

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTES EM FOCO

Contextos, Reflexões e Proposições

**Lilian Moreira Cruz
Andréia Cristina Barreto Freitas
Cristiano de Sant'anna Bahia**
Organizadores

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTES EM FOCO

Contextos, Reflexões e Proposições

**Lilian Moreira Cruz
Andréia Cristina Barreto Freitas
Cristiano de Sant'anna Bahia**
Organizadores

© 2025 – Editora Union

www.editoraunion.com.br

editoraunion@gmail.com

Organizadores

Lilian Moreira Cruz

Andréia Cristina Barreto Freitas

Cristiano de Sant'anna Bahia

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Union

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Dra. Náyrá de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C957d Desenvolvimento Profissional Docentes em Foco: Contextos, Reflexões e Proposições
/ Lilian Moreira Cruz; Andréia Cristina Barreto Freitas; Cristiano de Sant'anna Bahia (organizadores). – Formiga (MG): Editora Union, 2025. 246 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84885-54-7
DOI: 10.5281/zenodo.18002679

1. Professores e atividades relacionadas. 2. Desenvolvimento profissional docente. I. Cruz, Lilian Moreira. II. Freitas, Andréia Cristina Barreto. III. Bahia, Cristiano de Sant'anna. IV. Título.

CDD: 371.1
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Union
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraunion.com.br
editoraunion@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraunion.com.br/2025/12/desenvolvimento-profissional-docentes.html>



**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTES EM FOCO: CONTEXTOS,
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES**

Organizadores

Lilian Moreira Cruz

Andréia Cristina Barreto Freitas

Cristiano de Sant'anna Bahia

Editora Union/2025

PREFÁCIO

É com grande satisfação e alegria que prefácio à obra “Desenvolvimento profissional docentes em foco: contextos, reflexões e proposições”, um volume editado pela Editora Union, em 2025, organizado e escrito por Lilian Moreira Cruz, Andréia Cristina Barreto Freitas, Cristiano de Sant’ana Bahia e muitas outras mãos empenhadas em partilhar os esforços científicos de um conjunto de práticas estabelecidas e experiências coletivas compartilhadas.

Tive o privilégio de participar de duas atividades apoiadas pelo Programa Coletivo Paulo Freire, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus-BA, no segundo semestre de 2025 e pude constatar a seriedade do trabalho de docentes e estudantes, o comprometimento acadêmico de pesquisadores(as) vinculadas aos grupos de pesquisa da Pós-Graduação em Educação, que têm oferecido grandiosas contribuições para a pesquisa na área, com esforços científicos voltados para produção de conhecimento socialmente relevante e para a formação crítica de futuros(as) professores(as). Esses convívios, embora tenham sido breves, foram intensos, e consolidaram a percepção e o reconhecimento do trabalho imprescindível que tem sido desenvolvido na instituição.

Este é um livro feito por professores e professoras para professores e professoras, o que por si já representa sua grandiosidade. Tendo em vista que a ampla maioria das organizadoras e autoras é de mulheres, isso o torna ainda mais especial, proporcionando uma leitura com a possibilidade de plurais e generalizações femininas¹. Trata-se de uma obra escrita com paixão, sentimento indispensável para quem se dedica à docência. Um material indispensável para aqueles e aquelas que desejam compreender mais profundamente a realidade educacional em nosso país, pois ao reunir estudos e pesquisas fundamentados em experiências e contextos formativos localizados na Bahia, se constitui como um panorama vitalício para a compreensão do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e da situação atual da educação brasileira.

¹ Considerando a composição majoritariamente feminina do livro, a flexão de gênero masculina não será utilizada, neste prefácio, quando nos referiremos às autoras e organizadoras da obra.

Esta obra aborda desafios contemporâneos para o exercício da profissão docente e materializa dimensões cruciais para o entendimento da realidade que enfrenta o magistério na educação básica do setor público, abrangendo temas como: condições de trabalho; adoecimento docente; identidade profissional; vulnerabilidades na carreira docente, reforçada pela imagem de desvalorização operada pela mídia brasileira; os processos de formação inicial e continuada; trajetórias profissionais; assim como aborda a reconfiguração da prática docente nos tempos digitais e as implicações do DPD para os processos formativos dos discentes, visando também abarcar as contradições e as existências de processos de resistência e o compromisso ético-político da docência.

O rigor teórico é assegurado pelo diálogo estabelecido com autores de relevância internacional e nacional, como António Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Lúcia Gracia Ferreira e Paulo Freire, que oferecem contribuições imprescindíveis para a compreensão da docência nos tempos atuais. Os capítulos oferecem contribuições originais ao analisarem o impacto da precariedade e sobrecarga nas condições de trabalho, na saúde física e mental e emocional de professores(as) da rede pública evidenciando que o DPD é atravessado por condições históricas, sociais, políticas e econômicas.

As autoras descrevem e analisam, de forma profundamente fundamentada, um processo investigativo coletivamente vivenciado por meio do compartilhamento de reflexões a partir da experiência. Como afirmam Lilian Moreira Cruz e Laiane Santos Santana, no capítulo 1, “uma perspectiva qualitativa, dialógica e crítica da pesquisa educacional, especialmente no que tange à escuta sensível e à valorização da experiência de docentes da educação básica pública”.

Entre a determinação e a apropriação, entre a estrutura e o processo, entre a singularidade e a generalização, sobressai a *experiência*. Este é um conceito que ganha destaque na obra. Como nos coloca Thompson (1981, 1987, 2011)², deve-se compreender o contexto no qual os sujeitos produzem sua consciência de classe, para compreender as ações empreendidas por estes. Assim, não se pode desvincular as práticas de um(a) professor(a) do movimento/contexto que o condiciona, assim como não se pode deixar

² THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores**: a origem da lei negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Vol.1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

de observar as respostas que os(as) profissionais estão dando aos desafios impostos no seu contexto de trabalho a partir de sua própria experiência, incluindo situações estratégicas e decisões individuais.

O historiador inglês centraliza seus estudos na realidade empírica, recuperando as experiências dos sujeitos (em seu caso, as classes operárias inglesas) para entender as suas ações em determinados contextos. Em suas análises, Thompson procura promover o retorno dos homens e mulheres concretos como sujeitos da história, pois:

homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentaram suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes), agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1987, p. 182).

O autor tece sua crítica aos modelos teóricos que abstraem sem descer a nenhuma experiência concreta. Para Thompson, é preciso levar em consideração o *agenciar* humano e trazer, à narrativa, os sujeitos da história. Esses sujeitos são homens e mulheres, indivíduos que, nas experiências do cotidiano, constroem identidades sociais, a exemplo da classe. Não são sujeitos abstratos e homogêneos, sem rosto e com vontades determinadas por estruturas como queiram os estruturalistas com seu “economicismo vulgar” (Thompson, 1987, p.186).

A metodologia utilizada por Thompson na análise histórica refere-se às situações reais, contextos históricos reais e pessoas reais, ou seja, é uma dimensão que busca analisar e sistematizar uma dada realidade, levando em conta seus atores, aqueles que vivenciam a realidade enquanto *se fazem* dentro de uma classe. Somente assim é possível analisar os processos. Isso quer dizer que, para que compreendamos o *fazer-se* professor(a), devemos levar em conta o que estes sujeitos entendem de sua prática, como sentem, agem, e é nesta perspectiva, que o trabalho materializado neste livro caminha.

O que professores e professoras fazem, como se enxergam, como se situam no cotidiano de trabalho é digno de interesse e atenção, pois todas as ações empreendidas, sejam de investimento ou desinvestimento na profissão são frutos da expressão de uma *experiência* na profissão docente.

Em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem. Esse olhar mais “micro” estabelece conexões entre trajetórias

profissionais específicas com questões extremamente amplas como as políticas educacionais. Trata-se de análises necessárias mediante novos mecanismos, cada vez mais elaborados de exploração, expropriação e precarização.

Os leitores e leitoras serão presenteados com a partilha dos frutos materializados nesta obra, genuinamente hermenêutica, que traz a oportunidade de tomar contato com as experiências do outro, sabendo compreender as expressões de sua vivência.

Convido todas e todos a emergirem nestas reflexões que denunciam problemas do cotidiano educacional e, simultaneamente, anunciam caminhos de resistência e esperança para o futuro da docência, com fundamentações que valorizam a prática reflexiva e sustentam a perspectiva freireana da formação como um ato de transformação e emancipação.

Em sua totalidade, esta coletânea serve como um retrato pungente das vozes docentes e dos complexos desafios na educação pública. As análises reforçam a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a valorização profissional, o cuidado integral e a escuta ativa, elementos cruciais para a dignidade e qualidade de vida no exercício do magistério. Em todos os textos, ressoa a reflexão de que ensinar é um ato de amor, coragem e esperança, e que o desenvolvimento profissional se concretiza plenamente apenas quando há diálogo, valorização e um compromisso coletivo efetivo com a transformação da escola e da sociedade.

Rio de Janeiro, 27 de novembro de 2025.

