionais e sociais.

Oliveira (2004) demonstra que as transformações ocorridas nas políticas e na organização da educação pública ampliaram o raio de ação atribuído aos professores e modificaram as características do trabalho docente. A autora relaciona essas transformações à intensificação das atividades e à incorporação de novas demandas ao cotidiano escolar.

A questão, portanto, não consiste em afirmar simplesmente que a profissão se tornou mais difícil, mas em compreender como as transformações nas finalidades da escola repercutem sobre os conhecimentos, as responsabilidades e as condições necessárias ao exercício da docência.

Essa perspectiva permite deslocar a discussão de uma oposição entre valorização e desvalorização para uma questão mais específica: **em que medida o reconhecimento da complexidade do trabalho**



docente é acompanhado por formação, autonomia e condições institucionais compatíveis com essa complexidade?

A resposta a essa questão exige examinar inicialmente a formação profissional, uma vez que a expansão das responsabilidades educacionais pressupõe conhecimentos capazes de orientar a atuação docente em contextos escolares cada vez mais heterogêneos.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE E COMPLEXIDADE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A formação docente constitui uma dimensão fundamental para a compreensão do trabalho educativo. Entretanto, a formação inicial não pode ser analisada apenas pela quantidade de disciplinas ou pela duração dos cursos. É necessário considerar a relação entre os conhecimentos oferecidos pelas licenciaturas e as características do trabalho que será desenvolvido nas escolas.

Gatti (2010), ao analisar cursos de licenciatura no Brasil, identificou problemas relacionados à fragmentação da formação, à organização curricular e à articulação entre os conteúdos específicos das áreas e os conhecimentos necessários ao exercício da docência. A autora chama atenção para a necessidade de maior articulação entre formação específica, formação pedagógica e experiências de prática profissional.

A questão apresentada por Gatti (2010) não deve ser interpretada como ausência completa de formação para o trabalho docente. O problema identificado é mais específico: a organização dos cursos pode apresentar dificuldades para integrar diferentes dimensões necessárias à preparação profissional. Essa distinção é importante porque permite discutir a formação docente sem transformá-la em uma explicação simplificada para todos os problemas encontrados na escola.

Saviani (2009) também identifica, na trajetória histórica da formação de professores no Brasil, tensões entre diferentes modelos formativos e entre os conhecimentos específicos e pedagógicos necessários à docência. Para o autor, a formação profissional precisa considerar a articulação entre conhecimento, formação pedagógica e especificidade do trabalho educativo.

Tardif (2012), por sua vez, demonstra que os saberes utilizados pelos professores possuem natureza plural. Os saberes profissionais são constituídos por diferentes fontes e se articulam à experiência. Dessa maneira, a formação inicial constitui uma base necessária, mas não encerra o processo de desenvolvimento profissional.

A complexidade do trabalho docente pode ser observada também na diversidade existente nas escolas brasileiras. A expansão do direito à educação ampliou o acesso de grupos com diferentes trajetórias sociais, culturais e educacionais. Consequentemente, o trabalho pedagógico passou a ser desenvolvido em contextos marcados por maior heterogeneidade.

A educação especial constitui uma dimensão relevante dessa transformação. Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que o Censo



Escolar 2025 registrou aproximadamente 2,5 milhões de matrículas na educação especial, número 82% superior ao observado em 2021. O mesmo levantamento registrou que 49,7% dos estudantes de 4 a 17 anos da educação especial recebiam atendimento educacional especializado (INEP, 2026).

Esses dados demonstram uma ampliação significativa do atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial. Entretanto, o crescimento das matrículas não permite concluir, isoladamente, que os professores estejam inadequadamente preparados. O dado evidencia uma transformação da composição das escolas e justifica a necessidade de examinar se formação, recursos pedagógicos e organização institucional acompanham essa transformação.

A Lei nº 13.146/2015 estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e determina a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A legislação também prevê medidas destinadas a assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015).

A inclusão, portanto, não pode ser compreendida exclusivamente como responsabilidade do professor. O trabalho docente constitui parte essencial do processo, mas sua realização depende também de condições de acessibilidade, atendimento educacional especializado, recursos pedagógicos, formação profissional e organização institucional (Brasil, 2015).

