



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MANUELA ALVES DE MONTENEGRO CORRÊA**

**A DESVALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO  
DISTRITO FEDERAL**

Brasília  
2025

**MANUELA ALVES DE MONTENEGRO CORRÊA**

**A DESVALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO  
DISTRITO FEDERAL**

Trabalho Final de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade de  
Brasília como requisito parcial para obtenção  
do título de Pedagogo(a)

Nome do Orientador:  
Maria Conceição da Silva Freitas

Brasília  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

AC824d      Alves de Montenegro Correa, Manuela .  
              A DESVALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO  
              DISTRITO FEDERAL / Manuela Alves de Montenegro Correa;

              Orientador: Maria da Conceição da Silva Freitas. Brasília,  
              2025.  
              54 f.

              Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)  
              Universidade de Brasília, 2025.

              1. Neoliberalismo na educação. 2. Políticas públicas  
              educacionais. 3. Trabalho Docente. 4. Precarização do  
              trabalho. 5. Desvalorização profissional. I. da Silva  
              Freitas, Maria da Conceição, orient. II. Título.

**MANUELA ALVES DE MONTENEGRO CORRÊA**

**A DESVALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO  
DISTRITO FEDERAL**

**BANCA AVALIADORA:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição da Silva Freitas  
Orientadora/Presidente  
Universidade de Brasília (UnB) / Faculdade de Educação

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Fernando Bomfim Mariana  
Avaliador 1  
Universidade de Brasília (UnB) / Faculdade de Educação

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Wanderson Santos Barbosa  
Avaliador 2  
Secretaria de Educação do Estado de Goiás

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cândida Alves  
Suplente  
Universidade de Brasília (UnB) / Faculdade de Educação

Dedico este trabalho à minha família.  
À minha mãe, Andréa Alves, por sua  
paciência, suporte e amor incondicional.  
Às minhas irmãs, Sofia Alves e Luana  
Montenegro, por serem inspiração.  
Ao meu pai, Pedro Montenegro, por sempre  
acreditar no meu potencial.  
À minha avó, Maria da Guia, e ao meu  
padrasto, Paulo Acrísio, por tanto carinho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Andréa Alves e Pedro Montenegro, que sempre me amaram e me incentivaram a ser a minha melhor versão. À minha mãe, pela alegria de viver, pelas conversas, discussões, carinhos e ensinamentos, ela me transmitiu valores e sabedorias únicas, que moldaram quem sou hoje. Ao meu pai, pela felicidade de saber, por sempre me colocar para cima e me ensinar a enfrentar os desafios com a cabeça fria, despertando em mim a criatividade e a arte. Devo tudo a eles.

À minha irmã, Sofia Alves, pela vontade de conquistar, que me inspira a alcançar o céu, ela é minha maior referência de força e determinação, e me faz querer ser melhor a cada dia. À minha irmã Luana Montenegro, cuja energia me alcança e me fortalece, mesmo à distância.

À minha avó, Maria da Guia, a matriarca da família, pela força de ser, por me ensinar a ter autoestima e a lutar pelo que desejo. Ao meu padrasto, Paulo Acrísio, por ser exemplo de sabedoria e fonte de carinho.

Ao meu namorado, pelo amor em todas as fases e pela parceria incondicional ao longo desse percurso. Aos meus amigos, que foram fundamentais nas vivências da faculdade, pelo apoio, pelas conversas e pelas muitas risadas.

Agradeço também a todos que contribuíram diretamente para a construção deste trabalho: aos(as) professores(as) que responderam ao questionário, às entrevistadas que compartilharam suas vivências com generosidade, e aos docentes da Faculdade de Educação e da UnB que me ensinaram com compromisso e paixão pela educação, que buscam formar não apenas bons profissionais, mas seres humanos mais conscientes e críticos. Aos colegas de turma, agradeço pelas trocas e aprendizados compartilhados nas aulas ao longo da graduação.

Por fim, meu agradecimento especial à professora Maria Conceição da Silva Freitas, por ter acolhido minha proposta de pesquisa, por seu cuidado nos momentos de crise e por sua dedicação à minha formação. Sou grata pela oportunidade de tê-la como orientadora neste Trabalho Final de Curso.

“Deixa os brabos chegar, soldado da situação  
A tropa de arma na mão, mas real revolução  
Sei que um dia virá com arte e educação”

- Criolo

## MEMORIAL

Desde a infância, sempre me envolvi com os processos de ensino e aprendizagem. Na minha primeira escola, havia projetos como leitura de livros de forma interpretativa - de crianças para crianças, apresentações de dança, teatro, coral, além de competições de natação, vôlei e interclasse. Eu sempre estive à frente desses projetos, participando com toda a vontade e gana que podia reunir aos seis anos de idade.

Por isso, posso dizer que tive uma relação de grande afeto com a escola e, conseqüentemente, com minhas professoras, que me ajudaram, ao longo de toda minha formação na educação básica, a enfrentar os desafios dessa trajetória. Me lembro de todas elas, cada uma participou na construção de uma parcela de quem sou hoje.

Ser professora surgiu no meu horizonte bem antes de entender como os processos educativos de fato funcionavam. À medida que fui crescendo, essa ideia foi se perdendo. Pensei em diversas outras opções de cursos, porque já havia percebido que ser professor no Brasil “não compensa”, tanto financeiramente, quanto em termos de carga de trabalho.

No entanto, foi ao entender as desigualdades sociais e educacionais do país que percebi que a educação é uma ferramenta, a principal ferramenta, de transformação da sociedade. Não entendia como a sociedade não via o professor como um grande responsável pelo futuro, com o poder de contribuir para a vida, a perspectiva de futuro, a sabedoria de um indivíduo. Com esse pensamento, decidi colocar Pedagogia como meu curso principal no vestibular, e passei.

Ao longo do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, desconstruí muitas visões limitadas e idealizadas sobre o trabalho na escola e o papel do professor. Tornei-me mais crítica em relação ao próprio curso: senti que as disciplinas oferecidas nem sempre condizem com a realidade. Embora sejam muito interessantes, e agreguem bastante à vida profissional e pessoal, e sejam ministradas por professores competentes, ao vivenciar a realidade dos estágios, obrigatórios ou não, percebi que muitas coisas o futuro pedagogo só aprende na prática.

Pessoalmente, as disciplinas me permitiram amadurecer na forma de escutar, dialogar, criticar e me expressar. Profissionalmente, a Faculdade de Educação, além de fornecer os conhecimentos básicos necessários para a docência, me possibilitou enxergar as diversas oportunidades para pedagogos além da escola. Ou seja, me proporcionou a compreensão de

que a educação está em todos os lugares, em todos os processos e em todos os estágios da vida.

De todas as matérias obrigatórias e optativas, duas se destacaram na minha formação: a disciplina de Orientação Vocacional e a de Educação e Trabalho, ambas ministradas pelo mesmo professor Wanderson Barbosa. A abordagem pedagógica multidisciplinar do professor aliada aos extensos debates em sala de aula tornaram essas disciplinas especialmente marcantes. Foi nelas que eu senti estar em contato com a realidade, onde a educação e o trabalho docente não eram tratados como uma utopia. Elas me permitiram compreender a desigualdade educacional histórica estrutural no país, além das diversas influências políticas, econômicas e sociais que impactam diretamente a prática docente e contribuem para a sistemática desvalorização da profissão no Brasil.

O material didático das aulas era completo e enriquecedor. A partir dele, comecei a desenvolver um olhar mais crítico sobre a desvalorização e constante precarização do trabalho do professor e a buscar respostas do por que isso acontece. Essas reflexões influenciaram diretamente a escolha do tema do meu Trabalho Final de Curso (TFC).

Minhas experiências nos estágios foram igualmente cruciais para a escolha do tema do meu TFC. O contato direto com as escolas públicas e particulares do Distrito Federal me permitiu observar a realidade da docência com todos os seus pontos positivos, como a gratidão de ensinar e contribuir para o desenvolvimento humano, e pontos negativos, como a sobrecarga do professor e a responsabilização exagerada pelos múltiplos papéis sociais impostos sobre a profissão.

Essa visão gerada pelos estágios, foi um ponto de virada na minha formação. Ao perceber que a escola, um espaço com potencial de transformação social, frequentemente reproduz ações que desvalorizam a profissão responsável por essa transformação, fiquei decepcionada. Embora essa decepção tenha me afetado por um tempo - a ponto de cogitar mudar de curso ou fazer dupla graduação - percebi que podia ter uma perspectiva diferente. Enquanto a maioria dos estudantes de Pedagogia tem como foco o educando, eu decidi focar no educador, em seus direitos e condições de trabalho, definindo o escopo do meu trabalho final de curso.

Sou muito grata pelos meus anos de estudo na Universidade de Brasília. A UnB foi essencial para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade educacional brasileira. O curso

de Pedagogia me abriu um leque de possibilidades e conhecimentos inéditos, me permitiu compreender as práticas sociais, políticas e econômicas que moldam a educação.

Os debates sobre história da educação, políticas públicas educacionais, o papel do Estado na educação e os fundamentos do fazer pedagógico me forneceram o embasamento teórico necessário para interpretar a realidade de forma crítica e buscar sua transformação. Autores como Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani foram centrais na construção da minha graduação e no embasamento da minha pesquisa. Na reta final do curso, tive o prazer de conhecer a obra de professores da própria UnB, como José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva, Célio da Cunha e Ana Paula de Matos Oliveira, o que demonstra a riqueza intelectual da Faculdade de Educação.

Graças a eles, hoje vejo o professor como agente de resistência e transformação, mesmo diante de condições adversas. Esse papel não é fácil nem idealizado, mas exige coragem, compromisso, ética e formação contínua.

A jornada acadêmica na Universidade de Brasília e as experiências vividas solidificaram minha convicção de que a educação é o caminho para a transformação social. Com o olhar crítico que desenvolvi e a bagagem teórica e prática adquirida, desejo ser uma pedagoga comprometida com a justiça social, o diálogo e a formação crítica. Anseio por um legado de uma profissional que não apenas acreditou profundamente no poder transformador da educação, mas que também lutou por um sistema educacional digno para cada indivíduo.

## RESUMO

Este artigo busca identificar indicadores da desvalorização e precarização do trabalho docente, na rede pública de ensino do Distrito Federal. Partindo da compreensão da docência como uma atividade complexa, transformadora e política, o estudo contrasta essa visão com um cenário de precarização e a crescente influência do ideário neoliberal na educação.

A pesquisa contextualiza historicamente como diferentes tendências pedagógicas, influenciadas pelas mudanças sociais, políticas e econômicas, moldaram o papel do professor e as práticas educacionais. Analisa a ascensão do neoliberalismo e suas implicações para as políticas educacionais brasileiras, influenciando na reconfiguração da escola para atender às demandas de mercado e na responsabilização individual do profissional. O estudo examina políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Piso Salarial, a Gestão Democrática, a Formação Continuada e os Planos de Carreira, evidenciando como, apesar de seus propósitos iniciais, são permeadas pela lógica neoliberal, resultando na precarização das condições de trabalho e na desvalorização social da profissão.

Por meio de uma abordagem de análise mista, combinando dados quantitativos de questionários aplicados a professores de escolas públicas do DF (selecionadas pelo IDEB) e dados qualitativos de entrevistas semiestruturadas com três docentes, este trabalho busca oferecer uma compreensão multifacetada dos desafios enfrentados pelos professores, bem como as contradições entre a legislação e a realidade vivida, qualificando a luta por uma educação mais digna e equitativa.

**Palavras-chave:** trabalho docente; precarização do trabalho do professor; desvalorização profissional dos professores; neoliberalismo; políticas públicas educacionais; tendências pedagógicas.

## ABSTRACT

This article seeks to identify indicators of the devaluation and precarization of teaching work in the public school system of the Federal District (DF), Brazil. Based on the understanding of teaching as a complex, transformative, and political activity, the study contrasts this perspective with a scenario of precarization and the growing influence of neoliberal ideology in education.

The research provides a historical context of how different pedagogical trends, influenced by social, political, and economic changes, have shaped the role of teachers and educational practices. It analyzes the rise of neoliberalism and its implications for Brazilian educational policies, particularly in reshaping schools to meet market demands and in assigning individual responsibility to professionals. The study examines public policies such as the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - national education guidelines and framework law - (LDB), the national minimum wage for teachers, democratic school management, continuing education, and career plans. It highlights how, despite their initial purposes, these policies are permeated by neoliberal logic, resulting in the precarization of working conditions and the social devaluation of the teaching profession.