Amanda Moreira da Silva³

³ Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação (UFRJ). Atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Sociedade (Neptes/UERJ).

APRESENTAÇÃO

Lilian Moreira Cruz

Cristiano de Sant’anna Bahia

Este livro reúne estudos e investigações sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) produzidos a partir de experiências formativas e contextos educativos da Bahia. A obra aprofunda debates sobre condições de trabalho, saúde docente, identidade profissional, formação inicial e continuada, bem como sobre as dimensões éticas, emocionais e políticas que permeiam a docência. Ao abordar essas intersecções, evidencia os movimentos formativos que atravessam a prática pedagógica e destaca as narrativas, percursos e aprendizagens que emergem nos espaços escolares e universitários. Ao valorizar a voz dos sujeitos da educação, reafirmamos a docência como um processo vivo, coletivo e permanentemente em construção, abrindo caminhos para políticas públicas, ações institucionais e práticas pedagógicas voltadas à dignidade, à potência e à valorização da profissão docente.

A obra nasce das ações e estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente: diálogos freireanos com professores(as) da educação básica”, da Universidade Estadual de Santa Cruz, em articulação com o Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire. Reúne, ainda, contribuições de grupos de pesquisa da pós-graduação em Educação, como o Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil. Ao integrar essas experiências, o livro evidencia o protagonismo de professoras, professores e estudantes na produção de conhecimentos sobre a profissão docente, reafirmando a natureza coletiva, crítica e transformadora da formação.

A “Carta aos professores/as “eventuais” e “uberizados/as” da Educação Básica no Brasil: um caminhar entre opressão, ingenuidade, necessidade e impactos no Desenvolvimento Profissional” de autoria de Andréia Cristina Freitas Barreto, abre obra visando descortinar a precarização do trabalho docente uberizado/eventual no Brasil e o impacto dessa atividade no Desenvolvimento Profissional dos/as professores/as da Educação Básica. Revela, o trabalho de professores/as que não possuem vínculo empregatício, entretanto, precisam cumprir uma rotina de trabalho diário sem a certeza da remuneração mensal, assim como o motorista uberizado.

O primeiro capítulo, “Entre a resistência e o adoecimento: condições de trabalho e saúde docente na educação pública baiana”, de autoria de Lilian Moreira Cruz e Laiane Santos Santana, analisa o impacto das condições de trabalho na saúde física, mental e emocional de professoras da rede pública. O estudo revela um quadro de precarização e sobrecarga, mas também de resistência e compromisso ético-afetivo com os/as alunos/as, ou seja, mostra a precarização estrutural da escola e a luta docente para exercer a profissão. São apontados desafios como turmas superlotadas, falta de recursos, violência escolar e escassa valorização institucional. Assim, as autoras observam que o ambiente escolar é atravessado por múltiplas adversidades que impactam diretamente a trajetória e o bem-estar das docentes, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a valorização profissional, o cuidado integral e a escuta ativa, como pilares para a dignidade e qualidade de vida no exercício da docência.

O segundo capítulo, “Contexto sócio-histórico de desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Infantil que lecionam no bairro Salobrinho (Ilhéus/BA): trajetórias e desdobramentos”, autoria de Eloisa Kelly Santos Souza e Lilian Moreira Cruz, evidencia que o desenvolvimento profissional é atravessado por condições históricas, sociais e emocionais. Além disso, enfatiza que o reconhecimento das trajetórias individuais e o cuidado com a saúde mental das docentes são elementos fundamentais para fortalecer a Educação Infantil como espaço de resistência, esperança e transformação social. Assim, o estudo ressalta a necessidade urgente de políticas institucionais que garantam valorização profissional, condições dignas de trabalho, salários justos, acesso à formação continuada e participação dos/as professores/as na gestão escolar, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O terceiro capítulo, “A implicação do desenvolvimento profissional docente no processo formativo dos/as discentes: diálogos com professoras”, autoria de Helen Costa dos Santos, Talita Oliveira Santos e Lilian Moreira Cruz, estuda como o desenvolvimento profissional de seis professoras da educação básica influencia o processo de aprendizagem dos/as alunos/as em uma escola pública de Ilhéus/BA. A pesquisa mostra que o crescimento do/a professor/a repercute diretamente no avanço dos/as estudantes, visto que contribui para uma formação crítica, autônoma e conscientes de seu papel no mundo. Posto isso, as autoras expõem, como a falta de condições dignas de trabalho, banheiros inadequados, calor excessivo nas salas, ausência de auxiliares, escassez de materiais compromete tanto o bem-estar das docentes quanto a qualidade da experiência

escolar das crianças. As autoras apontam que o DPD é inseparável das condições materiais, da saúde docente, do reconhecimento profissional e das políticas públicas que estruturam (ou fragilizam) o cotidiano das escolas.

O quarto capítulo, “Condições de trabalho docente em Arataca/BA: reflexos na saúde e no desenvolvimento profissional”, autoria de Regiane Vieira de Oliveira Silva de Souza e Andreia Cristina Freitas Barreto, analisa as causas do adoecimento e dos afastamentos de professores/as da Educação Básica da rede municipal de Arataca-BA entre 2021 e 2024, revelando como a precarização das condições de trabalho, intensificada no pós-pandemia, tem afetado profundamente a saúde física e mental da categoria. A partir de uma análise qualitativa e documental de atestados médicos, a pesquisa identificou maior incidência de afastamentos entre mulheres, associados principalmente a transtornos mentais e comportamentais, problemas osteomusculares e doenças digestivas. Os resultados apontam para um ciclo persistente de sobrecarga, sofrimento psíquico e desmotivação profissional, evidenciando a urgência de políticas públicas de valorização e Desenvolvimento Profissional Docente que assegurem condições laborais dignas, prevenção em saúde e sustentabilidade da carreira. A investigação reforça que enfrentar o adoecimento docente é condição indispensável para qualificar a educação e garantir a permanência saudável dos(as) professores(as) na profissão.

O quinto capítulo, “Desenvolvimento profissional de professores(as) e a vulnerabilidade na carreira docente: reflexões sobre publicações jornalísticas”, de autoria de Paloma de Paula Oliveira Cruz e Lilian Moreira Cruz, objetivou analisar de que maneira a cobertura midiática influencia a imagem social e o desenvolvimento profissional docente no Brasil. Os resultados evidenciam que a mídia frequentemente associa a docência à precarização, ao adoecimento emocional e à violência escolar, reforçando a sensação de vulnerabilidade e desvalorização social. As reportagens apontam sobrecarga laboral, baixos salários e falta de reconhecimento como fatores que fragilizam o exercício da profissão e dificultam a permanência na carreira. Desse modo, as autoras compreendem que o fortalecimento da identidade docente demanda políticas públicas consistentes, ações coletivas e uma atuação midiática comprometida com uma imagem mais justa, complexa e socialmente relevante do(a) professor(a) enquanto sujeito histórico e agente de transformação.

O sexto capítulo, “Desenvolvimento profissional docente: uma síntese integrativa dos ciclos de carreira”, de autoria Geyson Ricardo Zilch, Íris Dantas da Mota e Gelcemar Oliveira Farias, apresenta um estudo teórico que sistematiza, na literatura, as principais fases, ciclos e estágios vivenciados por professores ao longo da carreira. A partir de três dimensões - anos de docência, ciclos vitais e socialização profissional, evidenciando como experiência, idade, vida pessoal e contexto institucional se entrecruzam. O artigo mostra que a carreira docente não é linear, mas marcada por momentos de entusiasmo, insegurança, consolidação, diversificação, serenidade, possíveis desencantos e ressignificações. Ao final, defendem uma compreensão multidimensional do desenvolvimento profissional, capaz de orientar políticas de formação inicial e continuada mais sensíveis às diferentes fases da trajetória docente.

O sétimo capítulo, “Condições de trabalho e desenvolvimento profissional docente: uma revisão de literatura sobre os desafios, impactos e perspectivas”, de autoria de Laiane Santos Santana e Lilian Moreira Cruz, a pesquisa busca compreender como as condições laborais incidem no desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino. Para tanto, realizaram uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, contemplando estudos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os dados apontam que as condições de trabalho têm afetado diretamente o bem-estar, a saúde mental e o desenvolvimento profissional dos/as docentes, revelando um cenário de intensificação do adoecimento na categoria. Tal realidade compromete a qualidade do ensino e fragiliza a identidade e a dignidade profissional. Diante disso, as autoras apontam a urgência em repensar políticas públicas que valorizem e promovam o cuidado com a docência. Estratégias como programas de bem-estar, formação continuada com condições adequadas, remuneração justa e ambientes escolares saudáveis configuram-se como caminhos fundamentais para enfrentar os desafios identificados.