O próprio INEP diferencia o público da educação especial de estudantes com transtornos funcionais específicos. TDAH, dislexia, discalculia e disgrafia, por exemplo, não devem ser automaticamente declarados no Censo Escolar como deficiência ou como público da educação especial, salvo situações específicas de dupla excepcionalidade previstas nos critérios do levantamento (INEP, 2026).

Essa distinção é importante para a precisão da análise. A presença de estudantes com diferentes necessidades educacionais na escola exige respostas pedagógicas diversificadas, mas essas necessidades não são juridicamente ou estatisticamente equivalentes.

A formação docente precisa, portanto, contemplar conhecimentos que permitam compreender a diversidade dos estudantes e organizar estratégias pedagógicas adequadas. Isso inclui conhecimentos relacionados à avaliação, planejamento, currículo e diferentes formas de aprendizagem, além da compreensão dos princípios que orientam a educação inclusiva (Gatti, 2010; Saviani, 2009).

Entretanto, não seria adequado considerar a formação como substituta de políticas institucionais. A capacidade de desenvolver uma prática inclusiva depende também dos recursos e das condições oferecidos pela escola e pelo sistema de ensino. A própria Lei Brasileira de Inclusão estabelece responsabilidades que ultrapassam a atuação individual do professor (Brasil, 2015).

Essa relação pode ser observada também em outras situações presentes na escola contemporânea. Educação de jovens e adultos, distorção idade-série, diferenças socioculturais, dificuldades de aprendizagem e diferentes trajetórias escolares exigem que o professor mobilize conhecimentos diversos.



Todavia, a existência dessas demandas não significa que todas possam ser solucionadas exclusivamente por meio da formação docente.

O desenvolvimento profissional precisa ser compreendido como processo contínuo. Tardif (2012) demonstra que a experiência participa da constituição dos saberes docentes, enquanto Nóvoa (2009) enfatiza a importância da construção coletiva da profissão e do desenvolvimento de espaços de aprendizagem profissional.

A formação continuada, nesse sentido, não deve ser entendida somente como acumulação de certificados. Sua relevância está relacionada à possibilidade de aprofundamento teórico, análise da prática e construção coletiva de respostas aos problemas educacionais (Nóvoa, 2009; Tardif, 2012).

Essa perspectiva conduz a uma questão importante: para que a formação continuada seja efetivamente incorporada ao trabalho, é necessário que existam condições institucionais de tempo, planejamento e participação. A formação profissional não ocorre separadamente das condições de exercício da profissão.

Assim, formação e condições de trabalho constituem dimensões interdependentes. A discussão sobre o preparo dos professores precisa ser acompanhada da análise das condições nas quais os conhecimentos profissionais são mobilizados.

3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO, CARREIRA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conhecimento profissional constitui uma condição necessária para o exercício da docência, mas não é suficiente para explicar as possibilidades concretas de realização do trabalho pedagógico. A organização da jornada, o tempo destinado ao planejamento, a remuneração, a carreira e as condições materiais das escolas interferem na forma como o professor desenvolve suas atividades.

Oliveira (2004) identifica mudanças na organização do trabalho docente associadas às reformas educacionais e à ampliação das funções atribuídas à escola. Segundo a autora, essas transformações contribuíram para ampliar o raio de ação dos professores e intensificar suas atividades.

A intensificação do trabalho não deve ser entendida exclusivamente como aumento da quantidade de horas trabalhadas. Ela também pode ocorrer quando diferentes tarefas são incorporadas ao cotidiano profissional sem que o tempo disponível seja reorganizado de maneira correspondente (Oliveira, 2004).

O trabalho docente inclui atividades realizadas fora do momento de interação direta com os estudantes. Planejamento, avaliação, elaboração de materiais, registros, reuniões e acompanhamento pedagógico fazem parte do exercício profissional. A legislação brasileira reconhece essa dimensão ao estabelecer que, na composição da jornada docente, no máximo dois terços da carga horária sejam destinados à interação com os educandos (Brasil, 2008).



A Lei nº 11.738/2008 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e estabeleceu também parâmetros para a composição da jornada. O dispositivo representa uma referência nacional para a política de valorização profissional (Brasil, 2008).