Through a mixed-methods approach - combining quantitative data from questionnaires applied to public school teachers in the DF (selected based on IDEB performance) and qualitative data from semi-structured interviews with three teachers - this work aims to provide a multifaceted understanding of the challenges faced by educators, as well as the contradictions between legislation and lived reality, contributing to the struggle for a more dignified and equitable education.

**Keywords:** teaching work; precarization of teaching work; professional devaluation of teachers; neoliberalism; educational public policies; pedagogical trends.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1 Objetivos do trabalho.....	13
2 TRABALHO DOCENTE.....	13
3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO DOCENTE.....	15
4 O NEOLIBERALISMO E O TRABALHO DOCENTE.....	22
4.1 Políticas públicas de controle e fiscalização.....	27
5 IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS NO TRABALHO DOCENTE.....	27
5.1 Trabalho docente precarizado.....	31
6 METODOLOGIA.....	32
6.1 Tipo da pesquisa.....	32
6.2 Delimitação do campo de estudo.....	33
6.3 População da Pesquisa.....	34
6.4 Instrumento de coleta de dados.....	34
6.5 Procedimentos de coleta de dados.....	35
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	35
7.1 Sobrecarga e baixa remuneração.....	37
7.2 Condições de trabalho e recursos pedagógicos.....	39
7.3 Políticas públicas educacionais.....	40
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
9 REFERÊNCIAS.....	46
10 ANEXOS.....	49
11 PLANOS PARA O FUTURO.....	53

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo essencial para o desenvolvimento e transformação da sociedade. No cerne desse processo está o trabalho docente, por meio do qual os professores atuam como mediadores do conhecimento, com a capacidade de formar sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar sua realidade (FREIRE, 1996). Entretanto, essa visão ideal da docência colide com o atual cenário educacional brasileiro, onde a profissão sofre com um preocupante descaso, evidenciado por baixos salários, condições precárias de trabalho, sobrecarga profissional e emocional que se agravam com as dinâmicas políticas, sociais e econômicas contemporâneas.

O presente artigo emerge da necessidade de investigar e compreender as causas e manifestações da desvalorização social e precarização das condições do trabalho docente na rede pública de ensino do Distrito Federal. Entender como esses processos se expressam no cotidiano escolar é fundamental para pensar políticas de valorização e reconhecimento profissional. A análise será pautada nas influências históricas e ideológicas que marcaram o panorama educacional brasileiro, com ênfase especial na consolidação do ideário neoliberal.

Para contextualizar essa problemática, o estudo está organizado em quatro capítulos teóricos. O primeiro trata da relevância social do trabalho docente e das contradições entre o ideal e a realidade profissional. O segundo analisa as tendências pedagógicas que, ao longo da história, moldaram a concepção do papel do professor e as práticas escolares. O terceiro capítulo aprofunda a discussão sobre o neoliberalismo, desde suas origens até sua consolidação como modelo econômico e sua influência nas políticas públicas educacionais no Brasil. Por fim, o quarto capítulo discute a aplicação e os impactos dessas políticas, evidenciando como contribuem para a precarização e desvalorização da docência.

A pesquisa foi realizada com professores da rede pública do Distrito Federal, atuantes em diferentes regiões administrativas, por meio de questionários e entrevistas. A escolha por uma abordagem metodológica mista buscou abranger as especificidades das condições de trabalho em diferentes contextos, integrando dados quantitativos e qualitativos. Com isso, pretende-se identificar os indicadores da precarização e desvalorização docente e contribuir para uma reflexão crítica sobre a importância de políticas públicas efetivas que promovam uma educação digna, democrática e transformadora.

## 1.1 Objetivos do trabalho

O **Objetivo Geral** do trabalho é compreender as causas que levam à desvalorização e precarização do trabalho docente no Distrito Federal.

Os **Objetivos Específicos** do artigo são:

- Contextualizar a influência das tendências pedagógicas no trabalho docente;
- Analisar literatura sobre neoliberalismo e educação;
- Definir políticas públicas neoliberais relativas a: piso salarial, formação continuada, plano de carreira, gestão democrática e condições de trabalho;
- Descrever as situações de desvalorização e precarização vividas pelos professores;
- Identificar indicadores de desvalorização e precarização do trabalho docente no Distrito Federal.

## 2 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente constitui um dos pilares para o desenvolvimento social e cultural de qualquer sociedade. A atuação pedagógica é caracterizada por uma atividade de socialização e transformadora (SAVIANI, 2008), complexa e colaborativa (LIBÂNEO, 1994) e política e crítica (FREIRE, 1996). É consenso entre os teóricos citados que a função do professor é de mediador do conhecimento que, com uma postura reflexiva e crítica, transmite conhecimentos acumulados e sistematizados buscando formar sujeitos críticos, capazes de transformar sua realidade. A partir da pedagogia crítica, a educação funciona como instrumento de emancipação e transformação social; os educadores, portanto, são agentes ativos no desenvolvimento humano e social, onde criam uma relação horizontal com seus educandos, produzindo saberes e questionando estruturas sociais.

Atualmente, apesar da sua relevância, o trabalho docente enfrenta um cenário de descaso, manifestado em “baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc” (LIBÂNEO, 2010, p. 25 apud LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 16), além da sobrecarga emocional e profissional que essa classe vem sofrendo diante de atualizações das tendências pedagógicas, ao longo dos anos.

Outro fator que influencia o trabalho docente é a consolidação do ideário neoliberal, que, como teoria econômica, busca elevar o lucro e aumentar a produtividade diminuindo os custos de produção. Nesta perspectiva, segundo Linair Martins (2013), a educação se torna:

[...] um mecanismo que colabora com o funcionamento do mercado e que prepara o cidadão para atuar de acordo com suas demandas. Ela ocupa uma posição periférica dentro de um sistema cuja força motriz é o desenvolvimento baseado na prosperidade econômica. (MARTINS, 2013, p. 323).

Ainda seguindo as ideias da autora, a escola se reduz a uma “agência intermediária com a finalidade de lapidar os potenciais individuais” (MARTINS, 2013) sempre orientado pelas necessidades do mercado. Essa caracterização da escola foge da ideal, como afirma Jonas Magalhães, Cláudia Affonso e Vera Nepomuceno (2018):

Como instituição social, a escola interage com diferentes grupos, sujeitos e instituições. Transforma-se junto com a sociedade, mas também contribui para essa transformação. Assim, ocupa um lugar estratégico, porque faz a mediação das relações entre a sociedade: a educação, o Estado, a cultura e a cidadania. (GUIMARÃES, 2003, p. 101 apud MAGALHÃES; AFFONSO; NEPOMUCENO, 2018, p. 2).

Dentro desse cenário ideal da educação, que permeia diversos setores da sociedade, que transforma e que é transformada pela mesma, Damasseno e Otranto (2014) trazem uma visão sobre o trabalho docente originada nos movimentos do profissionais:

A construção de uma escola pública de qualidade demanda profissionais de qualidade, isto é, com sólida formação intelectual, política, cultural e pedagógica, bem como com condições adequadas para a realização do trabalho docente. Essas condições se concretizam por meio de uma carreira docente que valorize o trabalho coletivo, a participação docente na construção e efetivação do projeto pedagógico da escola, a permanência e dedicação a uma única unidade educacional, [...] formação contínua como direito fundamental da profissão docente, que se realiza tanto em cursos (de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) quanto em momentos de discussão e reflexão coletivas construídas na dinâmica dos processos de trabalho na escola (DAMASSEN; OTRANTO, 2014, p. 10 apud MAGALHÃES; AFFONSO; NEPOMUCENO, 2018, p. 8-9).

Portanto, percebe-se que a educação emancipadora, coletiva e crítica, defendida por diversos autores e estampada nos projetos políticos pedagógicos é atravessada por políticas educacionais geradas a partir dos interesses do mercado, influenciando na proletarianização do trabalho docente, isso é, “um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.64 apud MAGALHÃES; AFFONSO;

NEPOMUCENO, 2018, p. 6). Nesse contexto, “a responsabilidade docente é reduzida à transmissão de conteúdo, extenuando a autonomia professoral e inferiorizando a profissão” (LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 17)

Essa realidade não se construiu de forma isolada, foi moldada historicamente pelas tendências pedagógicas que orientam a formação docente e a organização das práticas escolares. No próximo capítulo, serão analisadas essas correntes pedagógicas, considerando os impactos no fazer docente, nas políticas educacionais e nas condições de trabalho vivenciadas no cotidiano escolar. Essa abordagem histórica ajudará a entender melhor os caminhos que levaram à configuração atual do trabalho docente no Brasil.

### 3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é influenciado profundamente por diferentes tendências pedagógicas, as quais refletem as mudanças sociais, econômicas e políticas de cada época e que muitas vezes coexistem no cenário educacional atual. De acordo com Linair Martins (2013):

A educação sofre os efeitos dos processos sociais, econômicos e políticos colocados em curso, os quais são dependentes das filosofias e doutrinas que predominam em determinados períodos históricos e se concretizam nas configurações assumidas pelo poder e pelo governo em níveis locais e mundiais. (MARTINS, 2013, p. 315).

De abordagens tradicionais a progressistas, essas mudanças impactam na prática de ensino e nos desafios enfrentados pelos docentes. Desde o pensamento liberal com a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova, às Tendências Tecnicistas, que enfatizam a burocratização do ensino sob uma lógica empresarial. Chegando nos pensamentos pedagógicos progressistas, a partir da Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e por fim, na Pedagogia Histórico-Crítica que surge para preparar o sujeito para o mundo real e suas contradições.

Compreender a trajetória dessas tendências pedagógicas é essencial para analisar as transformações históricas ocorridas no exercício da docência. A seguir, serão apresentadas as principais correntes pedagógicas que marcaram a educação brasileira, destacando suas concepções educativas, o papel atribuído ao professor e os impactos que cada uma produziu sobre o trabalho docente.

A **Pedagogia Liberal Tradicional** surgiu no Brasil durante período colonial, com a chegada dos padres jesuítas, e prevaleceu do século XVI ao XX, uma época em que eram associados, segundo Demerval Saviani (2007), os processos de colonização, educação e catequese. O papel da escola consistia na “preparação intelectual e moral do sujeito para assumir sua posição na sociedade” (SANTOS; VELA, 2011,p. 10). Nessa tendência o professor era visto “como o centro do processo” (LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 16), a autoridade máxima da sala de aula, mantendo uma relação hierarquizada e rígida com seus estudantes.

No contexto histórico de surgimento dessa tendência, tanto o trabalho docente quanto o acesso à escola eram elitizados, uma vez que a educação ainda não era, como estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art.205). O modelo de ensino e aprendizado era centrado na exposição e repetição do conteúdo, o que gerou críticas à pedagogia tradicional que, apesar de atualmente ainda ser vigente em numerosas instituições de ensino do país, revelou a necessidade de uma educação centrada no estudante com menos rigidez e autoritarismo, propondo uma prática mais dinâmica e participativa. Foi nesse contexto que emergiu a Pedagogia Renovada Progressivista, também conhecida como Escola Nova.

A **Pedagogia Liberal Renovada Progressivista** surgiu no Brasil por volta da década de 1930, com a finalidade de “adequar as necessidades individuais ao meio social, satisfazendo a um só tempo os interesses do aprendiz e as exigências sociais” (SANTOS; VELA, 2011,p. 10). Também chamada de **Escola Nova**, essa tendência apareceu no início do século XX, segundo Lucyk e Graupmann (2017)

O auge ocorre em 1932, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Na tendência supracitada, a função do/a professor/a é de facilitador/a, que age como estimulador/a e orientador/a da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Sob esse enfoque, o educando é visto enquanto um ser ativo, sendo que a aprendizagem aconteceria de forma espontânea, em decorrência ao ambiente estimulante e à relação viva que se estabeleceria entre alunos e entre estes e o educador. (LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 15)

Nessa tendência, o processo ensino-aprendizagem é realizado em conjunto com os estudantes, a partir da orientação do professor, adicionando outras preocupações e responsabilidades ao trabalho docente. Vale mencionar que a Escola Nova teve uma outra vertente voltada para a psicologia humanista, a **Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva**, que teve pouca aplicação na prática no Brasil, mas hoje pode ser vista em escolas alternativas e muitas vezes na rede particular de ensino.

Contudo, as propostas educacionais baseadas no tecnicismo empresarial ganharam força na década de 1960. Fundamentando-se nas ideias de Aranha (2006), Lucyk e Graupmann afirmam: “que com a aceleração da industrialização, o sistema de ensino atual não supria a necessidade de recursos humanos, necessários ao desenvolvimento econômico” (ARANHA, 2006 apud LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 17). No Brasil, a tendência tecnicista teve como facilitador o ambiente da ditadura militar, iniciada em 1964.