O oitavo capítulo, “Desenvolvimento profissional docente e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação: uma revisão sistemática da literatura”, autoria de Alexandre José dos Santos e Lilian Moreira Cruz, o estudo apresenta uma revisão sistemática que evidencia como o Desenvolvimento Profissional Docente, em diálogo com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, permanece como um campo ainda pouco explorado na produção acadêmica brasileira, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. A análise das teses e dissertações revela avanços pontuais, mas também lacunas expressivas que reforçam a urgência de políticas públicas, investimentos institucionais e

formações docentes voltados para a apropriação tecnológica, capazes de fortalecer práticas pedagógicas críticas, inovadoras e comprometidas com a qualidade social da educação. Ao mapear tendências, desafios e contribuições, o estudo reafirma que a articulação entre TDIC e DPD não é apenas uma necessidade técnica, mas um imperativo ético, político e formativo para a construção de escolas mais democráticas, humanas e alinhadas às demandas contemporâneas.

O nono capítulo, “Carreira docente e desenvolvimento profissional de professores de educação física escolar na Bahia”, tem como autores Cristiano de Sant’anna Bahia, Maylena Joanne Fernandes de Carvalho e Sinara Bomfim Ribeiro, o estudo analisa as tensões entre o avanço das políticas neoliberais na educação brasileira e os impactos dessas diretrizes na formação e atuação docente, destacando como a lógica gerencialista, competitiva e performativa tem reconfigurado o trabalho dos/as professores/as e fragilizado os princípios democráticos que sustentam a escola pública. A partir de uma perspectiva crítica, o texto evidencia os processos de precarização, responsabilização individual e erosão da autonomia profissional, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de resistência coletiva, valorização do trabalho docente e defesa de uma educação comprometida com a justiça social. O estudo contribui para compreender os desafios contemporâneos da profissão e convoca o campo educacional a construir alternativas que fortaleçam práticas pedagógicas emancipatórias e socialmente referenciadas.

A coletânea é um retrato das vozes docentes e dos desafios enfrentados na educação pública baiana. A obra costura teoria e prática, trazendo contribuições originais sobre condições de trabalho, saúde, identidade e resistência docente. Em todos os capítulos ecoa reflexões de que ensinar é um ato de amor, coragem e esperança, e que o desenvolvimento profissional se concretiza a contento quando há diálogo, valorização e compromisso coletivo com a transformação da escola e da sociedade.

SUMÁRIO

Carta	Carta aos professores/as “eventuais” e “uberizados/as” da Educação Básica no Brasil: um caminhar entre opressão, ingenuidade, necessidade e impactos no Desenvolvimento Profissional	16
Capítulo I	Entre a resistência e o adoecimento: condições de trabalho e saúde docente na educação pública baiana - Lilian Moreira Cruz e Laiane Santos Santana	24
Capítulo II	Contexto sócio-histórico de desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Infantil que lecionam no bairro Salobrinho (Ilhéus/BA): trajetórias e desdobramentos - Eloisa Kelly Santos Souza e Lilian Moreira Cruz	51
Capítulo III	A implicação do desenvolvimento profissional docente no processo formativo dos/as discentes, de uma escola pública municipal de Ilhéus-BA: diálogos com professoras - Helen Costa dos Santos, Talita Oliveira Santos e Lilian Moreira Cruz	83
Capítulo IV	Adoecimento e afastamentos de professores/as da educação básica em Arataca-BA: uma análise documental - Regiane Vieira de Oliveira Silva de Souza e Andreia Cristina Freitas Barreto	113
Capítulo V	Desenvolvimento profissional de professores(as) e a vulnerabilidade na carreira docente: reflexão sobre publicações jornalísticas - Paloma de Paula Oliveira Cruz e Lilian Moreira Cruz	133
Capítulo VI	Desenvolvimento Profissional Docente: Uma Síntese Integrativa dos Ciclos de Carreira - Geyson Ricardo Zilch; Íris Dantas da Mota e Gelcemar Oliveira Farias	158
Capítulo VII	Condições de trabalho e desenvolvimento profissional docente: uma revisão de literatura sobre os desafios, impactos e perspectivas - Laiane Santos Santana e Lilian Moreira Cruz	181
Capítulo VIII	Desenvolvimento profissional docente e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação: uma revisão sistemática da literatura - Alexandre José dos Santos e Lilian Moreira Cruz	205
Capítulo IX	Carreira docente e desenvolvimento profissional de professores de educação física escolar na Bahia- Cristiano de Sant’anna Bahia; Maylena Joanne Fernandes de Carvalho e Sinara Bomfim Ribeiro	224

Carta aos professores/as “eventuais” e “uberizados/as” da Educação Básica no Brasil: um caminhar entre opressão, ingenuidade, necessidade e impactos no Desenvolvimento Profissional.

Saudações, nobres colegas,

Não posso dizer que será entendida todas as palavras que serão ditas, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo e, ao me descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico (Freire, 1987, p. 23).

Sabe quando a gente usa um diário para desabafar? Ou quando temos a oportunidade de compartilhar/trocar experiências com pessoas que estão na mesma situação que a nossa? É assim que me sinto nesse momento, por isso, o motivo de escrever-lhes.

Sou professora de alma e formação, fiz o Curso Técnico de Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação e, atualmente, sou estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde tenho a oportunidade de pesquisar sobre a carreira de Professores/as da Educação Básica. Tenho aprendido muito nesse processo formativo, o que tem contribuído para o início de um processo de reflexão e conscientização sobre a minha práxis⁴.

A citação de Freire, apresentada logo no início desta carta diz muito sobre mim, sobre a minha caminhada, pois me faz refletir sobre as condições de trabalhos, as quais já precisei me submeter, as opressões encontradas nesse caminho e a minha ingenuidade frente ao meu contexto de profissionalização.

Mas como sinaliza o professor Ernani Fiori (1987, p. 15) no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais [...] as consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois ela é sempre a consciência de mundo”. O autor ainda acrescenta que, “o lugar da consciência é comum, uma vez que cada um terá os seus próprios caminhos de entrada nesse mundo” (Fiori, 1987, p. 15).

Colegas, acredito que poderei chamá-los/as assim, mesmo estando em uma situação mais confortável que vocês nesse momento, pois estou “terceirizada⁵”, mas a

⁴ Para Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) a Práxis é teoria e prática: “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (p. 25).

⁵ Estar terceirizada me coloca numa posição de menor vulnerabilidade profissional, mesmo sendo por um tempo determinado, pois me proporciona receber alguns direitos trabalhistas que não são garantidos na condição de professora eventual/uberizada, como por exemplo, ter a certeza do valor que irei receber no final do mês, receber férias e 13º salário.

minha experiência como professora uberizada em uma escola pública do Estado de São Paulo, me permite falar sobre esse lugar, que ocupei assiduamente, por dois anos seguidos (2002-2004). Vocês podem estar se perguntando: Por que só agora ela reflete e resolve falar sobre essa experiência? Respondo-lhes com três valiosos motivos:

1- Com o cenário Pós-Golpe de 2016, as precariedades de trabalhos dos/as/ professores/as da Educação Básica foram acentuadas e houve uma ampla divulgação desse termo “uberização da docência”. A enorme similaridade frente as condições precárias do trabalho de um/a “professor/a eventual” me permitiram estabelecer associações entre professor eventual e uberizado, e refletir sobre o “não pertencimento” desses profissionais ao ambiente laboral, uma vez que para a instituição eles/a não passam de “simples operacionalizadores da aula e tapadores de buracos: pois o objetivo desses profissionais é apenas manter a máquina funcionando” (Silva, 2018, p. 231);

2- Para poder falar das vezes que me senti oprimida frente a minha profissão, cujas necessidades financeiras diárias me fizeram continuar;

3- Para dizer sobre o meu processo de conscientização (Freire, 1987) que se dá somente agora, no Doutorado em Educação.

Assim, para a escrita dessa carta, tomo como base a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1987, para refletirmos sobre as opressões vivenciadas pela nossa classe no limiar do século XXI; e os estudos da pesquisadora Amanda Moreira Silva (2018; 2019; 2020) para pensar sobre o conceito de uberização da docência.

Então, vamos lá! Não sei se aconteceu com vocês, mas lembro que quando ouvi o termo pela primeira vez, “uberização da docência”, me causou estranheza e ao mesmo tempo despertou-me a curiosidade para conhecê-lo, pois “uber” é um serviço de transporte regido por um aplicativo que não precisa de profissional com formação exigida para tal função, apenas basta disponibilizar as suas próprias ferramentas de trabalho, como um carro, um celular com internet e fazer um cadastro onde precisa inserir informações do motorista e seu automóvel. A precariedade é perceptível ao analisarmos que esses profissionais não possuem vínculos de trabalho, assim, não possuem direitos trabalhistas, entretanto, precisam cobrar taxas mais baixas que os valores cobrados pelos

taxistas⁶, submetem a horas intensas de serviço e assumem os riscos com a sua vida e o seu transporte.

A partir dessas características, colegas, comecei a me questionar: Qual seria a relação do uber com o trabalho docente? Quais as suas aproximações? Qual o motivo de trazer esse termo “uberização” para a docência? Foi quando me debrucei em diversos estudos sobre a temática, especificamente, nos estudos da pesquisadora Amanda Silva sobre o precariado professoral e a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Então, pude compreender as diversas dimensões da precarização do nosso trabalho, que, em sua maioria, são reflexos do cenário político onde concebem o/a professor/a como um “mal necessário” para a sociedade.