A legislação relativa à valorização profissional foi posteriormente ampliada. A Lei nº 14.817/2024 estabeleceu diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, abrangendo aspectos relacionados à formação, carreira e condições profissionais (Brasil, 2024).

Em 2026, a Lei nº 15.437 alterou a Lei nº 11.738/2008 e estabeleceu o piso salarial profissional nacional em R\$ 5.130,63 mensais para jornada de até 40 horas semanais, considerando a formação prevista na legislação educacional (Brasil, 2026).

A análise da remuneração docente, entretanto, exige cautela. A evolução nominal do piso não é suficiente para avaliar as condições econômicas da carreira. É necessário considerar também inflação, poder de compra, planos de carreira, composição da jornada e diferenças entre redes de ensino.

A remuneração constitui, portanto, apenas uma das dimensões da valorização profissional. Formação, carreira, jornada e condições de trabalho também interferem nas possibilidades de desenvolvimento profissional (Brasil, 2024).

A organização das jornadas constitui outro elemento relevante. Professores podem atuar em diferentes escolas ou redes por razões relacionadas à estrutura das redes de ensino, à composição de suas jornadas ou à necessidade de complementar sua remuneração. A existência de múltiplos vínculos não permite, por si só, concluir que haja precariedade; contudo, quando produz jornadas fragmentadas e reduz o tempo disponível para planejamento e participação institucional, pode interferir nas condições de desenvolvimento do trabalho docente.

Essa questão pode ser relacionada à análise de Oliveira (2004), segundo a qual as transformações na organização da educação ampliaram as atividades atribuídas aos professores e modificaram as condições de realização do trabalho.

A formação continuada também precisa ser analisada nesse contexto. O desenvolvimento profissional pressupõe participação ativa do professor, mas as políticas educacionais possuem responsabilidade na criação de condições para sua realização. A Lei nº 14.817/2024, ao estabelecer diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública, inclui a formação continuada entre os elementos relacionados ao desenvolvimento profissional (Brasil, 2024).

A relação entre formação e trabalho também aparece na literatura sobre os saberes docentes. Tardif (2012) mostra que os saberes profissionais se desenvolvem em interação com a experiência e com as situações concretas do trabalho. Por essa razão, as oportunidades de reflexão sobre a prática e de participação em processos formativos constituem elementos relevantes para o desenvolvimento profissional.



Nóvoa (2009) também destaca a importância da dimensão coletiva da profissão. A formação docente não precisa ser compreendida como atividade exclusivamente individual, pois a construção profissional ocorre igualmente por meio das relações entre professores, instituições e comunidades educativas.

Essa dimensão coletiva depende, contudo, de condições institucionais. Tempo para planejamento, reuniões pedagógicas e troca de experiências são componentes da organização do trabalho escolar e não apenas atividades complementares.

A análise das condições de trabalho permite, assim, evitar uma interpretação exclusivamente individual da qualidade docente. A formação e o compromisso profissional são importantes, mas a possibilidade de transformar conhecimentos em práticas pedagógicas depende também do contexto institucional.

Essa constatação não elimina a responsabilidade individual do professor. O docente continua responsável pelo planejamento, pela avaliação, pelas decisões pedagógicas e pelo desenvolvimento de seus conhecimentos. O que se acrescenta é a compreensão de que essas responsabilidades são exercidas dentro de condições determinadas.

A valorização profissional deve ser compreendida, portanto, de maneira multidimensional. Remuneração, carreira, formação, jornada e autonomia constituem dimensões articuladas da profissão.

Essa perspectiva permite analisar a centralidade do professor sem atribuir a ele a responsabilidade exclusiva pelos resultados educacionais. A escola constitui uma organização na qual diferentes profissionais, políticas e recursos participam da realização das finalidades educativas. Essa questão conduz ao exame da posição ocupada pela docência na realização do direito à educação.