O **Tecnicismo** surgiu a partir do ideal de que “vivemos em um sistema social harmônico, orgânico e funcional” e logo a educação deveria funcionar “como uma modeladora do comportamento humano” (SANTOS; VELA, 2011,p. 11). Com a finalidade de “atuar no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se com o sistema produtivo” (SANTOS; VELA, 2011,p. 12), insere-se o modelo empresarial na educação, como um treinamento para inserção no mercado de trabalho. A partir desse cenário, a classe professoral é prejudicada, segundo Lucyk e Graupmann:

Uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos profissionais relativamente às diretrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e têm de resolver são, sobretudo, problemas de adequação/conflito com essas condições estabelecidas (legais, curriculares, organizativas, etc) (SACRISTÁN, 1995, p. 72 apud LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 17)

Conforme Viviana Lucyk e Edilene Graupmann (2017) no contexto histórico da implementação da Tendência Tecnicista inicia-se o processo de precarização e desvalorização do trabalho docente, onde o papel do professor é reduzido a “administrar as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente“ (LIBÂNEO, 2008, p.30 apud LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 17). Essa tendência, nomeada como “educação

bancária” por Paulo Freire (1987), seguia normas prévias que excluem o debate, a reflexão e a troca entre educador e educando no processo ensino-aprendizagem..

Diante dessa lógica tecnicista, voltada para as necessidades do mercado que transforma o processo educativo em uma mera transmissão mecânica de saberes, emergem críticas que denunciam as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento econômico. Em resposta a essa corrente pedagógica tradicional, teóricos desenvolvem a Pedagogia Progressista, onde:

O termo progressista é utilizado para designar as tendências educacionais que partem de uma análise crítica das realidades sociais, justificando, dessa maneira, os objetivos críticos da educação. A pedagogia progressista é composta de três tendências distintas: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. (SANTOS; VELA, 2011,p. 13)

É nesse contexto de resistência que começa a se construir uma educação dialógica, crítica e emancipadora, a partir da **Tendência Progressista Libertadora**. O surgimento dessa tendência é inseparável da trajetória de Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros. Após o golpe de 1964, Freire foi preso e forçado ao exílio, um período que foi crucial para a maturação de suas ideias. Em diversas nações, Paulo Freire pôde aprofundar sua metodologia diante as diferentes realidades culturais e políticas, como em países africanos onde colaborou na formulação de sistemas educacionais pós-coloniais, confrontando a opressão. Conforme narrado por Ana Maria Freire (2001), o exílio contribuiu para o enriquecimento de suas teorias pedagógicas que foram reproduzidas no Brasil após seu retorno.

Essa tendência objetiva questionar “a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação” (LIBÂNEO, 2008, p. 33 apud LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 17). O projeto pedagógico libertador, de acordo com Nádía Santos e Hugo Vela (2011) é organizado a partir de diagnósticos que servem de base para elaboração de estratégias de valorização das potencialidades do processo ensino-aprendizagem, que conta com o apoio de uma equipe multidisciplinar.

Para isso é preciso incorporar novas funções, habilidades e responsabilidades ao trabalho do professor, onde o processo pedagógico é em grupo e o educador é um “animador que deve adaptar-se às características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo” (SANTOS; VELA,

2011,p. 13). Também é necessária a atualização do processo formativo do profissional docente, de forma que acompanhe as mudanças na sociedade e paralelamente as na educação.

Contudo, entre as vertentes progressistas, a **Tendência Progressista Libertária**, embora compartilhe do ideal emancipador e transformador, adota uma abordagem baseada na “contestação social e na luta por reivindicações de igualdade” (OLIVEIRA, 2011, p. 95). Segundo Tragtenberg (apud OLIVEIRA, 2011), essa tendência se fundamenta na: autogestão, autonomia do indivíduo e solidariedade e “recusa qualquer forma de poder ou autoridade” (SANTOS; VELA, 2011,p. 14). O trabalho do professor libertário é descrito como:

Um orientador e um catalizador das ideias criadas, que se mistura ao grupo para uma reflexão conjunta. Ao educador cabe a função de conselheiro e, por vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. (SANTOS; VELA, 2011,p. 14)

Essa tendência encontrou dificuldades para se consolidar no Brasil, onde predominaram outras vertentes, devido à repressão política, censura, e falta de registros na ditadura militar. Apesar das limitações, o campo das tendências progressistas continuou a se desenvolver, incorporando novas propostas que buscavam aprimorar o caráter crítico da educação.

Nesse cenário, emerge a **Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos**, com o objetivo principal de difundir conteúdos “concretos e indissociáveis das realidades sociais” (SANTOS; VELA, 2011,p. 14) e de transformar a sociedade a partir da instituição de ensino. Assim como o professor, o aluno tem participação ativa: deve buscar se reconhecer nos conteúdos para ampliar sua própria experiência. A Tendência Crítico-Social dos Conteúdos ainda influencia práticas pedagógicas no Brasil, sobretudo nas redes públicas e nos materiais didáticos. Ela foi fundamental em um momento de transição entre o tecnicismo e as pedagogias críticas após a redemocratização do país.

Por fim, chegamos à **Tendência Pedagógica Histórico-Crítica**, que surge a partir da década de 1980, e tem Dermeval Saviani como principal articulador. As autoras Viviana Lucyk e Edilene Graupmann concordam com Aranha (1996) quando afirmam que a tendência supracitada é implementada como “tentativa de reverter o quadro de desorganização que torna a escola excludente”. Segundo Libâneo (2008, p. 39 apud LUCYK; GRAUPMANN, 2017, p. 18) a Tendência Histórico-Crítica busca a

preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade

Para Saviani (2007), a Pedagogia Histórico-Crítica defende que

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2007, p, 420)

A Tendência Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica se assemelham em diversos fatores, entretanto se diferenciam quanto ao trabalho docente. Enquanto na pedagogia dos conteúdos o professor é visto como mediador do saber, na tendência histórico-crítica ele é visto como agente transformador.

Ao constatar a influência histórica de todas as tendências pedagógicas descritas nas práticas escolares do Brasil, é pertinente questionar se o trabalho do docente se ressignifica diante das recentes mudanças políticas e sociais no país.

No contexto do Distrito Federal, em 1957, concomitantemente a construção de Brasília, surge a primeira escola pública de educação básica, em decorrência da chegada das “primeiras crianças em idade escolar, filhas de operários, engenheiros e funcionários responsáveis pela grande obra” (SOUSA; RODRIGUES; HORA, 2012, p. 15). O sistema educacional da nova capital foi orientado pelo educador Anísio Spínola Teixeira, o então presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Segundo os autores José Sousa, Maria Rodrigues e Paola da Hora (2012) a primeira escola de Brasília, Escola Júlia Kubitschek, pautava-se no ideário da Escola Nova.

Infelizmente, segundo o autor, o plano educacional de Anísio Teixeira foi inviabilizado, por conta do *boom* demográfico que a capital vivenciou com apenas um ano de inauguração. O aumento da população já era esperado, mas a situação foi agravada por conta da falta de investimento em políticas públicas de expansão educacional, o que resultou em “escassez de escolas e déficit de professores”. Sousa, Rodrigues e Hora (2012), afirmam ainda que

é preciso reconhecer que o projeto de Anísio era progressista para a época e ainda atual e desafiador para o contexto educacional de hoje. Isto é verdadeiro, dentre outros motivos, por que a educação integral e em tempo integral ainda não se efetivou em nossa realidade educacional e continua como questão a ser inserida nas agendas dos nossos governantes, como política pública que pode vir a contribuir, efetivamente, com a melhoria da educação brasileira (SOUSA; RODRIGUES; HORA, 2012, p. 19)

Diante desse cenário, a Pedagogia Liberal Tradicional foi implementada no DF e perdurou nas décadas seguintes, mesmo diante das transformações sociais e políticas que o país enfrentava. Mas, a partir da década de 1980, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos, o DF começou a incorporar tendências pedagógicas progressistas em suas políticas educacionais.

Exemplos claros dessa transição podem ser observados em iniciativas como a Escola Candanga, um projeto pedagógico que buscou valorizar a cultura local e a participação da comunidade escolar, e mais recentemente, no Currículo em Movimento. Implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), reflete o esforço em promover uma educação contemporânea, orientada por práticas pedagógicas baseadas em princípios como interdisciplinaridade, contextualização e respeito à diversidade.

Apesar dos avanços nas concepções pedagógicas e nas políticas educacionais pós Constituição Federal, observa-se outro fator que impacta a educação e, conseqüentemente, o trabalho docente. Esse fator é o ideário neoliberal, que se consolidou no Brasil na gestão de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) (SANTOS; SILVA, 2013, p. 341). Edilene Santos e Erondina Silva usam o pensamento de Gentili (1996) para expressar como o Estado neoliberal age em relação à educação; ele

é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira a autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. (GENTILI, 1996 apud SANTOS; SILVA, 2013, p. 340)

As autoras citam ainda Saviani (2010), para tentar caracterizar as mudanças que ocorreram nas concepções pedagógicas, durante os anos de implementação do Estado neoliberal, onde “há a reapropriação de ideias e conceitos de ideários anteriores acompanhados dos prefixos "pré " e "pós ". Nesse contexto, surgem os termos neoescolanovismo e pós-construtivismo, que respectivamente relaciona o escolanovismo à “necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 432 apud SANTOS; SILVA, 2013, p. 341), em que o aprender tem uma função instrumental para o trabalho; e que busca formar um indivíduo que supra as necessidades do mercado a partir da pedagogia das habilidades e competências. No próximo capítulo, será analisado o surgimento do neoliberalismo e sua influência nas políticas públicas e no trabalho docente.

#### 4 O NEOLIBERALISMO E O TRABALHO DOCENTE

O Neoliberalismo surgiu, diante do contexto de transformação do século XX, como adaptação do pensamento liberal clássico, que acreditava na liberdade do mercado e na limitação da interferência do Estado na economia. No início do século passado, crises econômicas evidenciaram os traços destrutivos do capital.

O capitalismo, um sistema econômico caracterizado pela hierarquia imposta pelo capital e pela divisão social do trabalho, sofreu com duas grandes crises, a primeira foi a “Grande Depressão” (1929-1932), ocasionada pelo estouro da bolha especulativa da bolsa de valores e pela superprodução e subconsumo, enfraquecimento do ideário liberal que “perde credibilidade frente às várias crises deflagradas pela concentração de riqueza, desemprego em massa e pobreza da população, sendo inclusive combatido pelos trabalhadores”, ocorrendo em paralelo com a Revolução Bolchevique na Rússia, que enfraquecia a aceitabilidade do ideal capitalista (OLIVEIRA, 2012, p. 22). Segundo Ana Paula Oliveira (2012), a segunda

crise do capitalismo se inicia com o declínio do *Welfare State*, na década de 1970, que, de acordo com Pereira (2008, p. 87)

o chamado Estado de Bem-Estar oferece sobejas evidências de que não é propriamente um Estado, mas um tipo histórico de sociedade (Pierson, 1991) que engloba diferentes esferas (produção, distribuição e consumo) e diferentes interesses (do mercado, do Estado, dos trabalhadores, dos cidadãos em geral) para lidar com fenômenos modernos fundamentais, como a formação dos Estados nacionais e sua transformação em democracias de massa; e a conversão do capitalismo em modo de produção dominante, a partir da Revolução Industrial. (...)

A decadência do *Welfare state* se dá, conforme Pereira (2000 apud OLIVEIRA, 2012, p. 32), por dois fatores principais: i) “ocorrência de mudanças estruturais e econômicas contrárias à lógica do padrão de acumulação keynesiano/fordista<sup>1</sup>” e; ii) “o surgimento de forças políticas e ideológicas contrárias ao welfare state”. Oliveira (2012) cita ainda que a crise do petróleo contribuiu para a segunda crise do capital, ao agravar a queda da produtividade devido ao aumento do preço do combustível fóssil.