Através desses estudos, não demorei muito para identificar características severas entre ambas as funções, “motorista uberizado” e “professor uberizado”. E foi quando rememorei todas as minhas vivências em uma escola da periferia do Estado de São Paulo. Naquele tempo, éramos chamados de professores/as “eventuais”, Amanda Silva e Selma Venco explicam, em seus estudos, que essa atuação sempre foi mais comum no Estado de São Paulo, porém a ampliação desse termo “uberização da docência” tem ocorrido nos últimos 6 anos⁷.

Lembro, sem saudade, daquele tempo de opressão, mas sei também o quanto que foi importante ter “aquela porta aberta” para mim naquele período. Por isso, estou aqui escrevendo para vocês, pois sei o que sentem. Essa forma precarizada, representa, na maioria das vezes, a única oportunidade de entrada na profissão e, às vezes, a única fonte de renda. Assim, quero contar-lhes a minha experiência como professora uberizada⁸, gostaria que ao mesmo passo, pudessem refletir comigo sobre a “descaracterização do nosso trabalho”, principalmente, no cenário Pós-Golpe de 2016 a 2022, com a gestão de Bolsonaro.

Conto agora para vocês que, quando iniciei a minha atuação como professora eventual, tinha apenas 18 anos e estava no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Letras, todos/as os/as outros/as professores/as eventuais eram estudantes de

⁶ É válido destacar que de acordo com Venco (2019) os motoristas que atuam no serviço de táxi precisam pagar impostos, “ter certificação para essa função e cumprirem com uma série de normas atinentes à legislação de cada país e/ou localidade” (p. 7), daí a necessidade de cobrarem valores que estejam condizentes com as suas despesas.

⁷ 2016-2022.

⁸ A partir daqui, utilizarei o termo “professor uberizado” também para tratar da minha experiência como “professora eventual”. Essa decisão se firma, frente às similaridades de atuação desses/as profissionais.

diferentes áreas. Tínhamos feito um cadastro na Diretoria de Ensino na cidade de São Paulo, cujas inscrições acontecem sempre no início do ano.

O direcionamento dos/as professores/as às escolas se dava através do número de vagas disponíveis em cada instituição, portanto, nem sempre ficávamos em escolas mais próximas de casa. O meu percurso era de aproximadamente 80 minutos de ônibus, trecho considerado perto ao me comparar com outros/as profissionais que precisavam utilizar três conduções para fazer essa locomoção.

Atuavam juntamente comigo, seis professores/as. Era tão estranha a nossa relação, porque havia uma certa competitividade entre nós, uma vez que, nem sempre todos conseguiam uma substituição, diariamente. Eram mais beneficiados os que criavam mais vínculos com os/as professores/as efetivos/as faltosos/as.

Vivíamos de situações incertas e todos que estavam ali precisavam da remuneração para pagar as despesas com habitação, alimentação, vestuários e universidade (lembro que todos faziam graduação em instituições particulares). Recordo-me que os/as professores/as que só tivessem cursado o curso técnico de magistério ficavam restritos a atuarem apenas nas turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já os professores-estudantes universitários, independentes do curso que faziam, poderiam atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Então, assim como vocês, atuei com jornada de trabalho indefinida, pois a possibilidade de dar mais aulas e o provento ser maior no final do mês, seria se ficássemos todos os turnos. Muitas vezes cheguei às 06:40 da manhã e fui embora às 22h, sem garantia de que, ao final do mês, eu iria conseguir pagar todas as minhas contas.

E para compreenderem o motivo da minha sensação de insegurança e incerteza com o futuro e o quanto me senti oprimida diversas vezes, inseri (Figura 11 e 12) dois contracheques meus, do período em que atuei como professora eventual, de dois meses consecutivos (agosto e setembro de 2002).

Figura 1 - Contracheque de agosto de 2002

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO		SISTEMA DE DESPESA DE PESSOAL DO ESTADO		DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO	
76.657		07/08/2002		378 02.0023 171.354 1/1	
ANDREIA CRISTINA S. FREITAS		SECRETARIA DA EDUCAÇÃO		SP	
F/06407-PROFESSOR EDUCACAO BASICA		ADM. LET 500/74 - SUBS DOC EVE			
FOLHA NORMAL - 07/2002		08 10		001/1 033-BANESPA 0340-ARUJA	
02.034	PREMIO VALOR 12 - SDOC/REPOS/RECUP	N	072	VALOR	01/06/2002 A 30/06/2002
02.047	SDOC 1 A 4 SERIE	N	048	AULAS	01/06/2002 A 30/06/2002
02.048	SDOC 5 A 8 SERIE	N	024	AULAS	01/06/2002 A 30/06/2002
04.109	GTE - SDOC/REPOS/RECUP	N	072	VALOR	01/06/2002 A 30/06/2002
04.119	GRAT. GERAL - SDOC/REP/RECUP. LC 901/01	N	072	VALOR	01/06/2002 A 30/06/2002
12.020	AUXILIO TRANSPORTE	N	013	VALOR	01/06/2002 A 30/06/2002
12.025	ALE - SDOC - 1 A 4 SERIE	N	048	AULAS	01/06/2002 A 30/06/2002
12.036	ALE - SDOC - 5 A 8 SERIE	N	024	AULAS	01/06/2002 A 30/06/2002
70.001	IPESP	N	6,00	PERC.	07/2002
70.006	IAMSPE	N	2,00	PERC.	07/2002
TOTAL		9		496,97	34,12
TOTAL				462,15	

Fonte - Arquivo pessoal da autora.

É possível observar na Figura 1, referente ao mês de agosto, que consegui 72 aulas para substituição, sendo 48 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 24 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O auxílio transporte que recebíamos não era um valor fixo, estava relacionado com o percentual de aulas ministradas pelo professor uberizado naquele mês. Então, precisávamos investir do nosso “bolso”, sem a certeza do que receberíamos no final do mês.

Figura 2 - Contracheque de setembro de 2002

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO		SISTEMA DE DESPESA DE PESSOAL DO ESTADO		DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO	
ANDREIA CRISTINA S. FREITAS		L: 500/74 - SUBS. DOC. EIV		SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	
FOLHA NORMAL - 08/2002		001/1		033-BANESPA	
02.034 PRETIO VALOR 17		017 VALOR		01/07/2002 A 31/07/2002	
02.047 5000 - 1 A 4 SERIE		017 VALOR		01/07/2002 A 31/07/2002	
04.109 LIT - SUBS. R/POS/RECUP.		017 VALOR		01/07/2002 A 31/07/2002	
04.119 GRAT. GERAL-SUBS. R/POS/RECUP. LC 901/01		017 VALOR		01/07/2002 A 31/07/2002	
12.020 AUXILIO TRANSPORTE		005 VALOR		01/07/2002 A 31/07/2002	
12.035 ALÉ - SUBS. - 1 A 4-SERIE		017 VALOR		01/07/2002 A 31/07/2002	
70.001 17.500		005 VALOR		01/07/2002 A 31/07/2002	
70.006 IAMSPE		2,00 PERC		08/2002	
				8,04	
				2,01	
				128,31	
				120,88	

Fonte - Arquivo pessoal da autora.

Observem, na Figura 2, a diferença de valores recebidos nos meses de agosto e setembro. Durante todo o mês de agosto consegui apenas 17 aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mesmo estando presente na escola todos os dias, pois é obrigação do professor uberizado estar na instituição para atender o chamado sempre quando necessário, é dessa forma que essa relação de trabalho se dá, estando à disposição. Acho que os colegas observaram que nesse mês o meu auxílio transporte foi reduzido também. Agora, conseguem compreender por que no início da carta eu sinalizei que me sentia um pouco mais confortável agora como contratada?

Trabalhar nessas condições, sem uma remuneração segura, implica na construção de uma identidade profissional e na relação desta com o ambiente laboral. É como se estivéssemos de passagem naquela comunidade escolar todos os dias, sem nenhuma vinculação, uma vez que somos desprovidos de carreira e não nos sentimos pertencentes aquele espaço. Para Amanda Silva (2018, p. 228), o desempenho da função docente nessas condições “configura-se como uma força de trabalho pronta para ser utilizada na exata medida pelo Estado, ou seja, um trabalho intermitente”.

Sabe colegas, eu super concordo com Amanda quando relata que os processos de desprofissionalização da nossa classe está relacionada com uma “força de trabalho disponível” naquela instituição, pois, recordo que, por diversas vezes, fui convocada para tomar conta do pátio nos intervalos e ajudar a servir a merenda. Confesso que me sentia mais próxima da equipe que trabalhava na limpeza e na cozinha que dos outros/as profissionais da Educação.

Não sei se vocês já perceberam/sentiram o distanciamento dos/as alunos/as conosco, pois eles sabem que o principal objetivo da nossa categoria na escola é dar conta das lacunas criadas pela ausência de professores/as efetivos/as. Não sei dizer quantas vezes escutei um grito lá do final do corredor: “lá vem a substituta!”.