3.3 A CENTRALIDADE DO TRABALHO DOCENTE E A DISTRIBUIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES EDUCACIONAIS

A docência ocupa posição central no funcionamento da escola porque o trabalho do professor estabelece uma relação direta entre os objetivos educacionais, os conhecimentos curriculares e os processos de aprendizagem dos estudantes. Essa centralidade, contudo, não deve ser confundida com responsabilidade exclusiva pelos resultados educacionais.

A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e define princípios que orientam sua organização, entre eles a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar e a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também estabelece princípios e responsabilidades relacionados à organização da educação brasileira (Brasil, 1996).

Nesse quadro, o professor exerce uma função fundamental porque participa diretamente da realização do processo pedagógico. Entretanto, a garantia do direito à educação depende de uma estrutura



mais ampla, que envolve sistemas de ensino, escolas, gestão, financiamento, políticas de formação, infraestrutura e diferentes profissionais (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Saviani (2009) contribui para essa discussão ao situar a formação docente no interior da própria especificidade da educação escolar. A escola possui uma função relacionada à transmissão e à apropriação do conhecimento sistematizado, e o professor ocupa posição fundamental na mediação desse processo.

Essa mediação não deve ser compreendida como atividade puramente técnica. O professor interpreta o currículo, seleciona estratégias, avalia processos de aprendizagem e toma decisões diante de situações concretas (Tardif, 2012).

Ao mesmo tempo, a atividade docente ocorre dentro de limites institucionais. O currículo, as políticas educacionais, a organização escolar e os recursos disponíveis influenciam as possibilidades de ação dos professores (Contreras, 2002; Oliveira, 2004).

Essa relação é particularmente evidente no campo da educação inclusiva. A Lei nº 13.146/2015 estabelece responsabilidades que envolvem não apenas práticas pedagógicas, mas também acessibilidade, atendimento educacional especializado, recursos e organização institucional (Brasil, 2015).

Os dados do Censo Escolar demonstram a ampliação do atendimento de estudantes da educação especial. Em 2025, foram registradas aproximadamente 2,5 milhões de matrículas nessa modalidade, acompanhadas de crescimento do atendimento educacional especializado (INEP, 2026).

Esse crescimento pode ser interpretado como expressão da expansão do acesso educacional e da consolidação de políticas de inclusão. Entretanto, ele também exige que os sistemas educacionais avaliem continuamente a adequação de suas condições de atendimento, incluindo formação, recursos e organização pedagógica.

O professor possui papel indispensável nessa implementação, mas não controla todas as variáveis envolvidas. A inclusão constitui uma responsabilidade compartilhada entre diferentes instâncias do sistema educacional.

Essa distinção entre centralidade e exclusividade é fundamental. O professor é central para o processo pedagógico, mas os resultados educacionais não dependem apenas de sua atuação.

A mesma lógica pode ser aplicada à permanência escolar. O professor pode acompanhar dificuldades de aprendizagem, estabelecer estratégias pedagógicas e participar da relação com as famílias. Entretanto, fatores relacionados às condições socioeconômicas, transporte, alimentação, trabalho, saúde e contexto familiar ultrapassam a capacidade de intervenção individual do docente.

A escola, nesse sentido, encontra-se em uma posição de mediação entre diferentes dimensões da vida social. Isso explica parte da diversidade de demandas que chegam ao cotidiano escolar, mas não significa que todas devam ser resolvidas pelo professor.



Oliveira (2004) demonstra que a ampliação das funções atribuídas à escola repercutiu sobre o trabalho docente, ampliando o conjunto de atividades e responsabilidades presentes no cotidiano profissional. A questão central passa a ser compreender como essas novas demandas são distribuídas institucionalmente.

A distribuição das responsabilidades é especialmente importante para a implementação de políticas públicas. Uma política educacional não se realiza apenas por sua formulação normativa. Sua concretização depende das instituições e dos profissionais responsáveis por interpretá-la e colocá-la em prática.

Nóvoa (2009) destaca a importância de reconhecer os professores como sujeitos da profissão e de fortalecer os espaços de construção coletiva dos conhecimentos profissionais. Essa perspectiva contribui para compreender que a participação docente pode ser relevante não apenas na execução, mas também na avaliação e no aperfeiçoamento das políticas educacionais.