As crises do capitalismo são acompanhadas de profundas mudanças nos meios de produção, que exigem uma reestruturação no perfil do trabalhador. De acordo com Santos e Silva (2013), o fordismo foi substituído pelo toyotismo, na década de 1970, o que “exigiu a formação de recursos humanos capazes de lidar com novas tecnologias, agir de forma criativa e flexível para atender as demandas do mercado” (SANTOS; SILVA, 2013, p. 340). Diante disso, as autoras afirmam que o ideário neoliberal pedagógico se apropria da teoria do capital humano com uma dimensão completamente “instrumental e individualista” e a escola passa a ter como principal objetivo formar profissionais polivalentes que se percebem como capital

---

<sup>1</sup> Para compreender as mudanças estruturais e econômicas que impactam o Welfare State e o perfil do trabalhador, é fundamental entender os modelos de produção e suas respectivas lógicas. O **Keynesianismo** surge após a crise de 1929, defendendo a intervenção estatal para garantir a estabilidade econômica e um padrão mínimo de vida à população, com políticas como salário mínimo e seguro-desemprego (FRIGOTTO, 1995; HARVEY, 1992). O **Fordismo**, predominante até a década de 1970, caracteriza-se pela produção em massa e em série, com trabalho mecânico e repetitivo, grande número de trabalhadores e rígido controle vertical. Contudo, a crise do petróleo de 1970 e a queda da produtividade deram origem ao **Toyotismo**, um modelo que busca a redução de custos e o aumento da produtividade por meio da produção flexível, trabalho em equipe, uso da microeletrônica, estoques reduzidos e terceirização. Essas transições refletem e exigem uma reestruturação do perfil do trabalhador, como apontam GENTILI (1996), ANTUNES (1998) e FRIGOTTO (1996) citados por Edilene Santos e Erondina Silva (2013).

humano<sup>2</sup> e precisam se “qualificar para atender as necessidades de mercado e garantir empregabilidade” (SANTOS; SILVA, 2013, p. 341).

Conforme Santos e Silva (2013), os ideais neoliberais se infiltram, diante desse cenário econômico enfraquecido, usando o argumento de que, mesmo com um estado intervencionista, a crise não foi evitada. Frigotto (1996 apud SANTOS; SILVA, 2013, p. 337)

Os neoliberais consideravam que a crise era consequência do poder excessivo dos sindicatos e do movimento do operariado que ao garantir a ampliação dos direitos sociais interferiram de forma direta na lucratividade das empresas e aumentaram o déficit da máquina pública. A solução seria então, o estado interferir o menos possível na liberdade individual e nas atividades econômicas da iniciativa privada e questionar todas as conquistas sociais, como a estabilidade de emprego, o direito à saúde, à educação e aos transportes públicos.

Edilene Santos e Erondina Silva (2013) usam a palavra de Pablo Gentili (1996) para complementar essa perspectiva

Para os neoliberais: os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. (GENTILI, 1996, p.22 apud SANTOS; SILVA, 2013)

A partir desse ponto do vista, e da situação contraditória do capitalismo, o neoliberalismo emerge como

Uma teoria da economia política que propõe que o bem-estar e o desenvolvimento humanos podem ser mais bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucional caracterizada por

---

<sup>2</sup> A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por economistas como Theodore Schultz e Gary Becker, defende que investir em educação e saúde aumenta as habilidades e a produtividade dos indivíduos, impulsionando o crescimento econômico. Essa teoria influenciou políticas educacionais neoliberais. No Brasil, esses princípios passaram a fazer parte da estrutura política, econômica, social e, principalmente, educacional de forma mais intensa a partir do Golpe de 1964. Conforme Frigotto (1995), no plano político, o economicismo atendeu aos interesses das forças promotoras do golpe de forma autoritária, fornecendo a base conceitual e técnica para ajustar a educação a um modelo de capitalismo associado e subordinado ao grande capital. Essa análise é aprofundada por Alexandre Shigunov Neto em *História da educação brasileira do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais* (São Paulo: Atlas, 2015).

fortes direitos de propriedade privada, mercados livre e comércio livre. (HARVEY apud MARTINS, 2013, p. 321)

Nesse contexto, o neoliberalismo se consolida como modelo econômico dominante, e passa a influenciar profundamente as formas de organização política e social. A partir desse ponto é fundamental compreender como o Estado desenvolve políticas públicas de forma a traduzir suas diretrizes ideológicas e seus compromissos com a sociedade. Celina Souza (2018) cita diversos teóricos para ilustrar uma definição sobre o termo:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, agindo diretamente ou através de delegação, que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984: 13) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. [...] Lowi e Ginsburg (1996), por exemplo, definem política pública como uma expressão intencional condicionada por uma sanção, que pode ser uma recompensa ou uma punição. A política pública é, para eles, um curso de ação (ou inação) que pode tomar a forma de lei, regra, decreto, estatuto ou regulação. (SOUZA, 2018, p. 13)

As políticas públicas, enquanto ferramentas de mediação entre o poder público e as demandas da sociedade, assumem características específicas a depender do modelo de Estado vigente. No caso do neoliberalismo, as políticas públicas passam a ser orientadas por uma lógica de mercado, baseadas, segundo Frigotto (1995 apud SANTOS; SILVA, 2013, p. 337) nas categorias teóricas do ideário neoliberal: “qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade”.

Em tempos de Estado neoliberal, a educação enfrenta desafios que vão além da sala de aula, envolvendo políticas públicas que defendem o capital e a diminuição do papel do Estado na garantia dos direitos sociais. Algumas características do modelo neoliberal já presentes na educação são a redução do investimento público nas escolas, a mercantilização dos direitos sociais e a privatização de seus setores, o que resulta em um sucateamento de escolas, péssimas condições de trabalho docente e a responsabilização do indivíduo por uma questão que é dever do Estado. Isso se dá por que, segundo Santos e Silva (2013),

Na compreensão dos neoliberais, a educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, cujo principal cliente não é o aluno, mas o mercado. É preciso formar o trabalhador capaz de competir e produzir com a máxima eficiência. [...] a escola não se responsabiliza pelo fracasso do sujeito diante do mercado. (SANTOS; SILVA, 2013, p. 329)

Esse cenário impacta diretamente a valorização da profissão docente e a qualidade da educação ofertada. A supervalorização da produtividade influencia no que é esperado do professor,

implica formar e formar-se na e para a polivalência e a flexibilidade, a fim de garantir a empregabilidade; na flexibilização/desregulamentação das relações de trabalho: professores substitutos, temporários; na depreciação das condições de trabalho; no esfacelamento do espaço público; na ampliação do condicionamento da educação em relação ao mercado; no mercado da Formação Docente; na expansão dos critérios técnicos de eficiência e produtividade para avaliação da atividade docente; na hipertrofia das funções da escola; na pressão do desemprego (intra e extra) profissão; na reconfiguração identitária; na certificação dos professores pela conformidade; e no Estado intensamente regulador no campo da formação de professores (ALVES; CANÁRIO, 2008 apud MAGALHÃES; AFFONSO, NEPOMUCENO, 2018, p.).

De acordo com Santos e Silva (2013), “no Brasil a implantação da política neoliberal no campo da educação partiu do diagnóstico de que era preciso reorganizar o setor, buscando uma melhor qualidade.” O diagnóstico neoliberal para a educação brasileira apontava que a crise educacional era resultado de um Estado assistencialista, com sindicatos e organizações que defendiam os trabalhadores, suas conquistas, e a “igualdade de direitos e a escola pública, gratuita e de qualidade” (SANTOS; SILVA, 2013, p. 339). Esse diagnóstico tinha como finalidade desregulamentar a educação e transferir a responsabilidade educacional do Estado para a iniciativa privada

Essa intenção se consubstanciou no estabelecimento de políticas de descentralização de recursos e responsabilidades para estados e municípios, de criação de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais, de

definição de orientações curriculares nacionais e de subordinação da escola aos interesses estabelecidos pelo mercado de trabalho. (SANTOS; SILVA, 2013, p. 339)

Em 1990, o Estado brasileiro criou vários sistemas de avaliação que, ao invés de propor soluções, servem para “constatar o fracasso escolar”. As autoras finalizam suas perspectivas sobre o neoliberalismo educacional no Brasil afirmando que o “Estado tem o papel de controlar e fiscalizar por meio das avaliações as habilidades e competências construídas”.

#### 4.1 POLÍTICA PÚBLICA DE CONTROLE E FISCALIZAÇÃO

Diante do controle e fiscalização exercidos pelo Estado, esperava-se aprovação e implementação de políticas públicas que tivessem como objetivo a melhoria da escola, que, segundo Santos e Silva (2013), não têm “sido pensadas e gestadas a partir do próprio professor, da comunidade local e das suas reais necessidades” (SANTOS; SILVA, 2013, p. 342). Martins (2013) complementa essa perspectiva da criação das políticas públicas educacionais, quando afirma que o movimento neoliberal

elimina a participação comunitária e provoca a ruptura dos movimentos associativos de base que poderiam participar da elaboração dos programas e políticas educacionais, agregando elementos próprios da cultura bem como o engajamento dos amplos setores sociais em vista do seu protagonismo nas decisões nacionais. Elimina-se um elemento poderoso de transformação social e mantém-se uma divisão do poder em que as decisões são tomadas em contextos distantes daqueles onde serão implementadas. (MARTINS, 2013, p. 341)

Como resultado da falta de participação ativa dos professores nas formulações das políticas públicas educacionais, surgem políticas que, apesar de terem como suposto objetivo a valorização da docência, são apropriadas pela lógica neoliberal do Estado. No próximo capítulo serão elucidadas as seguintes políticas e seus impactos, a partir dessa perspectiva: Piso Salarial Nacional, Gestão Democrática, Formação Continuada, Plano de Carreira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

## 5 IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS NO TRABALHO DOCENTE

A adoção de políticas públicas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, tem sido direcionada, influenciada pelos princípios do neoliberalismo. Ainda que algumas políticas tenham nascido com propósitos progressistas e com foco na valorização do trabalho docente, é possível identificar como, em muitos casos, elas fogem do seu objetivo principal e acabam se tornando cúmplices na agenda neoliberal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, é um dos principais marcos legais da educação brasileira. Promulgada no contexto pós-Constituição de 1988, a lei estabelece os princípios, as condutas e a organização da educação nacional. No Artigo 67 da LDB, está estipulado que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A valorização do profissional de educação deveria estar garantida, porém conforme Vanessa Castro, Hildemar Rech, Fabiano Moraes e Francisca Peixoto (2021) “O neoliberalismo nem sempre é aplicado conscientemente como ideologia ou como uma teoria”. (CASTRO; RECH; MORAIS; PEIXOTO, 2021, p.5), ou seja, o ideário neoliberal permeia as decisões políticas e a forma como as políticas são implementadas.

A política do Piso Salarial Profissional Nacional, criada pela Lei nº 11.738/2008, foi instituída como um mecanismo automático de valorização docente, porém se olharmos os históricos de ajustes do piso salarial para funcionário da educação, todos foram fruto de muita luta. Segundo o Ministério da Educação, o último reajuste do piso salarial nacional do magistério público da educação básica aconteceu este ano (2025), onde o valor mínimo definido é de R\$4.867,77 (quatro mil oitocentos e sessenta e sete reais e setenta e sete centavos) para rede pública de todo país, considerando uma jornada de 40 horas semanais. (BRASIL, 2025). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), publicou, no dia 06 de maio de 2025, a seguinte matéria: “CNTE cobra apoio federal para piso da educação: ‘Sem ajuda, a gente perde’” evidenciando a falta de compromisso da União em “garantir recursos para estados e municípios pobres cumprirem o piso salarial nacional para os funcionários da educação” (CNTE, 2025).

As autoras, Maria Fernandes e Margarita Rodriguez (2012), analisam em sua obra o processo de elaboração da lei, evidenciando a trajetória de luta que acompanha cada conquista desses trabalhadores, e afirmam que “O desrespeito à legislação nacional condiciona a materialização de uma política salarial nacional que oferece as garantias mínimas para a estabilidade e a valorização do trabalho docente.” (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2012, p.95).

Outra política que é desestabilizada pelo ideal neoliberal, é a Gestão Democrática da educação básica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, regulada pela Lei nº 4.751/2012. Surge com o intuito de proporcionar “participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo a transparência e a gestão responsável no ensino público.” (DISTRITO FEDERAL, 2023), isto é, considerar as opiniões e vivências das pessoas que trabalham e convivem na realidade da educação pública em todas as decisões da gestão escolar. Todavia ao ser implementada,

Tais ações, vistas como democráticas, são, na realidade, escolhas que carregam fins constituídos por interesses de minorias de grupos dominantes. Estes, por sua vez, retiram, gradativamente, a autonomia da escola e de seus profissionais. (CASTRO; RECH; MORAIS; PEIXOTO, 2021, p. 9).

Uma política que é considerada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Mato Grosso, “a principal barreira contra os ataques neoliberais à educação pública” (CNTE,

2024) sem fiscalização, tem o potencial de ser porta de entrada para a agenda neoliberal. A gestão muitas vezes se vê lotada de processos burocráticos que distanciam seu objetivo real e impedem a realização de uma prática verdadeiramente democrática, para Vitor Paro (2010, p. 196-197 apud CASTRO; RECH; MORAIS; PEIXOTO, 2021, p.10) a gestão é compelida a “promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função”.