O momento de opressão também partia de alguns/as professores/as efetivos/as que me olhava com inferioridade e, por vezes, deixavam claro que o motivo da sua escolha por um/a determinado/a professor/a uberizado/a para substituí-lo/a em uma licença, estava relacionado com o vínculo estabelecido entre ambos. A sensação é de indignação pelo que vivi, pelo que vocês ainda vivem, mas, ao mesmo tempo, sinto que foi importante para mim aquele momento, como já sinalizei e, sei o quão é relevante para vocês, principalmente, os que estão ingressando no magistério.

Só quem viveu esse “não lugar” sabe o que sinto ao escrever essa carta. E esse novo olhar para uma realidade que já vivenciamos, nos fortalece enquanto classe e nos movimenta enquanto profissionais, pois apenas buscamos o “nosso lugar”, ou seja, a estabilidade na carreira docente conseguiremos mudar esta realidade.

Eu percebi nos estudos de Freire (1987) que essa percepção anterior (expressão utilizada pelo autor para se referir ao momento que paramos para analisar o passado e passamos a olhar de forma diferente, que é o processo de conscientização) é importante para o processo de conscientização de uma situação vivenciada. De acordo com o autor “esse compartilhamento de experiências com pessoas que vivem ou já viveram a mesma situação é valiosa, pois ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade” (Freire, 1987, p. 109).

E esse “novo perceber”, para mim, como já salientado, só aconteceu nesse meu processo de doutoramento. As temáticas estudadas nessa etapa, oportunizaram-me olhar para minha carreira docente e refletir sobre algumas situações que enfrentei quando ingressei na profissão. Mas não consigo encaixá-las como uma etapa do meu

Desenvolvimento Profissional Docente (DPD, é como se esse momento estivesse apagado da minha memória e da trajetória profissional.

Acredito que o meu DPD estava estagnado naquele momento, pois, para mim, foi apenas um caminhar entre a opressão, a ingenuidade e a necessidade. Mas, como afirma Freire (1987), o oprimido precisa se libertar através de uma reflexão crítica do que já vivenciou para que algumas dessas situações sejam superadas.

Finalizo essa carta mais fortalecida, “pois movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 52-53). Assim, espero o meu lugar na carreira docente e também espero que esse momento não demore para vocês também.

Espero ter contribuído através dessas reflexões, vocês não estão sozinhos/as!

Esperançar sempre, nobres colegas! Seguiremos confiantes, acreditando que em breve o nosso contexto político será favorecedor para a nossa classe⁹.

Ah, quando puderem, façam a leitura do livro “Pedagogia do Oprimido”, é transformador!

Um forte abraço,


Andreia Cristina Freitas Barreto

Doutora em Educação

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- SILVA, Amanda Moreira da. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização do século XXI. **Trabalho Necessário**. v. 17. N. 34, set-out. p. 229-251, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso: 22 abr. 2022.
- SILVA, Amanda Moreira da. Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 19 abr. 2022.

⁹ A escrita dessa carta ocorreu em 2022.



Capítulo I

Entre a resistência e o adoecimento: condições de trabalho e saúde docente na educação pública baiana

Lilian Moreira Cruz

Laiane Santos Santana

Resumo: Este artigo objetiva analisar os impactos das condições de trabalho na saúde física, mental e emocional de professoras da educação básica pública em um município do interior da Bahia, com base nas contribuições emergidas de uma roda de conversa realizada com treze docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adotamos uma metodologia com abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, utilizamos a roda de conversa como estratégia para a produção dos dados. Os dados foram interpretados a partir de uma perspectiva de análise do discurso inspirada em Bakhtin (2009), enfatizando aspectos da linguagem, da palavra, da consciência e da interação entre os participantes da pesquisa. Os resultados revelam que apesar do cenário adverso, os relatos evidenciam a persistência de um compromisso ético-afetivo com os/as estudantes, que sustenta a resistência cotidiana dessas profissionais. Dentre os principais fatores de desgaste identificados, destacamos: os desafios da inclusão de crianças com deficiência, especialmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA); a ausência de participação familiar; episódios de violência escolar; a carência de materiais pedagógicos, muitas vezes suprida com recursos próprios; turmas superlotadas; o comprometimento do tempo destinado ao planejamento; e a fragilidade do diálogo com a gestão, frequentemente permeado por conflitos e tensões políticas. Concluímos que o ambiente escolar é atravessado por múltiplas adversidades que impactam diretamente a trajetória e o bem-estar das docentes, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a valorização profissional, o cuidado integral e a escuta ativa, como pilares para a dignidade e qualidade de vida no exercício da docência.

Palavras-chave: Condições de Trabalho. Desenvolvimento profissional. Docência. Saúde.

Introdução

A docência na educação básica pública, especialmente nas redes municipais do interior do Brasil, tem sido atravessada por múltiplas adversidades, entre as quais se

destacam a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga emocional e a ausência de políticas públicas que assegurem o bem-estar docente (Cruz, 2022). Este cenário exige a problematização crítica da saúde docente como dimensão estruturante da qualidade da educação. A presente pesquisa parte da compreensão de que o desenvolvimento profissional docente está diretamente vinculado às condições institucionais e subjetivas nas quais o trabalho educativo se realiza.

Posto isso, este artigo tem como objetivo analisar os impactos das condições de trabalho na saúde física, mental e emocional de professoras da educação básica pública em um município do interior da Bahia, com base nas contribuições emergidas de uma roda de conversa realizada com treze docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo justifica-se pela necessidade de evidenciar as vivências de sofrimento e resistência de professoras da educação básica, cujas vozes raramente encontram espaço nas políticas educacionais. A ausência de escuta qualificada aos impactos das condições de trabalho na saúde física, mental e emocional das docentes constitui-se como um dos principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Para fundamentar teoricamente este estudo, recorreremos a autores que se destacam nas discussões sobre Saúde docente, a exemplo de Kink-Hampersberger, Scheer e Mendel (2023), Karakose (2023), Aronsson *et al.* (2017), Gomes, Klautau (2021), Kerimgil-Celik (2023), Lomba; Schuchter (2023), Weiß; Bottling, Kärner (2023), Kerimgil-Celik (2023) etc. Compreendemos que tanto a saúde docente, quanto às condições de trabalho são elementos essenciais do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), assim buscamos dialogar com autores/as como Marcelo Garcia (1999), Day (2001), Imbernón (2009; 2011) e Cruz (2022), entre outros, cujas contribuições possibilitam compreender o DPD como um processo dinâmico, situado e atravessado por múltiplas dimensões. No que se refere à abordagem metodológica, apoiamo-nos em referências como Chizzotti (2006), Amado e Crusoé (2017), Warschauer (2001), Cruz e Coelho (2022), Denzin e Lincoln (2006) e Bakhtin (2009), que dialogam com uma perspectiva qualitativa, dialógica e crítica da pesquisa educacional, especialmente no que tange à escuta sensível e à valorização da experiência de docentes da educação básica pública.

O artigo está organizado em cinco seções, além da introdução. Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico-conceitual sobre saúde docente, articulando aportes da literatura nacional e internacional, com foco nas implicações dessa temática para o

DPD. Na terceira seção, detalhamos a metodologia da pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, destacando a roda de conversa como instrumento de produção dos dados e a análise do discurso de orientação bakhtiniana como referencial de análise. A quarta seção é dedicada à análise e discussão dos dados, organizados em cinco eixos temáticos, os quais sintetizam as principais categorias emergidas do material empírico. Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais, com destaque para os achados do estudo e as implicações para futuras pesquisas e políticas educacionais.

Referencial teórico

Diversos estudos têm evidenciado a urgência de se formular e implementar uma política de Desenvolvimento Profissional Docente – DPD que reconheça e atenda às especificidades de cada professor/a, particularmente estudos que compreendem o DPD como um processo que é atravessado por diversos fatores, entre eles o bem-estar docente (Barreto, 2023; Kink-Hampersberger; Scheer; Mendel, 2023; Karakose, 2023). As investigações conduzidas por esses(as) autores(as) apontam para um número expressivo de docentes em situação de adoecimento, muitos dos quais afastados de suas funções ou até mesmo deixando a profissão.

Esse fenômeno tem sido atribuído a múltiplos fatores que afetam diretamente o DPD, tais como questões sociais, políticas, econômicas, culturais, pessoais e profissionais. A Organização Mundial de Saúde vem desde o século passado alertando sobre a necessidade de monitorar a qualidade de vida das pessoas, visto que os fatores físicos, mentais, emocionais, sociais e ambientais têm impactado significativamente o bem-estar da população, contribuindo para o aumento dos índices de adoecimento, estresse e doenças crônicas não transmissíveis em escala global (OMS, 1998).