Essa participação não significa transferir aos professores a responsabilidade pela formulação das políticas públicas. Significa reconhecer que as políticas são concretizadas em contextos específicos e que os profissionais que atuam nesses contextos possuem conhecimentos derivados da experiência e da prática (Nóvoa, 2009; Tardif, 2012).

A relação entre política e prática evidencia, portanto, a importância das condições institucionais. Uma política que amplia responsabilidades sem considerar formação, tempo, recursos e organização do trabalho pode encontrar dificuldades em sua implementação.

Essa questão permite retomar o problema da valorização docente. A valorização não deve ser compreendida exclusivamente como reconhecimento simbólico ou remuneração. Ela envolve a coerência entre as responsabilidades atribuídas ao profissional e as condições institucionais disponibilizadas para que essas responsabilidades sejam exercidas.

Essa coerência envolve formação inicial e continuada, carreira, remuneração, tempo de planejamento, autonomia e condições materiais (Gatti, 2010; Nóvoa, 2009; Oliveira, 2004).

A partir dessa perspectiva, não é necessário afirmar que o professor seja o único responsável pela transformação educacional, tampouco que as condições estruturais determinem completamente sua prática. As duas dimensões precisam ser consideradas simultaneamente.

O trabalho docente possui especificidade profissional e envolve conhecimentos próprios. Ao mesmo tempo, esse trabalho é realizado em uma estrutura institucional e social que influencia suas possibilidades.

Essa relação permite formular uma questão mais precisa para a análise da profissão docente: em que medida as transformações nas finalidades e nas demandas da escola têm sido acompanhadas por transformações correspondentes na formação, na carreira e nas condições de trabalho dos professores?

A pergunta não parte da ideia de que existe necessariamente uma incompatibilidade entre expectativas e condições. Ela permite investigar empiricamente se essa correspondência existe, em quais



dimensões ela se manifesta e onde podem ser identificadas diferenças entre aquilo que as políticas educacionais estabelecem e aquilo que as escolas conseguem efetivamente realizar.

Essa abordagem também evita interpretações homogêneas da realidade docente. As condições de trabalho variam entre redes, regiões, etapas de ensino e modalidades educacionais. Por isso, afirmações gerais sobre a profissão precisam ser confrontadas com dados e contextos específicos.

A análise da docência deve, portanto, considerar simultaneamente três dimensões: os conhecimentos necessários ao exercício profissional, as condições institucionais nas quais esses conhecimentos são mobilizados e as responsabilidades atribuídas aos diferentes atores do sistema educacional.

Essa articulação permite compreender a centralidade do professor sem transformá-lo em explicação única para os resultados educacionais. A docência é uma dimensão indispensável do trabalho escolar, mas sua efetividade depende da relação com as demais dimensões que estruturam a educação.

Nesse sentido, a valorização docente pode ser analisada como parte de um problema mais amplo de organização do sistema educacional. Trata-se de verificar se formação, carreira, jornada, recursos e responsabilidades estão articulados de maneira coerente com as finalidades atribuídas à escola.

A questão fundamental deixa de ser, portanto, se o professor é simplesmente valorizado ou desvalorizado. O problema analítico passa a ser compreender quais condições são necessárias para que a docência seja exercida de acordo com a complexidade das responsabilidades que lhe são atribuídas e em que medida essas condições estão presentes nas diferentes realidades educacionais.

É nessa perspectiva que o trabalho docente pode ser compreendido como uma profissão especializada, situada no interior de uma instituição responsável por uma função social ampla. Sua centralidade não decorre apenas do discurso sobre a importância do professor, mas da função concreta que exerce na mediação entre conhecimento, currículo e estudantes. Ao mesmo tempo, sua atuação não pode ser dissociada das condições institucionais que sustentam o funcionamento da escola.

A análise da profissão docente exige, portanto, uma abordagem que articule formação, trabalho e política educacional. Essa articulação permite reconhecer tanto a responsabilidade profissional do professor quanto os limites de uma interpretação que atribua exclusivamente a ele os resultados produzidos por um sistema educacional complexo.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite compreender o trabalho docente como uma atividade profissional cuja complexidade resulta da articulação entre conhecimentos específicos, formação, relações pedagógicas, responsabilidades institucionais e condições concretas de trabalho. Essa compreensão é importante porque impede que a docência seja analisada exclusivamente a partir de atributos



peçoais, como dedicação ou compromisso, ou, em sentido oposto, apenas a partir de indicadores salariais e de condições materiais.