A falta de fiscalização de algumas políticas públicas pode causar a impressão de que o estado não interfere ou avalia a educação, porém é o contrário disso. Organizadas no modelo gerencial neoliberal do Estado, as políticas de avaliação educacional adquirem “uma função estratégica de controle sobre as atividades educativas, sobre o desempenho do professores, dos alunos e das instituições de ensino” (FONSECA; MARINELLI, 2007 apud OLIVEIRA, 2012, p.53). Dessa forma, políticas de avaliação e regulação como SAEB, Prova Brasil, BNCC e LDB são financiadas por um “Estado Avaliador” com o real objetivo de

reforçar o controle, mas a partir de uma falsa promessa de maior autonomia das instituições [...] ao descentralizar funções para as instituições escolares, impõe um grande número de avaliação de resultados e produção de indicadores de desempenho (BROADFOOT, 2000 apud OLIVEIRA, 2012, p. 62).

A autora expressa, nesta fala, um dos maiores impactos das políticas de avaliação e regulação da educação, a indução de uma cultura de resultados, os trabalhadores da educação ficam a mercê de um ranqueamento das escolas, sendo responsabilizados pelo desempenho das escolas.

A política de Formação Continuada é mais uma que entra nesse cenário, presente em vários marcos legais e normativos da educação brasileira, como LDB e PNE, essa política tem como finalidade garantir momentos da carga horária para o aperfeiçoamento da prática docente e à atualização constante frente às transformações sociais, tecnológicas e curriculares. Direito assegurado pela subsecretaria da SEEDF, a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE. Entretanto elas geralmente reproduzem “lógicas individualizantes de ensino, na fragmentação dos saberes e acompanham a lógica mercadológica de maneira a desqualificar esse tipo de formação” (MARTINS; BARBOSA; UENO; CAVALCANTE; GREVE; TEIXEIRA; STRUWKA, 2016, p. 67), que a EAPE define como uma abordagem de mudança social, para um processo apenas profissional. Os autores complementam

Desta forma, as políticas de formação e as concepções que as permeiam estão alicerçadas na desresponsabilização do Estado para com o financiamento público, na individualização das responsabilidades sobre os professores e na flexibilização do trabalho docente (Severino, 2011; Freitas, 2002 apud MARTINS; BARBOSA; UENO; CAVALCANTE; GREVE; TEIXEIRA; STRUWKA, 2016, p. 67).

Outra política que surge disfarçada de instrumento para valorização e permanência na profissão e se deixa permear pelo neoliberalismo é o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, Lei nº 11.091/2025. Essa política é de grande importância para a valorização dos profissionais, porém para que ela seja eficaz e justa é necessário ter um “planejamento financeiro para os investimentos ao longo da carreira” (BUIATTI, 2024, p. 97); , o que não acontece, por esse motivo, os profissionais da docência têm que lutar para alcançar ajustes de remuneração e progressão de carreira. Os pensamentos neoliberais intrínsecos nessa política, trabalham sorrateiramente, individualizando a luta coletiva por direitos, além de criar limites meritocráticos inalcançáveis, baseados no desempenho e produtividade. Existe uma certa resistência do governo para cumprir com essa política, por se tratar de dinheiro, é economicamente melhor para o Estado se a maioria dos professores não forem efetivos, uma vez que professores temporários têm o contrato encerrado dentro de um período de dois anos. Um cenário preocupante é visto no Distrito Federal, onde de acordo com o jornal Metrôpoles, 71,7% dos professores da rede pública são temporários.

A CNTE publicou uma notícia criticando a falta de concursos públicos para professores efetivos, dessa entrevista vale destacar uma pesquisa do INEP que expõe o fato de que apenas “54,9% dos profissionais da rede de ensino públicas estaduais do país” (CNTE, 2023) são efetivos, a secretária de Finanças da CNTE, Rosilene Corrêa (2023), afirma que “Se não há concursos, o quadro de educadores é suprido apenas pelas contratações temporárias, o que é conveniente para os governantes do ponto de vista econômico” e dessa forma, as políticas que enfraquecem o Estado são fortificadas.

A aplicação limitada e distorcida dessas políticas contribui diretamente para o enfraquecimento do status e da condição da docência. É nesse contexto que se usam os conceitos de precarização e desvalorização do trabalho docente, que diante das políticas moldadas por lógicas gerencialistas e mercadológicas, se fazem necessários para qualificar o impacto na vida dos profissionais de educação.

## 5.1 TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO

O termo precarização, quando associado ao trabalho docente, refere-se ao processo de deterioração das condições de trabalho, que podem ser exemplificados por perda de direitos do trabalhador, instabilidade no emprego, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração e ambiente/infraestrutura que prejudicam o trabalho. Segundo Ricardo Antunes (2009), a precarização é derivada do contexto do capitalismo contemporâneo, onde as relações empregatícias se tornam mais flexíveis e instáveis. Na docência, esse processo pode ser visto na quantidade de contratações temporárias, salários baixos, na infraestrutura inadequada das escolas e na necessidade de atividades extraclasse sem a compensação por horas extras.

Já o termo desvalorização está relacionado à perda de prestígio social e econômico da profissão. Isso é exemplificado com a perda de atratividade da carreira, devido a baixa remuneração e longas horas de trabalho, sobrecarga, falta de reconhecimento profissional por parte da sociedade. Além disso, e muitas vezes, a condição de trabalho é insuficiente, por exemplo, falta de livros e cadernos, às vezes até de cadeiras, profissionais de tecnologia, materiais tecnológicos, entre outros elementos que auxiliam um processo de aprendizagem. Dado o exposto, a precarização está associada às condições objetivas do trabalho, enquanto a desvalorização refere-se ao reconhecimento social e simbólico da docência, as duas condições geralmente andam juntas.

As contradições entre os marcos legais que orientam a valorização docente e a realidade vivida pelos professores, tornam evidente a necessidade de investigar como esses profissionais percebem e vivenciam tais políticas. A combinação entre precarização das condições de trabalho e a desvalorização social da profissão docente contribui para a fragilização do papel da escola pública e de seus profissionais. É nesse contexto que a presente pesquisa busca identificar e compreender, a partir da experiência concreta de professores(as) da rede pública do Distrito Federal, os impactos das políticas educacionais sobre seu trabalho, sua permanência na profissão e sua valorização social.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 Tipo da pesquisa

O estudo adota uma abordagem de pesquisa mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos para oferecer uma compreensão ampla, dialógica e crítica da desvalorização e precarização do trabalho docente na rede pública do Distrito Federal. Essa metodologia permite cruzar dados objetivos e subjetivos, conforme José Sousa (2012) essas duas dimensões se complementam a partir da análise de dados quantitativos, “avançando para a interpretação e inferência desses mesmos dados, reconhecendo que a discussão da temática não se esgota na quantificação” (SOUSA, 2012, p. 6).

A vertente qualitativa busca compreender a realidade educacional brasileira, ponderando segundo Minayo (1993) “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”, e analisar os significados atribuídos por eles à docência. Por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras de escolas com alta avaliação no IDEB, buscou-se captar elementos subjetivos como percepções sobre políticas públicas e desafios cotidianos.

A pesquisa abrange também dados objetivos para identificar padrões e tendências recorrentes no exercício da docência do Distrito Federal. Conforme Minayo (1993) essa vertente de pesquisa tem como finalidade

trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis. (MINAYO, 1993, p.13).

No campo quantitativo, aplicou-se um questionário a docentes de dez escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas em diferentes Regiões Administrativas do DF, selecionadas pela nota mais alta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do INEP. Esta abordagem visa identificar padrões e tendências observáveis no exercício da docência (Minayo, 1993). A investigação fundamenta-se também em levantamento bibliográfico sobre a temática, que oferece a base teórica do estudo, a partir de autores consagrados da área da educação.

## 6.2 Delimitação do campo de estudo

Inicialmente planejada para uma abrangência nacional, a pesquisa foi estrategicamente delimitada ao Distrito Federal devido a inviabilidades de acesso e tempo para coleta de dados. O estudo focou em três eixos principais: condições de trabalho dos professores, aplicação de políticas públicas educacionais, e a percepção docente.

Realizada entre abril e maio de 2025, a pesquisa abrangeu dez escolas públicas de Ensino Fundamental do DF – urbanas, com financiamento estadual e regular. A seleção dessas escolas baseou-se nas maiores notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), registradas no QEdu (<https://qedu.org.br/>), abrangendo as Regiões Administrativas: Asa Norte, Ceilândia, Cruzeiro, Taguatinga, Santa Maria, Sobradinho, Núcleo Bandeirante, Guará, Gama e Brazlândia. A pesquisa foi direcionada aos professores ativos nessas instituições.

## 6.3 População da pesquisa

A população da pesquisa foi composta por professores da rede pública do Distrito Federal que vivenciam a docência. A seleção buscou garantir diversidade geográfica, socioeconômica e pedagógica, correspondendo às escolas com as maiores notas no IDEB das regiões administrativas mencionadas. Por questões éticas, os nomes das dez escolas foram mantidos em anonimato, sendo numeradas de 01 a 10 para análise. Dessas, três Escolas Classe foram selecionadas para as entrevistas, considerando a aceitação institucional.

## 6.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário (para dados quantitativos) e a entrevista semiestruturada (para dados qualitativos), em consonância com a abordagem de pesquisa em educação proposta por Cunha (2007). O questionário, estruturado em cinco seções, buscou definir critérios e indicadores de desvalorização docente a partir das experiências dos professores da rede pública do DF, abordando: perfil (sexo, idade, formação, tempo de trabalho), remuneração (complementação de renda, suficiência), percepções subjetivas (salário, infraestrutura), recursos disponíveis (materiais, multimídia, número de

alunos) e políticas públicas (Piso salarial, Plano de Carreira, Formação Continuada, Gestão Democrática).

As entrevistas semiestruturadas, conforme orientação de Manzini (2012) para um roteiro cuidadoso, foram compostas por dez perguntas. Elas aprofundaram os tópicos do questionário, utilizando os relatos e experiências das professoras para embasar os dados e discussões, permitindo uma análise interpretativa mais rica.

#### 6.5 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi dividida em etapas. Primeiramente, as dez escolas foram selecionadas com base nas maiores notas do IDEB de suas respectivas Regiões Administrativas, conforme registrado no site QEdu. Em seguida, iniciou-se o contato com as escolas para encaminhamento do questionário online aos professores, entre abril e maio de 2025.

Esta etapa apresentou limitações significativas, como a dificuldade de contato com algumas instituições por números e e-mails desatualizados. Apesar dos esforços de recontato e substituição, apenas sete das dez escolas selecionadas forneceram acesso, resultando em um contingente de respostas não ideal, chegando a apenas onze respostas.

Paralelamente, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, presencialmente, online ou por e-mail, para complementar os dados quantitativos com relatos e experiências das professoras. Por questões éticas, os nomes das docentes e suas escolas foram omitidos, sendo referidas como Entrevistada 01 (Asa Norte), 02 (Sobradinho) e 03 (Ceilândia). A fase final envolveu a coleta, análise, articulação e discussão dos dados obtidos por ambos os instrumentos.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

TABELA 1: RETORNO DO QUESTIONÁRIO

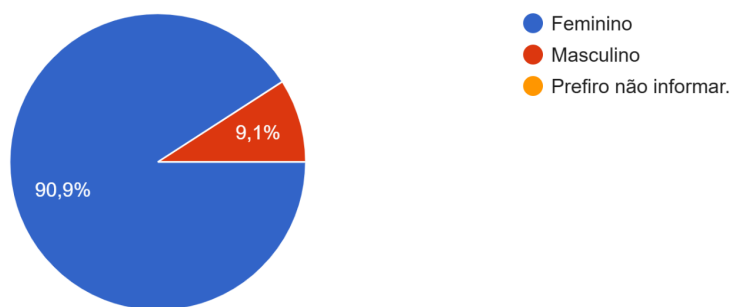
<b>Região Administrativa</b>	<b>Escola</b>	<b>Quantidade de professores</b>	<b>Enviado</b>	<b>Respostas dos professores</b>
Asa Norte	Escola Classe 01	14	1	2
Taguatinga	Escola Classe 02	23	1	2

Cruzeiro	Escola Classe 03	16	1	4
Sobradinho	Escola Classe 04	19	1	1
Santa Maria	Escola Classe 05	42	1	0
Núcleo Bandeirante	Escola Classe 06	15	1	0
Guará	Escola Classe 07	12	1	0
Ceilândia	Escola Classe 08	14	0 (sem contato)	0
Brazlândia	Escola Classe 09	43	0 (sem contato)	0
Gama	Escola Classe 10	29	0 (sem contato)	0
Região não identificada	–	-		2
TOTAL		227	7	11