Além disso, outras pesquisas têm revelado dados preocupantes relacionados ao adoecimento (Aronsson et al., 2017; Gomes; Klautau, 2021; Kerimgil-Celik, 2023). Gomes e Klautau (2021), ao investigarem a síndrome de *Burnout* na área da educação, constataram que, no estado do Rio de Janeiro, mais de 12% dos professores se afastaram do trabalho por motivos relacionados à saúde mental e 33% por problemas osteomusculares, como fraturas e lesões. Tais índices alarmantes reforçam a urgência de estudos em âmbito nacional que abordem essa temática, já que as pesquisas existentes se concentram majoritariamente em realidades locais e fragmentadas.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível compreender que esses contextos de adoecimento implicam negativamente no DPD. Destarte, precisamos entender o DPD não como um mero processo formativo contínuo ou técnico-operacional (Imbernón, 2009; 2011; Marcelo Garcia, 1999; Day, 2001), mas como um fenômeno complexo e situado, atravessado por condições de trabalho, formação continuada, políticas públicas e contextos socioculturais, econômicos e organizacionais que estruturam o cotidiano escolar. Como destacam Cruz (2022), Cruz e Ferreira (2024), a negligência em relação a esses aspectos pode desencadear processos de adoecimento físico e emocional e desmotivação profissional, revelando uma crise silenciosa, mas contínua, que atravessa o sistema educacional e fragiliza a constituição identitária dos/as professores/as.

A saúde dos professores/as tem sido objeto de crescente atenção na literatura internacional, especialmente diante dos desafios contemporâneos enfrentados pela profissão docente (Lomba; Schuchter, 2023; Weiß; Bottling; Kärner, 2023). A Organização Internacional do Trabalho alerta para os riscos ocupacionais enfrentados por docentes em todo o mundo, incluindo o estresse crônico, *burnout* e transtornos mentais associados às pressões do ambiente escolar (OIT, 1946).

Kerimgil-Celik (2023) define o estresse docente como uma resposta emocional negativa a aspectos da prática profissional que ameaçam o bem-estar do/a professor/a. Esse estresse está associado à sobrecarga de trabalho, falta de apoio institucional e demandas contraditórias. Hargreaves e Fullan (2012) reforçam essa perspectiva ao argumentarem que as reformas educacionais neoliberais têm intensificado o trabalho docente e reduzido sua autonomia, contribuindo diretamente para o desgaste emocional.

Essa realidade se agrava com a crescente influência das lógicas neoliberais no interior das políticas educacionais. Como discute Moura (2020), a entrada do pensamento capitalista no campo da educação promove a flexibilização de direitos, acentua a pressão por resultados e compromete o sentido social e formativo da docência, deslocando a centralidade do processo educativo para atender às exigências do mercado. Com isso, os vínculos entre professores/as e estudantes tornam-se frágeis, e o papel do/a educador/a é reduzido à função tecnicista de instrutor, em detrimento de sua função crítica e emancipadora.

Esses contextos de adoecimento têm gerado problemas severos como a síndrome de *burnout* entre os/as profissionais da educação. Para Buscatto, Lorient e Weller (2008), o *burnout* é caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e redução da

realização profissional, frequentemente vivenciado por professores/as em contextos de alta demanda e baixa valorização. O estudo de Clarke (2003) indica que o suporte institucional e o reconhecimento social são fatores protetivos fundamentais para a saúde mental dos docentes.

A literatura recente também tem enfatizado a importância do bem-estar docente como indicador de qualidade educacional (Onyefulu; Madalinska-Michalak; Bavli, 2023; Simon, 2024). Segundo Diener e Lucas (2000), o bem-estar dos/as professores/as está diretamente relacionado à eficácia pedagógica e à permanência na profissão. Portanto, políticas públicas que promovam ambientes escolares saudáveis, escuta ativa e valorização profissional são essenciais para o desenvolvimento sustentável da educação. É fundamental reconhecer, como apontam Santana, Cruz e Santos (2025), que as condições de trabalho docente são atravessadas por múltiplas determinações, de ordem política, social, econômica, histórica, cultural e organizacional, que incidem diretamente sobre a saúde física e mental do profissional da educação, afetando, por conseguinte, seu desenvolvimento profissional.

Para compreendermos os impactos dessas condições na prática docente, torna-se necessário revisitar o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Garcia (1999) e Day (2001) definem o DPD como uma abordagem que reconhece os processos formativos dos/as professores/as em sua dimensão contextual e transformadora, destacando sua relação com a mudança pedagógica, o aprimoramento dos saberes, o autoconhecimento, o crescimento cognitivo e a construção de trajetórias profissionais e de carreira. Os autores sustentam que o desenvolvimento do/a professor/a não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas abrange aspectos subjetivos, éticos e institucionais que influenciam diretamente sua atuação cotidiana.

Nesta mesma linha, Cruz e Ferreira (2023) defendem que o DPD é um processo complexo e multifacetado, atravessado por dimensões históricas, afetivas, políticas e formativas, em permanente articulação com as condições objetivas de trabalho, a formação inicial e continuada, e o exercício cotidiano da docência. Isso significa que pensar o desenvolvimento de um/a professor/a exige ir além dos marcos teóricos da formação e considerar os contextos concretos que incidem sobre sua saúde, seu bem-estar e sua permanência na profissão, desde o início da carreira, como asseveram Yagan, Özgenel, e Baydar (2022). Nessa direção, Sarmento (2023) defende a importância do desenvolvimento de ações colaborativas para promover o bem-estar docente, além de

formação permanente que fortaleça a profissão docente, como apontado por Silva e Souza (2022).

Em se tratando do cenário brasileiro, estudos como os de Flores, Cardoso e Nunes (2020) indicam que as condições laborais dos/as docentes são mais precárias quando comparadas àquelas enfrentadas por professores/as de países europeus ou norte-americanos. No Brasil, a desvalorização profissional é evidente e se expressa, entre outros aspectos, pela sobrecarga de trabalho. Muitos docentes atuam em jornadas extensas, extrapolando as 20 ou 40 horas contratuais semanais, pois, além das aulas, precisam dedicar parte significativa de seu tempo pessoal à correção de atividades, elaboração de planos de aula e cumprimento de exigências burocráticas. O tempo previsto para as chamadas Atividades Complementares (AC) é, em geral, insuficiente para atender a essas demandas, comprometendo o direito ao descanso e ao lazer.

Esse excesso de trabalho afeta diretamente a saúde física dos/as docentes, contribuindo para o surgimento de doenças osteomusculares e lesões por esforço repetitivo, como tendinites, bursites e a síndrome do túnel do carpo, além de complicações como artrose e problemas de coluna associados ao tempo prolongado em pé ou sentado em condições inadequadas (Sousa *et al*, 2020). Tais fatores, somados à baixa remuneração que, conforme Sousa *et al.* (2020), é cerca de 40% inferior à de outros profissionais com igual nível de escolaridade, tornam-se elementos que potencializam o adoecimento docente.

A falta de reconhecimento e a insatisfação salarial também atuam como gatilhos para o sofrimento psíquico. A desmotivação, o sentimento de desprestígio e a ausência de valorização institucional geram impactos profundos na saúde mental dos/as professores/as, como apontam Castro *et al.* (2016), ao associarem a baixa remuneração a sentimentos de invisibilidade e desrespeito profissional. Isso contribui para o surgimento ou agravamento de transtornos como ansiedade, depressão e síndrome de *Burnout*, que, segundo Moreira e Rodrigues (2018), já são responsáveis por mais da metade dos afastamentos de docentes do ambiente escolar.

Diante deste cenário, torna-se imprescindível tratar a saúde docente e as condições de trabalho como pautas centrais das políticas educacionais. Conforme nos alerta Moura (2020, p. 104), "o processo de adoecimento não é individual, mas coletivo, estando diretamente vinculado às configurações do trabalho". Por isso, o debate sobre o bem-estar dos/as professores/as precisa ser amplamente disseminado nos espaços

escolares, acadêmicos e institucionais, envolvendo gestores/as, profissionais da saúde, formuladores de políticas públicas e a sociedade em geral.

Apesar da crescente produção sobre o tema, ainda se nota uma fragilidade nos estudos que propõem estratégias efetivas de enfrentamento ao adoecimento docente. Daí a relevância de pesquisas que avancem na formulação de ações concretas e intersetoriais voltadas à prevenção, cuidado e promoção da saúde de professores/as em todo o país.

Caminho metodológico da pesquisa

A base epistemológica para realização deste estudo, fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, sendo a pesquisa de natureza descritiva e exploratória. Como afirma Chizzotti (2006, p. 27-28),

Se [...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele.

Essa reflexão requer do/a pesquisador/a um posicionamento epistemológico que oriente tanto os procedimentos metodológicos quanto a postura ética diante da complexidade do real. Assim, a escolha do contexto da educação básica se justifica pela necessidade de valorizar as vozes de professores(as) que atuam em territórios periféricos, cujas experiências e práticas revelam saberes essenciais para a formulação de políticas públicas mais justas e equitativas (Flores *et al*, 2020; Cruz 2022). Como nos assevera Amado e Crusoé (2017, p. 19):

[...] num processo de pesquisa, não nos podemos instalar no já sabido (aparente, tradicional, dogmático) nem no mais fácil (como seria ficar pela mera descrição do que dizem e fazem os sujeitos observados). Pelo contrário, exige que saibamos colocar-nos, permanentemente, no seio das grandes contradições inerentes ao mundo da vida – o indivíduo e a sociedade, a liberdade e o determinismo, o contingente e o previsível, o micro e o macro, o local e o global, a teoria e a prática, a simplicidade e a complexidade, o subjetivo e o objetivo – e que saibamos compreender a necessária relação dialética entre esses contraditórios.