A literatura analisada demonstra que o professor mobiliza um conjunto plural de saberes no exercício de sua atividade. Tardif (2012) evidencia que esses saberes não se restringem aos conteúdos disciplinares, envolvendo conhecimentos provenientes da formação profissional, dos currículos, das disciplinas e da experiência. A docência, portanto, pressupõe um repertório profissional que é construído tanto nos espaços de formação quanto nas situações concretas do trabalho.

Essa constatação possui implicações importantes para a compreensão social da profissão. A dimensão relacional e afetiva presente no ensino constitui parte legítima do trabalho pedagógico, especialmente porque a docência se desenvolve em relações humanas. Contudo, essa dimensão não esgota a profissão. A atividade docente envolve planejamento, avaliação, interpretação curricular, tomada de decisões e mediação de conhecimentos, elementos que conferem especificidade ao trabalho profissional (Tardif; Lessard, 2005).

A análise da formação docente reforça essa compreensão. Gatti (2010) identifica problemas relacionados à fragmentação dos cursos de licenciatura e à articulação entre os diferentes componentes da formação. Saviani (2009), por sua vez, demonstra que as questões relacionadas à formação de professores possuem raízes históricas e não podem ser explicadas apenas por características recentes das políticas educacionais.

Dessa forma, a formação inicial deve ser compreendida como fundamento do desenvolvimento profissional, mas não como etapa suficiente para responder isoladamente à diversidade das situações encontradas na escola. O desenvolvimento profissional envolve também formação continuada, experiência, reflexão sobre a prática e participação em espaços coletivos de construção dos conhecimentos profissionais (Nóvoa, 2009; Tardif, 2012).

A discussão sobre inclusão tornou essa questão ainda mais relevante. O crescimento das matrículas da educação especial registrado pelo Censo Escolar 2025 demonstra uma transformação importante da realidade escolar brasileira. O registro de aproximadamente 2,5 milhões de matrículas nessa modalidade e a ampliação do atendimento educacional especializado indicam mudanças na composição das escolas e na organização do atendimento educacional (INEP, 2026).

Entretanto, a análise também demonstra que a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente à ação individual do professor. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece responsabilidades relacionadas à acessibilidade, à participação, à aprendizagem e à organização do sistema educacional (BRASIL, 2015). A realização desses objetivos pressupõe, portanto, condições institucionais que ultrapassem a formação individual do docente.



Esse ponto é fundamental para a compreensão das responsabilidades profissionais. Reconhecer a centralidade do professor no processo pedagógico não significa atribuir a ele responsabilidade exclusiva pelos resultados da educação. A escola constitui uma organização complexa, na qual participam diferentes profissionais, sistemas de ensino, gestores, políticas públicas e comunidades.

A análise das condições de trabalho demonstra igualmente que a profissão não pode ser compreendida apenas a partir da formação. Oliveira (2004) identifica transformações na organização do trabalho docente associadas à ampliação das demandas dirigidas à escola, observando processos de intensificação e ampliação do raio de ação dos professores.

A legislação brasileira reconhece a importância de condições profissionais adequadas. A Lei nº 14.817/2024 estabelece diretrizes de valorização que incluem planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho (Brasil, 2024). A existência dessas diretrizes demonstra que a valorização profissional possui dimensão institucional e não se resume ao reconhecimento simbólico da importância do professor.

O mesmo pode ser observado na política salarial. A criação do Piso Salarial Profissional Nacional pela Lei nº 11.738/2008 estabeleceu uma referência nacional para a remuneração do magistério público da educação básica. Em 2026, a Lei nº 15.437 atualizou o valor do piso para R\$ 5.130,63, demonstrando que a política salarial permanece em processo de atualização normativa (Brasil, 2008; Brasil, 2026).

Esses elementos permitem compreender que a valorização docente constitui fenômeno multidimensional. A remuneração é uma dimensão importante, mas não suficiente. Formação, carreira, jornada, tempo destinado ao planejamento, autonomia profissional, condições materiais e possibilidades de desenvolvimento também integram a estrutura da profissão.