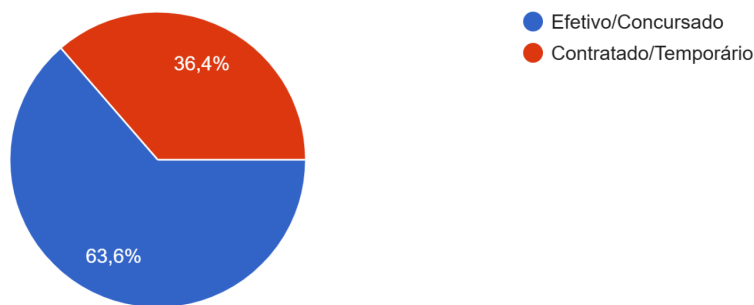
Fonte: o próprio estudo. Maio 2025

A pesquisa contou com a participação de 11 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, que responderam ao questionário online entre abril e maio de 2025. Os participantes atuam em escolas de diferentes regiões administrativas, e apresentam o seguinte perfil:

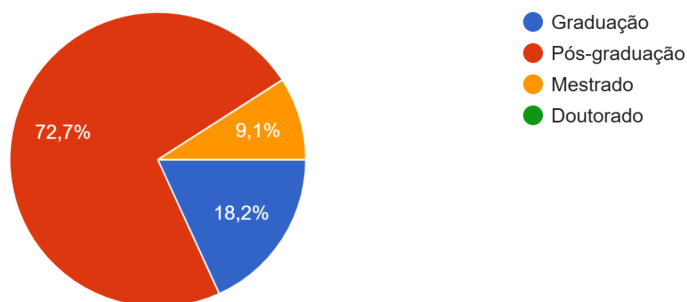
- 90,9% são mulheres;



- A faixa etária está entre 32 e 60 anos;
- Vínculo profissional: 63,6% são concursados efetivos; 36,4% são temporários;



- Formação: 72,7% possuem pós-graduação (especialização) , 18,2% graduação e 9,1% mestrado; Essa qualificação contínua dos docentes, do ponto de vista da teoria do capital humano, reflete a busca por maior produtividade e valor no mercado de trabalho. Isso revela uma contradição nas políticas neoliberais: exige-se constante qualificação docente sem contrapartida estrutural de valorização real do profissional da educação.



- Tempo de trabalho: varia entre 01 mês e 26 anos nas escolas selecionadas
- Tempo de serviço na docência: varia entre 03 e 31 anos.

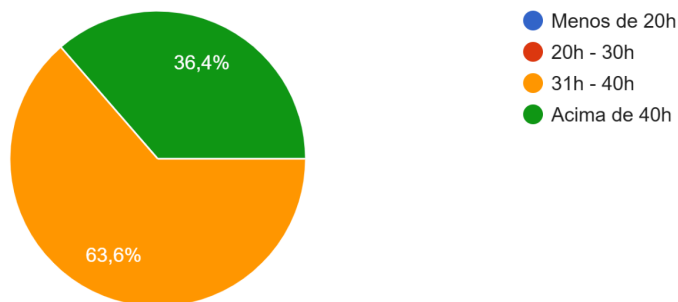
### 7.1 Sobrecarga e baixa remuneração

As entrevistas semiestruturadas com 3 professoras aprofundaram os aspectos da experiência docente e em conjunto com os dados extraídos do questionário, revelam que a sobrecarga horária e a baixa remuneração do professor são os principais fatores da precarização e desvalorização docente.

No questionário, 36,4% dos docentes relataram trabalhar acima de 40 horas semanais na escola previstas pela legislação. Adicionalmente, 54,5% deles dedicam de 5 a 10 horas de seu tempo pessoal para realizar atividades extraclasse, como planejamento e correção de atividades.

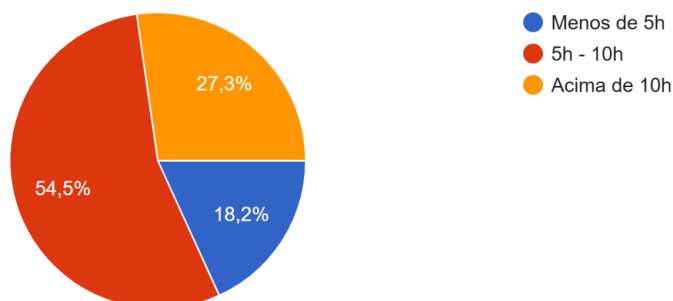
Qual é sua carga horária semanal presencial?

11 respostas



Em média, quantas horas semanais você dedica a atividades fora do ambiente escolar (planejamento de aula, correção de atividades/provas, confecção de materiais, etc.)?

11 respostas



Esse cenário de sobrecarga é corroborado pela Entrevistada 01:

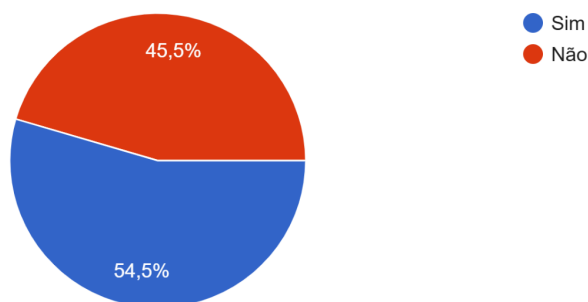
O professor trabalha por volta das 40h semanais presencialmente, mas em casa é fim de semana e feriado em atividades que envolvem a família inteira no trabalho. Além dos gastos, muitas vezes quero fazer uma aula diferente e muitos recursos saem do meu bolso, quando quero investir em tecnologias ou outros materiais para que as crianças se desenvolvam de uma forma protagonista tenho que arcar com os custos. (ENTREVISTADA 01)

Esse depoimento ilustra a sobrecarga por demandas pedagógicas e burocráticas - reflexo da influência da pedagogia tecnicista - e a frequente necessidade de arcar com custos de materiais que deveriam ser fornecidos pela escola para viabilizar a ação pedagógica.

A remuneração dos professores também foi um ponto crítico: o salário dos respondentes varia do piso salarial (R\$4.867,77) e R\$8.000,00. Apenas um docente declarou receber um salário acima da média, de R\$12.000,00. Uma expressiva parcela de 54,5% dos docentes declarou precisar de outra fonte para subsistência, e 36,4% consideram a remuneração insuficiente.

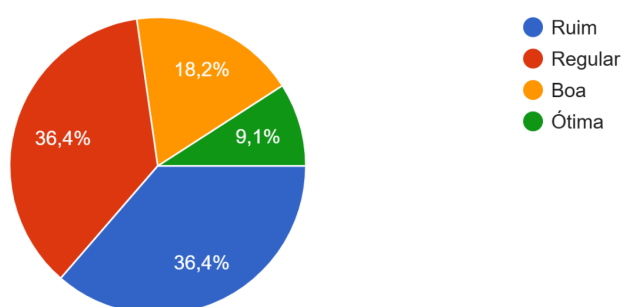
Você precisa complementar sua renda com outras atividades além da docência?

11 respostas



Como você avalia sua remuneração em relação às suas necessidades básicas?

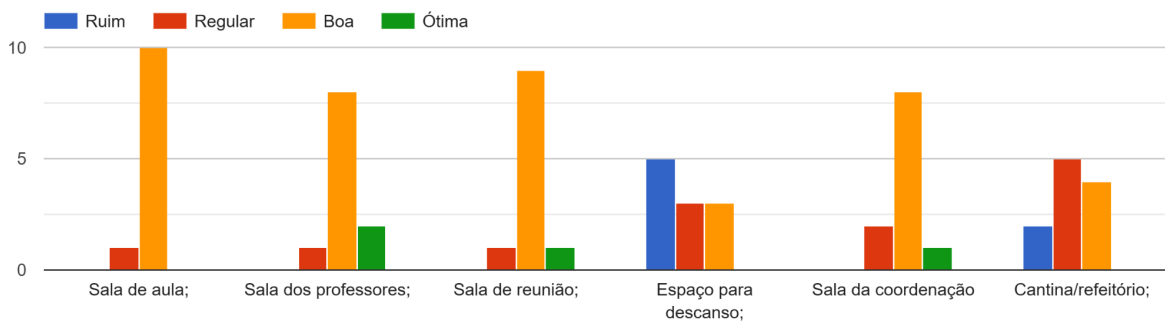
11 respostas



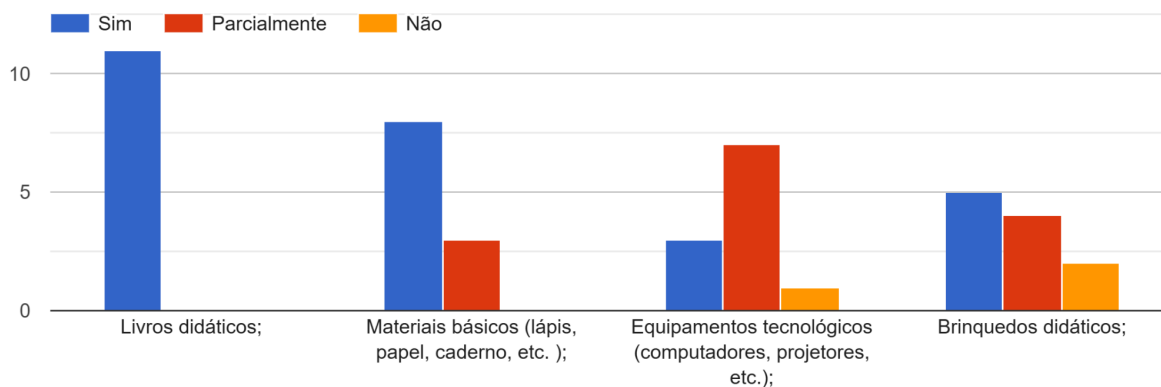
As formas de complementação de renda incluem: aulas particulares, pensão alimentícia, bolsa de atuação em tutoria na UnB, bolsa da CAPES de supervisão do PIBID, aluguéis e aposentadoria. Esse dado evidencia que o tempo “livre” do professor é consumido para suprir a insuficiência salarial, o que gera o sentimento de desvalorização e o desgaste do profissional. A Entrevistada 03 expressa essa frustração ao declarar: “Tudo que eu faço é com muita dedicação, estudo muito, faço cursos dentro e fora da secretaria de educação, eu invisto em mim e no material de qualidade e infelizmente não tenho a remuneração adequada”.

## 7.2 Condições de trabalho e recursos pedagógicos

As condições de trabalho e a disponibilidade de recursos são indicativos cruciais da precarização da profissão docente. A avaliação da infraestrutura escolar no questionário revelou que a maioria dos espaços (salas de aula, sala dos professores, refeitório) é considerada "regular". A sala de descanso, porém, foi classificada como "ruim" por cerca de 45% dos participantes, apontando para a carência de espaços de apoio e valorização.



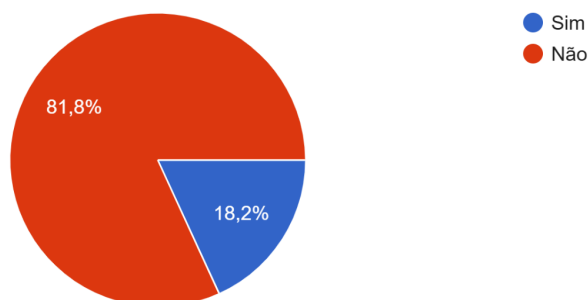
A insuficiência de recursos pedagógicos, como materiais tecnológicos e brinquedos didáticos, também foi apontada pelos professores. Essa realidade evidencia a precarização do trabalho docente, marcada pela escassez de recursos e pelo avanço do sucateamento das condições educacionais nas escolas públicas.



Outro fator significativo é o número excessivo de estudantes por turma. Embora a Lei nº 1.426/97 estabeleça o limite máximo de 45 alunos por sala na rede pública para o ensino fundamental e médio - um número já elevado - esse limite é frequentemente ultrapassado devido à falta de escolas, turmas, professores e vagas nas diversas regiões do Distrito Federal. Dos respondentes, 81,8% afirmaram que a quantidade de alunos não permite um ensino de qualidade. A ausência de investimentos na educação e de políticas públicas de melhoria da infraestrutura escolar compromete a eficácia do processo educativo, refletindo uma lógica mercadológica que trata a escola como instituição de produção de capital humano em massa.

O número de alunos por turma permite um ensino de qualidade?