Partindo dessa compreensão, este estudo ancora-se no paradigma fenomenológico (Husserl, 1990), por meio do qual buscamos acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos

à sua experiência vivida. Assim, questionamos os processos de tomada de consciência frente às condições concretas que atravessam o cotidiano docente.

Para a produção dos dados, optamos pela roda de conversa como técnica metodológica, compreendendo-a como uma prática dialógica e afetiva, que rompe com os formatos convencionais de entrevista e questionário (Warschauer, 2001; 2002). Inspirada no pensamento de Paulo Freire (1996), a roda de conversa é concebida como um espaço político-pedagógico de escuta, partilha e fortalecimento identitário, no qual se constroem coletivamente sentidos sobre o ser e o fazer docente. Nesse mesmo horizonte, Cruz e Coelho (2022) a reconhecem como um dispositivo potente de formação e pesquisa, ao permitir que os sujeitos falem de si, reflitam sobre suas práticas e construam coletivamente novas compreensões sobre suas trajetórias.

Participaram da roda de conversa treze professoras da Educação Básica, do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola pública localizada em um município do interior da Bahia. Para garantir o anonimato e a confidencialidade das participantes, as docentes foram identificadas por letras do alfabeto.

Reafirmamos a importância de escutar as vozes docentes com empatia, respeito e compromisso político, conforme defendem Denzin e Lincoln (2006), para quem a pesquisa qualitativa deve ser vivida como um encontro ético com o outro, reconhecendo as narrativas pessoais como formas legítimas de produção de conhecimento. Segundo Cruz e Coelho (2022), a técnica da roda de conversa implica construir saberes de forma compartilhada, adotando uma metodologia que favorece o diálogo, a escuta ativa e sensível nas relações.

A roda foi organizada a partir de discussões em torno das condições de trabalho, saúde mental, formação continuada, valorização profissional e estratégias de resistência. Essas discussões funcionaram como guias flexíveis, respeitando a espontaneidade das falas e a fluidez do diálogo. O encontro foi gravado em áudio (com consentimento livre e esclarecido), posteriormente transcritos e analisados à luz dos pressupostos da Análise do Discurso de orientação bakhtiniana (Bakhtin, 2009), com foco na identificação de unidades de sentido, regularidades discursivas e categorias emergentes, por entender que o diálogo foi a fonte primária para a produção dos dados desta pesquisa.

Bakhtin (2009) compreende a palavra como um artefato social carregado de intencionalidade, funcionando simultaneamente como instrumento ideológico de poder e como possibilidade de construção de pontes para o diálogo. Posto isso, entendemos que a

roda de conversa se constitui como um espaço privilegiado onde a palavra assume seu caráter relacional e transformador. No encontro dialógico, a comunicação emerge da interação humana e permite que os sujeitos expressem suas vivências, saberes, sentimentos, emoções, medos e sonhos. Foi justamente por essa potência que optamos pela roda de conversa como estratégia de produção dos dados nesta pesquisa, por entendê-la como uma prática pedagógica e investigativa sustentada na escuta sensível, na fala com sentido e na reflexão crítica. Trata-se de uma metodologia que articula o falar, o ouvir, o pensar e o agir, promovendo, assim, processos formativos potentes no âmbito da docência.

Resultado e discussão dos dados

Para organizar os resultados e realizar a análise dos dados criamos cinco tópicos para discussão, tais como: a) Infraestrutura precária e condições materiais adversas. b) Planejamento sob pressão e ausência de tempo. c) Adoecimento físico, emocional e psicológico. d) Relações interpessoais e violência simbólica. d) Compromisso ético-afetivo e resistência. Desse modo, nessa seção, apresentamos as discussões de cada tópico, buscando evidenciar, por meio das falas das professoras participantes da pesquisa, as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano docente na educação básica pública. A análise foi construída a partir da escuta atenta, considerando os sentidos expressos nas falas como expressão de uma experiência situada, histórica e coletiva. Cada eixo temático, portanto, representa não apenas um recorte analítico, mas um convite à reflexão sobre as condições de trabalho docente e os caminhos possíveis para fortalecer a saúde, a dignidade e a valorização das docentes.

“Ensinar entre paredes frágeis”: a precariedade da infraestrutura escolar e a reinvenção cotidiana do trabalho docente

O contexto escolar da educação pública brasileira tem se configurado como um espaço marcado por intensas contradições, desafios estruturais e exigências crescentes sobre os profissionais da educação (Cruz, 2022; Avelino, 2020). Nesse cenário, o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido de forma dissociada

das condições institucionais, sociais, econômicas, culturais e emocionais que perpassam o cotidiano das escolas, como ressalta Ferreira (2023).

Tudo isso ficou evidente quando as participantes da pesquisa apontaram para uma realidade em que a estrutura física das escolas comprometem o trabalho pedagógico e a saúde dos/as profissionais. A exemplo da Docente A, “na sala tem **mofo**, ainda encontrei um pássaro com **mal cheiro**, ele entrou no **buraco do telhado** e morreu lá dentro e eu fiquei sentindo o cheiro, tive uma **crise alérgica**, passei dias **sentindo mal**. **Demorou muito para resolver esse problema**”.

Os enunciados destacados expõem uma estrutura escolar fragilizada, marcada por um ambiente insalubre (como sala com mofo e presença de animal morto), além de descaso para resolução da problemática, o que acarretou processos de adoecimento docente. A escola não fala apenas por meio de seus projetos pedagógicos. Ela também comunica pelas suas paredes, pelo seu teto, pelo cheiro do ambiente. Quando uma professora relata que passou dias doente por conta de um animal morto no telhado da sala e que o problema “demorou muito para ser resolvido”, ela está nos dizendo que o tempo da burocracia e da gestão institucional não acompanha o tempo do sofrimento humano. Esse cenário evidencia que a escola, para além de sua dimensão física, integra o currículo oculto, na medida em que ambientes insalubres comunicam, de forma simbólica e silenciosa, o desprezo institucional pelas condições de trabalho e pela dignidade dos/as profissionais e dos/as estudantes. Essa situação nos faz refletir sobre os estudos de Esman, Bual e Madrigal (2023) que reforçam a necessidade de ter um ambiente favorável para o/a docente laborar, posto que tende a fazê-lo de maneira contente.

Destacamos outros enunciados que merecem a nossa atenção, pois evidenciam a falta de materiais básicos e obriga as professoras a arcarem com os custos de atuação profissional docente, como relatam: “**Eu gastei R\$ 70,00** porque a gente quer fazer uma coisa para que o aluno aprenda” (Docente B). “**A televisão só tem uma e temos dez salas**” (Docente C). “**Os pilotos** que deram para a gente, no primeiro dia, **não escreviam**. Então, eu já **comprei seis pilotos** com o **meu dinheiro**” (Docente D). Tudo isso é um paradoxo, como afirma Nóvoa (2007, p. 12):

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas,

atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.

O autor evidencia uma contradição estrutural do nosso tempo, cobra tanto do/a professor/a para ser um profissional exímio, mas não lhe oferece as condições necessárias para o efetivo exercício profissional. Como pode abandonar o/a professor/a em uma situação insalubre e esperar dele/a excelentes resultados do seu trabalho? O/a professor/a é um pilar essencial da educação, e, infelizmente, tem sua profissão precarizada. Indubitavelmente, esse paradoxo fere não só os/as docentes, mas o próprio projeto social da educação. Como exigir tanto de um corpo profissional sem garantir a ele condições dignas, valorização simbólica e reconhecimento político?

As participantes relataram que, frequentemente, utilizam recursos do próprio salário para garantir uma educação minimamente significativa aos/as estudantes. Essa prática revela não apenas o compromisso ético com o ato de educar, mas também a precariedade das condições oferecidas pelas instituições escolares. Indubitavelmente, esses tipos de contextos geram desconforto, como apontam Boldorini e Assolini (2024). Como afirma António Nóvoa (2007, p. 13), “a profissão tem um déficit grande de organização no interior das escolas”. Diante disso, torna-se urgente que os/as professores/as se articulem de forma mais coesa para denunciar suas condições de trabalho. No entanto, essa mobilização exige tempo, algo que lhes tem sido negado em meio a rotinas exaustivas e múltiplas funções.

Coadunamos com Nóvoa (2007, p. 17), ao destacar que “numa sociedade midiática, fortemente comunicativa, temos que aprender a falar mais, temos que ter uma voz pública mais forte e temos que aprender a comunicar melhor com o exterior”. Fortalecer essa voz pública, construir narrativas que expressem as lutas e resistências da docência e ocupar os espaços de fala e escuta social são caminhos potentes para reivindicar direitos, ampliar a valorização profissional e ressignificar a presença docente no cenário educacional contemporâneo.