Nesse sentido, uma das principais conclusões do estudo é que existe uma relação necessária entre aquilo que se espera do professor e aquilo que as instituições oferecem para que essas expectativas possam ser realizadas. Quanto mais complexas são as responsabilidades atribuídas ao trabalho docente, maior é a necessidade de que formação e condições institucionais estejam adequadamente articuladas.

Isso não significa considerar o professor um simples executor de políticas educacionais. Ao contrário, a literatura analisada aponta para a necessidade de reconhecer sua capacidade profissional de interpretar, decidir e produzir conhecimentos no contexto da prática (Nóvoa, 2009; Tardif, 2012). A autonomia docente, entretanto, não deve ser confundida com independência absoluta, pois é exercida dentro de instituições, políticas curriculares e condições concretas de trabalho (Contreras, 2002).

A centralidade do professor, portanto, precisa ser compreendida em dois sentidos simultâneos. De um lado, o docente ocupa posição fundamental na relação entre conhecimento, currículo e aprendizagem. De outro, sua atuação depende de uma estrutura institucional que não está sob seu controle individual.

Essa dupla dimensão permite superar uma interpretação simplificada da valorização docente. Não basta afirmar que o professor é essencial para a educação; é necessário investigar se as políticas



educacionais organizam formação, carreira, jornada e condições de trabalho de maneira compatível com essa centralidade.

Também não parece suficiente interpretar as dificuldades educacionais exclusivamente como resultado da atuação dos professores. Uma análise dessa natureza desconsideraria a influência das políticas públicas, da organização escolar, das condições sociais dos estudantes e dos recursos disponíveis. Do mesmo modo, atribuir todos os problemas educacionais às condições estruturais retiraria do professor sua responsabilidade profissional e sua capacidade de intervenção.

A perspectiva mais consistente encontra-se, portanto, na articulação entre responsabilidade profissional e responsabilidade institucional. O professor possui responsabilidades próprias, relacionadas ao ensino, ao planejamento, à avaliação e à formação dos estudantes. Os sistemas educacionais, por sua vez, possuem responsabilidades relacionadas à formação, à carreira, à remuneração, à infraestrutura, à organização do trabalho e às condições necessárias para a realização das políticas educacionais.

A principal contribuição desta análise está justamente nessa articulação. A questão da docência não pode ser reduzida à oposição entre valorização e desvalorização. É necessário examinar quais elementos constituem uma profissão docente sólida e em que medida esses elementos estão presentes na realidade educacional.

A partir das evidências bibliográficas e documentais analisadas, observa-se que a profissão docente apresenta elevada complexidade e requer conhecimentos específicos, formação contínua e condições institucionais compatíveis com as responsabilidades atribuídas à escola. A existência de políticas e dispositivos legais voltados à valorização representa avanço normativo, mas não permite concluir que as condições estejam uniformemente asseguradas em todo o território nacional.

Nesse aspecto, permanece uma questão relevante para futuras pesquisas: investigar, de forma comparativa, como diferentes redes de ensino traduzem as diretrizes nacionais em políticas concretas de formação, carreira, jornada e inclusão. Estudos empíricos envolvendo professores, gestores e sistemas de ensino poderão complementar a análise bibliográfica e documental aqui desenvolvida.

Por fim, compreender a docência como profissão especializada não significa afastá-la de sua dimensão humana. Significa reconhecer que o caráter humano do ensino depende também de conhecimentos, formação, tempo, condições de trabalho e responsabilidade profissional. A dimensão pedagógica não se opõe à dimensão técnica; ambas se articulam na realização do trabalho docente.

A valorização do professor, nesse sentido, não deveria ser pensada apenas como reconhecimento de sua importância social, mas como construção de condições que permitam o exercício qualificado da profissão. É nessa relação entre reconhecimento, formação e condições de trabalho que se encontra uma das questões centrais para o desenvolvimento da educação básica brasileira.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.
- BRASIL. **Lei nº 15.437, de 18 de junho de 2026**. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para dispor sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e o Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.