11 respostas

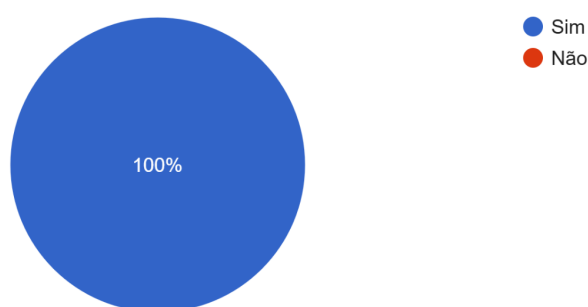


### 7.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Apesar das diversas dificuldades relatadas no exercício da docência, um dado positivo relevante é que todos os professores (100%) afirmaram possuir autonomia para conduzir suas aulas e decidir sobre métodos pedagógicos.

Você tem autonomia para escolher e/ou adaptar os métodos de ensino?

11 respostas



A autonomia é um elemento fundamental para o fortalecimento da identidade docente e da qualidade do ensino. Contudo, essa liberdade de cátedra tem sido cada vez mais ameaçada. A Entrevistada 02 expressa essa preocupação:

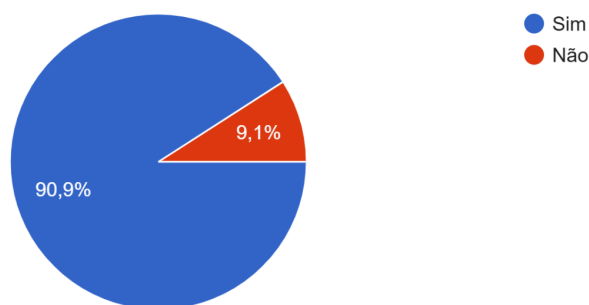
Principalmente hoje com o avanço da tecnologia cai na rede social muitas coisas que limitam a liberdade de cátedra do professor. As famílias cada vez mais querem invadir nosso trabalho, ditar o que é feito, [...]. Então, na sociedade geral vejo uma precarização e desvalorização gigante. (ENTREVISTADA 02).

A liberdade de cátedra é um princípio constitucional que garante ao professor o direito de exercer sua prática pedagógica com autonomia, sem interferências ou pressões externas. Quando esse direito é ameaçado é dever do Estado agir, não como agente controlador e fiscalizador, mas como garantidor das condições dignas e do exercício livre e responsável da docência.

No que tange à implementação de políticas públicas educacionais, os resultados apontam ineficácia. Embora, 90,9% dos professores conheçam as políticas educacionais vigentes na sua regional de ensino, 50,5% classificam sua implementação como “regular” ou “ruim”.

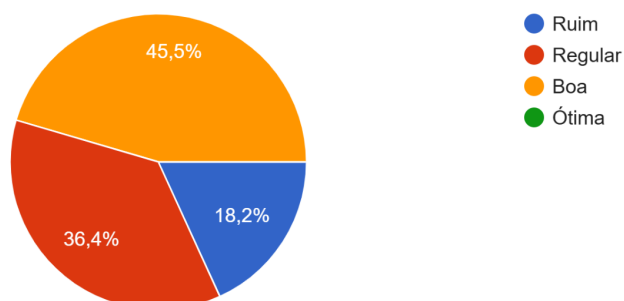
Você conhece as políticas públicas educacionais vigente na sua região?

11 respostas



Como você avalia a implementação das políticas públicas educacionais na sua escola?

11 respostas



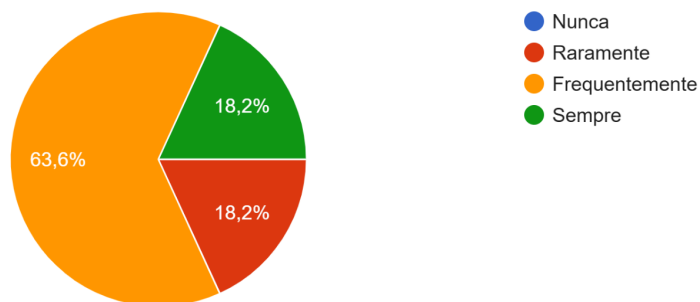
Esse dado indica um descompasso entre a normativa e as vivências do cotidiano escolar, isso revela fragilidades na execução e no acompanhamento das políticas por parte dos órgãos responsáveis.

Considerando os princípios da gestão democrática, previsto na Lei n.º 4.751/2012, espera-se que o professor seja acolhido pela equipe gestora e pela comunidade escolar. Sobre esse apoio da gestão e da Secretaria de Educação, 63,6% dos docentes afirmaram receber suporte em sua atuação pedagógica. As entrevistas confirmam esse cenário: as três professoras entrevistadas relataram que, embora haja desafios e divergências pontuais, a gestão democrática funciona razoavelmente bem. A entrevistada 03 exemplifica:

Nas reuniões pedagógicas sinto que minhas falas estão sendo bem consideradas, as reflexões são bem embasadas e as decisões bem coletivas. A gestão sempre busca ouvir nossa opinião e atender dentro do possível. O que é básico e estrutura a escola providencia tudo e ouve bem os professores. (ENTREVISTADA 03).

Você recebe apoio da gestão escolar e da Secretaria de Educação para sua atuação

11 respostas

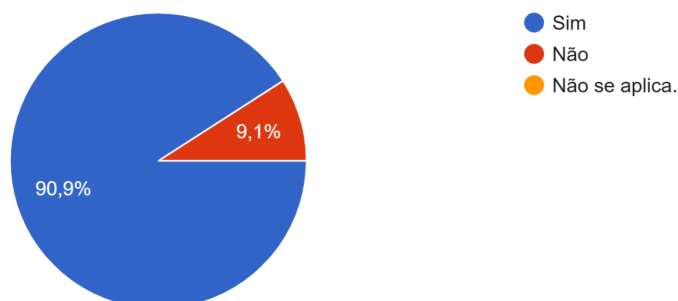


Esse depoimento destaca a relevância de uma gestão participativa e sensível às necessidades docentes, ainda que limitada por entraves administrativos. Em um contexto de precarização das condições de trabalho, o apoio institucional pode funcionar como fator de fortalecimento da prática pedagógica.

Em relação à formação continuada, embora 90,9% dos docentes a considerem de boa qualidade, 72,7% a consideram insuficiente para o aprimoramento da prática pedagógica.

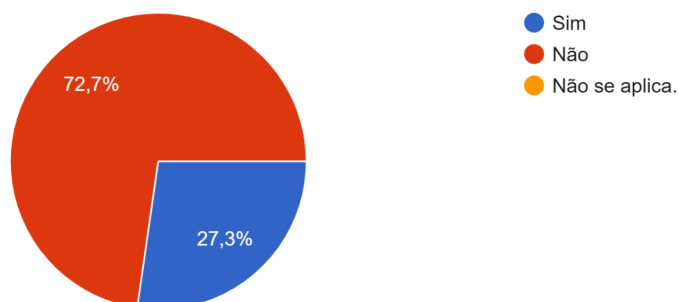
A formação continuada oferecida pela rede de ensino é de boa qualidade?

11 respostas



Você considera que a formação continuada disponibilizada é suficiente para aprimorar sua prática docente?

11 respostas



As respostas revelam uma contradição significativa que aponta para uma desconexão entre o conteúdo dos cursos ofertados e as demandas concretas da sala de aula. Nos últimos semestres, os professores enfrentam obrigatoriedade de cursar formações repetitivas, como o *Alfaetrando* — citado pelas entrevistadas — reforça essa percepção:

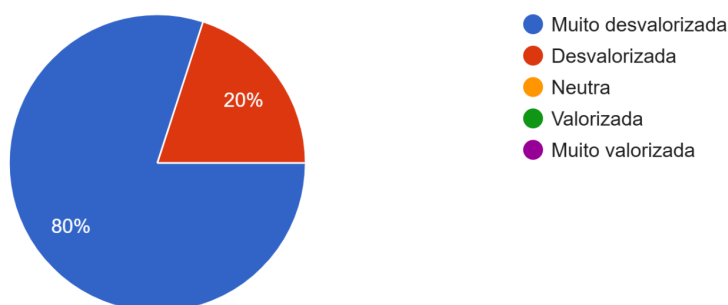
Sobre a formação continuada, eu considero os cursos da EAPE muito bons, mas estamos especificamente agora passando por um problema, que é o curso alfaetrando, uma política do MEC, que estamos sendo obrigados a cursar novamente, disseram que seria um percurso formativo e está sendo o mesmo curso que não me serve, não contribui para minha formação, então é um tempo perdido que eu poderia estar elaborando atividades. (ENTREVISTADA 02).

O Alfaetrando seria uma proposta inicial do Governo Federal boa, porém ela é muito mal executada no DF, onde o professor é obrigado a repetir a mesma formação, sem nenhuma modificação, eu já fiz 3 vezes, e ela não acrescenta na minha prática profissional, o que acaba sendo uma perda de tempo. (ENTREVISTADA 03)

Essa fragilidade na formação, os obstáculos relacionados ao reconhecimento profissional, às condições de trabalho e à efetividade das políticas públicas educacionais são cruciais para a percepção de desvalorização. Quando questionados sobre o sentimento de valorização social e regional da profissão, 80% dos professores afirmaram perceber sua profissão como “muito desvalorizada” pela sociedade, enquanto os outros 20% como “desvalorizada”. Regionalmente, 90,9% dos respondentes relataram sentir que sua profissão não é valorizada.

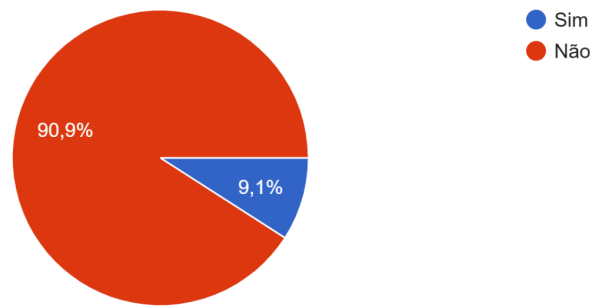
Como você percebe a valorização social da sua profissão

10 respostas



Você sente que sua profissão é valorizada na sua região?

11 respostas



Esses dados revelam um cenário preocupante, que evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização real da docência, formuladas com a escuta ativa de quem vive o cotidiano escolar. É fundamental que essas ações escapem da lógica neoliberal, que tem reduzido a educação a metas produtivistas, enfraquecendo o papel social da escola e o reconhecimento dos professores como agentes essenciais na formação humana. A precarização do trabalho docente no Distrito Federal se manifesta de forma multifacetada: pela sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, condições estruturais deficitárias, e ausência de políticas eficazes de formação e valorização.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender as complexas causas da desvalorização e precarização do trabalho docente na rede pública do Distrito Federal, confirmou que a realidade da profissão docente se distancia significativamente de sua essencial função social, crítica e transformadora. A análise histórica revelou como as diversas tendências pedagógicas e, sobretudo, a ascensão do ideário neoliberal têm reconfigurado o papel do professor, condicionando a educação às lógicas de mercado e à individualização das responsabilidades.

Os dados empíricos obtidos por meio de questionários e entrevistas evidenciaram que a sobrecarga horária e a baixa remuneração são fatores centrais que contribuem para o sentimento de desvalorização profissional, aspecto confirmado pelos relatos das professoras entrevistadas. A análise das políticas públicas demonstrou que, apesar de proposições legais que visam a valorização e melhorias nas condições de trabalho, sua implementação é frequentemente distorcida pela lógica neoliberal, resultando em desafios como a falta de

concursos públicos e a burocratização excessiva que minam a autonomia e o reconhecimento dos docentes e contribuem para a precarização da profissão.

Diante do exposto, torna-se inegável a urgência de um compromisso coletivo, ético e político por um sistema educacional que não apenas reconheça a importância do professor, mas que também assegure condições reais de trabalho digno, autonomia pedagógica e valorização social. A desvalorização e precarização da docência não afeta apenas os profissionais, mas compromete diretamente a qualidade da educação ofertada e o potencial de transformação social que a escola possui. É preciso resistir às forças que transformam o ensino em mercadoria e reafirmar o projeto de uma educação pública, democrática e emancipadora construída pelos e para os educadores.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal*. In: GENTILI, Pablo. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 35–46. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/35174327.pdf> . Acesso em: 03 jun. 2025
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 jun. 2025.
- 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 03 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Piso salarial dos professores tem reajuste acima da inflação. Brasília, DF: MEC, jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-acima-da-inflacao>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- BUIATTI, Priscylla. I. S. B. de S. B. e. *Estatuto e do Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público* . Revista Científica FESA, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 94–113, 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/497> . Acesso em: 03 jun. 2025.
- CASTRO, Vanessa Mariano de. RECH, Hildemar Luiz. MORAIS, Fabiano Alves de. PEIXOTO, Francisca Valéria de Sales. *Gestão Democrática, Neoliberalismo e Educação no contexto do capitalismo global*. Revista de Estudos em Educação e

Diversidade. v. 2, n. 4, p. 1 -13, abr./jun. 2021. Disponível em:  
<http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> ISSN: 2675-6889 Acesso em: 03 jun. 2025

- CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *CNTE cobra apoio federal para piso da educação: "Sem ajuda, a gente perde"*. Brasília, DF: CNTE, 20 maio 2025. Disponível em:  
<https://cnte.cut.org.br/noticias/cnte-cobra-apoio-federal-para-piso-da-educacao-sem-ajuda-a-gente-perde-87a8>. Acesso em: 03 jun. 2025.
- CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Sintep cobra gestão democrática no trabalho e a não privatização de escolas*. Brasília, DF: CNTE, 4 nov. 2024. Disponível em:  
<https://cnte.cut.org.br/noticias/mt-sintep-cobra-gestao-democratica-no-trabalho-e-a-nao-privatizacao-de-escolas-b4db>. Acesso em: 03 jun. 2025.
- CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Só 54,9% dos docentes da rede de ensino estadual do país são estáveis; falta de concurso deixa educação refém de contratos temporários*. Brasília, DF: CNTE, 27 set. 2023. Disponível em:  
<https://cnte.org.br/noticias/so-549-dos-docentes-da-rede-de-ensino-estadual-do-pais-sao-estaveis-falta-de-concurso-deixa-educacao-refem-de-contratos-temp-c59f>. Acesso em: 03 jun. 2025.
- CRIOLO. *Pretos ganhando dinheiro incomoda demais*. In: *Sobre viver* [Álbum]. São Paulo: Oloko Records, 2022. Faixa 2.
- CUNHA, António Camilo. *Formação de professores: a investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia, 2007.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *No DF, gestores de escolas públicas são aprovados pela comunidade escolar*. Brasília, DF: SEEDF, 12 out. 2023. Disponível em:  
<https://www.educacao.df.gov.br/no-df-gestores-de-escolas-publicas-sao-aprovados-pela-comunidade-escolar/> . Acesso em: 03 jun. 2025.
- FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. RODRIGUEZ, Margarita Victoria. *O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 88–101, 2012. DOI: [10.20396/rho.v11i41.8639837](https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639837). Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639837>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. 1. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LUCYK, V.P.K; GRAUPMANN, E.H. *Desvalorização do Trabalho Docente Brasileiro: Uma Reflexão de seus Aspectos Históricos*. Perspectivas Online: Humanas e Sociais Aplicadas, v.7, n.20, p.11-27, 2017
- MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso - NEMO*. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d85db4c1-65d1-42ef-828b-fa03fe746527/content> . Acesso em: 03 jun. 2025
- MARTINS, Linair Moura Barros. *O pensamento neoliberal na educação*. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da (org.). *Pensamento pedagógico e políticas de educação*. Coleção Políticas Públicas de Educação. Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013. p. [315-332]
- MARTINS, Juliana T. S. , BARBOSA, Bárbara C. S. , UENO, Laura S., CAVALCANTE, Melina B. R., GREVE, Milena S., TEIXEIRA, Monica G. M., STRUWKA, Solange. *Formação Continuada de Docentes no Ensino Superior: experiências e contradições em tempos de neoliberalismo*. *Revista Gestão & Políticas Públicas* vol. 6(1): 62 - 78, 2018. DOI: [10.11606/issn.2237-1095.v6p62-78](https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v6p62-78). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/361355957\\_Formacao\\_Continuada\\_de\\_Docentes\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_experiencias\\_e\\_contradicoes\\_em\\_tempos\\_de\\_neoliberalismo](https://www.researchgate.net/publication/361355957_Formacao_Continuada_de_Docentes_no_Ensino_Superior_experiencias_e_contradicoes_em_tempos_de_neoliberalismo) . Acesso em: 03 jun. 2025
- MAGALHÃES, Jonas Emanuel; AFFONSO, Cláudia; NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. (Orgs). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. RJ: Gramado, 2018. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=3shyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=trabalho+docente+sob+fogo+cruzado&ots=8UbSw1MrWB&sig=2Cmqb\\_6B8IFZ6ExFLufkjiOR7Rc#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=3shyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=trabalho+docente+sob+fogo+cruzado&ots=8UbSw1MrWB&sig=2Cmqb_6B8IFZ6ExFLufkjiOR7Rc#v=onepage&q&f=true) . Acesso em: 03 jun. 2025
- METRÓPOLES. *Para cada 10 professores, 7 são temporários nas escolas públicas do DF*. Metrôpoles, Brasília, 21 jul. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/para-cada-10-professores-7-sao-temporarios-nas-escolas-publicas-do-df>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- MINAYO, Maria. C. de S., SANCHES, Odécio. *Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?*. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993. Disponível em: [https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf) . Acesso em: 03 jun. 2025
- OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal / Ana Paula de Matos

Oliveira - Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012

- OLIVEIRA, Kathlen Luana de. Tendência Pedagógica Progressista Libertária - Uma breve apresentação. Revista Espaço Acadêmico, nº125 [p. 94 - 101]. 2011. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/86173610/13280>. Acesso em: 03 jun. 2025
- PEREIRA, Potyara Amazoneida P. *Política social: temas e questões*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. Recurso online ISBN 9788524924392
- SANTOS, Edilene Simões Costa dos; SILVA, Erondina Barbosa da. *Educação e Neoliberalismo: questões atuais ou do passado?*. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da (org.). *Pensamento pedagógico e políticas de educação*. Coleção Políticas Públicas de Educação. Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013. p. [333-345]
- SANTOS, Nádia Pötter dos ; VELA, Hugo Aníbal Gonzalez . *Unidade 1 - Tendências pedagógicas na Educação Brasileira*. In: *Métodos de Comunicação e participação nas atividades de extensão rural* / organizado por Saionara Araújo Wagner – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. (Série Educação A Distância)
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. *História da educação brasileira do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. São Paulo: Atlas. 2015, recurso online ISBN 9788597007688.
- SOUSA, José Vieira de. RODRIGUES, Maria Marta do Couto Pereira. HORA, Paola Matos da. *Cenários da educação básica e educação superior no Distrito Federal: gênese, evolução e transformações*. In: *Políticas de educação no Distrito Federal: evolução e perspectivas* / José Vieira de Sousa (organizador) - Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília; Liber Livros, 2012
- SOUZA, Celina. *Coordenação de políticas públicas*. / Celina Souza. -- Brasília: Enap, 2018. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3329/1/Livro\\_Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3329/1/Livro_Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf) . Acesso em: 03 jun. 2025

## 10 ANEXOS

Anexo 1: Perguntas do questionário.

PERFIL DO PROFESSOR: Quem é o docente?

- Por favor informe a sua idade:
- Qual é seu sexo?
- Em qual escola você trabalha?
- Qual é o seu tipo de vínculo empregatício?
- A quantos anos trabalha nesta escola?
- Qual é a sua formação acadêmica? (graduação, pós-graduação, entre outros)
- Há quanto tempo você atua na docência?
- Qual a sua carga horária presencial semanal?
- Qual a sua carga horária de trabalhos realizados em casa?
- Você trabalha em mais de uma escola ou emprego?

REMUNERAÇÃO

- Qual é o seu salário?
- Você recebe alguma outra forma de remuneração? Se sim, qual?
- Você recebe algum benefício da escola, além do salário? Qual?
- Você precisa complementar sua renda com outras atividades além da docência?

SUBJETIVO:

- Como você avalia sua remuneração em relação às suas necessidades básicas? (Insuficiente, baixa, suficiente, boa)
- Como você avalia as condições de infraestrutura da escola onde trabalha? Sala de aula, sala dos professores, sala de reunião, sala de descanso, cantina/refeitório, etc

RECURSOS:

- A escola onde você trabalha possui material didático e tecnológico suficientes para o ensino? Livros, cadernos, materiais básicos, projetor, computador, brinquedos didáticos
- O número de alunos por turma permite um ensino de qualidade?
- Você tem autonomia para escolher e/ou adaptar os métodos de ensino?

#### POLÍTICAS PÚBLICAS E VALORIZAÇÃO DO DOCENTE

- Você conhece as políticas públicas educacionais vigentes no seu estado/município?
- Como você avalia a implementação de políticas públicas educacionais na sua escola?
- Você recebe apoio da gestão escolar e da Secretaria de Educação para sua atuação?
- A formação continuada oferecida pela rede de ensino é de boa qualidade?
- A formação continuada é o suficiente para aprimorar sua prática docente?
- Como você percebe a valorização social da sua profissão?
- Você sente que sua profissão é valorizada em sua região?

#### Anexo 2: Perguntas da entrevista.

1. Como você percebe a valorização do seu trabalho na sua comunidade?
2. Você sente que a sua remuneração reflete sua dedicação e formação profissional? Atende suas necessidades básicas? Precisa de algum tipo de complementação de renda?
3. Como tem sido sua experiência com o plano de carreira da rede pública? Já teve acesso a progressões?
4. As formações continuadas oferecidas pela rede ajudam de fato na sua prática? Quais foram mais relevantes para você?
5. Você sente que tem voz nas decisões pedagógicas da escola? Como isso se manifesta no dia a dia? As decisões coletivas são implementadas?

6. Que políticas públicas relacionadas ao trabalho docente você sente que impactam mais (positiva ou negativamente) o seu trabalho como docente?
7. Dê exemplo da sua autonomia docente, ou falta dela, na sua prática cotidiana.
8. O que você entende como "valorização da docência" ? Você sente que está sendo valorizada nesse sentido?
9. Na sua opinião quais seriam os indicadores de desvalorização da profissão docente?
10. Se pudesse sugerir uma mudança urgente na política educacional do DF, qual seria?

## 11 PLANOS PARA O FUTURO

Ao longo da graduação em Pedagogia, minha percepção sobre o trabalho docente e a educação como campo de atuação se ampliou profundamente. Embora eu reconheça a importância vital do professor em sala de aula, não me vejo, neste momento, atuando diretamente nesse espaço. Acredito que, para transformar de fato a realidade da docência - marcada por precarização e desvalorização - é preciso agir também fora da sala de aula, reivindicando direitos e propondo mudanças estruturais. Imagino que, em algum momento da minha trajetória, eu possa voltar à escola como professora, mas hoje o que me move é o desejo de lutar por condições mais justas para aqueles que já estão nela.

Tenho maior afinidade com espaços educativos alternativos, nestes ambientes, vislumbro possibilidades mais livres para criar, desenvolver ideias, construir coletivamente e impactar realidades de forma concreta. Também me interessa por políticas públicas educacionais — especialmente no que diz respeito à formulação de ações que garantam qualidade, equidade e valorização da educação pública. Tenho consciência de que o governo pode oferecer muito mais do que tem feito e acredito que a atuação nesse campo pode ser um caminho poderoso de transformação social.

Quanto à formação continuada, pretendo seguir estudando. Tenho dois caminhos que me encantam: por um lado, o mestrado em Gestão de Políticas Públicas, pela possibilidade de intervir de forma mais efetiva nas decisões que moldam o cotidiano educacional; por outro, a neurociência da educação, área que desperta minha curiosidade e fascínio, pois oferece novas perspectivas sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem e os vínculos entre cérebro e educação. Apesar de não pensar em concursos públicos no momento, não descarto essa possibilidade no futuro, desde que seja uma escolha alinhada com meus propósitos.

Também não descarto a carreira acadêmica. O ambiente universitário me agrada muito: gosto da multidisciplinaridade de ideias, do pensamento crítico e da liberdade de criação. Levo comigo a convicção de que meu futuro profissional não precisa seguir uma única direção. A universidade me mostrou que há muitos caminhos possíveis, e desejo manter essas opções em aberto, permitindo que minha trajetória se construa a partir dos meus valores e inquietações.

Meu maior desejo é provocar uma transformação social real, que valorize verdadeiramente a educação e os profissionais que a constroem. Quero viver em um país onde as crianças cresçam admirando professores, desejando ocupar esse lugar com orgulho e esperança.

Almejo ser uma educadora comprometida com as lutas sociais, capaz de despertar consciência crítica e senso de justiça nos estudantes, fazendo com que enxerguem a escola como um espaço de libertação e construção coletiva.

Minha trajetória até aqui me inspira justamente por isso: ela me mostrou que, com vontade e determinação, posso fazer escolhas significativas que impactem positivamente a sociedade. Não quero reproduzir práticas pedagógicas tradicionais que ignoram o estudante como sujeito histórico, nem colaborar com a manutenção da lógica neoliberal que vem esvaziando o sentido da escola pública. Quero contribuir para uma educação que transforme vidas, inclusive a minha.