Os discursos dessas professoras demonstram que estamos diante de uma crise estrutural na profissão docente, que exige ações imediatas: repensar a formação continuada com foco no cuidado, promover políticas públicas de saúde mental para os profissionais da educação e reconfigurar os espaços escolares como ambientes de bem-estar e dignidade profissional. Essas discussões precisam estar no centro dos debates

educacionais, inclusive nas rodas de conversa na qual proporcionamos, pois é nela que o saber vivido e sentido encontra potência transformadora (Freire, 2019).

Planejamento sob pressão: o tempo negado e a lógica da produtividade na rotina escolar

A precariedade das condições de trabalho é um dos principais fatores que comprometem o exercício docente, como já apontado por Tardif (2014), ao destacar que a docência é uma profissão marcada pela sobrecarga e pela falta de reconhecimento. A desvalorização da profissão docente é evidenciada quando é negado ao/a professor/a o seu tempo de planejamento e o seu tempo de descanso para cuidar de si.

Os enunciados abaixo, apontam a falta de tempo e apoio para o planejamento das atividades pedagógicas:

“Nós precisamos planejar e não temos tempo para planejar”
(Docente F).

“A coordenadora não vai te ajudar, ela vai te cobrar. Dá aquela ruma de plano pra você fazer (Docente G). **“Planejar é todo dia, gente. A gente chega na sala, você planeja. Você muda o seu plano, então precisa de tempo** para isso (Docente H). **“Não tem reserva técnica.** Então isso seria importante para a gente, ter alguém para ficar na sala enquanto planejamos” (Docente I).

“Quer dizer, você tem que mandar antecipado. Digita tudo, manda por e-mail. ‘Ah, não dá para fazer, não, porque não escola não dá, temos que fazer de casa, não é justo” (Docente J). **“Ontem eu falei: Não vou dormir mais.** Porque ninguém quer saber, **o nosso tempo para dormir está comprometido com essas coisas.** (Docente K)”.

Essas falas das professoras revelam de forma contundente a sobreposição entre o fazer pedagógico e o esgotamento docente, apontando para um contexto de precarização do trabalho docente e desvalorização do tempo pedagógico, especialmente do planejamento, que é central na prática educativa, mas, paradoxalmente, o mais negligenciado pelas práticas de gestão escolar. Tudo isso pode comprometer de forma negativa a constituição da identidade docente, como nos asseveram os estudos de Antera e Teräs (2024).

É evidente que o tempo dessas professoras não tem sido respeitado. Elas são pressionadas a planejar sem tempo, cumprir metas sem apoio pedagógico, criar sem recursos, lidar com alunos/as da educação especial sem formação específica e ainda enfrentar pressões hierárquicas desumanas vindas de gestões escolares autoritárias e

pouco empáticas. Tudo isso ficou latente na roda de conversa, e mais, foi notório que essas práticas têm fragilizado a saúde das professoras, o que pode desencadear quadros de ansiedade (Karakose, 2023).

O planejamento pedagógico, longe de ser uma mera formalidade burocrática, deve ser compreendido como um ato político por excelência, ou seja, um espaço de reflexão crítica, criação e tomada de decisão sobre os rumos da prática educativa. No entanto, as vozes ouvidas na roda de conversa revelam uma realidade preocupante: para muitas professoras, planejar tornou-se um ato solitário, marcado por exigências administrativas, cobranças desproporcionais e o preenchimento constante de formulários. Falta tempo, falta espaço e falta apoio institucional para que esse momento se transforme em prática colaborativa e dialógica.

A Lei n.º 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, garante que um terço da jornada de trabalho docente seja destinado a atividades extraclasse, como o planejamento, o que, na prática, ainda é amplamente desrespeitado em muitas redes de ensino (Brasil, 2008). Soma-se a isso a complexidade do cotidiano escolar: salas superlotadas, múltiplos níveis de aprendizagem, presença de estudantes com deficiência/transtorno e a tensão constante de ter que adaptar os planos para atender às especificidades dos/as estudantes que ali estão, muitas vezes sem a formação adequada nem condições estruturais mínimas. Diante desse cenário, reafirmamos a urgência de repensar a organização do tempo e do trabalho docente, deslocando o planejamento de uma lógica individualizante para uma dimensão coletiva, formativa e partilhada, que reconheça o/a professor/a como sujeito de saber e de ação transformadora. Nessa perspectiva, o planejamento escolar deve ser concebido como um processo democrático e contínuo, articulado ao projeto político-pedagógico da escola, conforme defende Vasconcellos (2005), ao afirmar que planejar é um ato político e pedagógico que deve promover o protagonismo docente na construção de práticas transformadoras.

Essa lógica burocrática presente nos enunciados, aliada à cobrança por produtividade, desumaniza a prática pedagógica e amplia o sofrimento docente (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005; Masetto; Gaeta; Zukowsky, 2023). Como lembra Tardif (2014), o trabalho docente é um trabalho intelectual que exige tempo para refletir, criar, adaptar e revisar práticas e saberes. Sem tempo para planejar, a prática torna-se automatizada, empobrecida e a autoria docente é sufocada. Saviani (2008) alerta para os

riscos de uma educação tecnocrática que desumaniza o trabalho do/a professor/a e o/a distancia de sua função de formador de consciências críticas.

Aliado a isso, Freire (2018) enfatiza a importância do diálogo no ato de planejar, compreendendo-o como um momento de escuta ativa, de construção coletiva de sentidos e de compromisso com a realidade concreta dos/as educandos/as. O planejamento, nessa perspectiva, não se reduz a um formulário a ser preenchido, mas se configura como um exercício axiológico e político, que precisa ser oportunizado aos/as professores/as pelas instituições educativas.

O adoecimento docente como efeito de um sistema em crise: impactos da precarização e da desvalorização do trabalho educativo

As narrativas que destacamos abaixo revelam sintomas claros de exaustão, ansiedade e depressão, reforçando as constatações de estudiosos como Carlotto, Palazzo (2006) e Gomes *et al.* (2019), que identificam fatores laborais como desencadeadores do adoecimento psíquico e emocional de profissionais da educação. A Síndrome de Burnout, especialmente comum entre professores e trabalhadores da saúde (Aquino; Ribeiro; Martins, 2021), está diretamente relacionada às elevadas exigências físicas, mentais e afetivas impostas por ambientes de trabalho intensos, desestruturados e, muitas vezes, desumanizantes. O ponto mais forte dos relatos colhidos nas rodas de conversa é o adoecimento silencioso e generalizado entre as professoras:

“Hoje eu estou cansada fisicamente e mentalmente” (Docente L).
“Estive indo para a escola doente” (Docente K). **“Tive problema de coração [...], minha pressão vai de 14/10”** (Docente C). **“Eu não cuidei de mim, cuidei dos meus alunos”** (Docente L). **“Hoje a gente adoece e tem que trabalhar em um sábado exaustivo”** (Docente F).

Esses relatos escancaram a precarização das condições de trabalho e o descaso institucional com a saúde docente, denunciando a naturalização do sofrimento como parte do ofício de lecionar. Trata-se de um chamado urgente à sociedade, às gestões públicas e aos sistemas de ensino para que olhem com seriedade para o cuidado integral dos/as professores/as, assegurando condições dignas de trabalho, valorização profissional e políticas de prevenção e acolhimento que promovam saúde, bem-estar e reconhecimento.

Além disso, esses trechos revelam uma realidade crua e urgente, pois a docência tem sido exercida em condições adversas, que extrapolam os muros escolares e impactam diretamente a saúde das professoras. Destacamos três pontos que consideramos essenciais para dar evidência: a) Adoecimento e esgotamento físico-emocional. b) Estrutura precária e invisibilização. c) Desvalorização institucional e social.

O que vimos foi um processo contínuo de adoecimento mental e emocional, fruto de jornadas exaustivas, da falta de separação entre o tempo de vida e o tempo de trabalho, e da pressão constante por produtividade. Trata-se de uma verdadeira “patologização do fazer docente”, onde o burnout, a ansiedade e a depressão podem ser tornar sintomas recorrentes (Freitas, 2013; Pereira; Santos; Manenti, 2020; Aquino; Ribeiro; Martins, 2021).

As condições físicas das escolas públicas são descritas como inadequadas, e isso dificulta não só o ensino, mas a permanência saudável dos/as alunos/as e dos/as professores/as nesses ambientes. A invisibilidade da dor docente é um ponto central, posto que o sofrimento é silenciado e, pior, normalizado, como se fosse parte da profissão “abraçar o caos”. Esses aspectos marcam, segundo Marin (2010), a precarização do trabalho docente, o que pode implicar em “desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos [...]” (Marin, 2010, p. 02).

A desvalorização mencionada extrapola os salários, pois envolve também a falta de reconhecimento simbólico e epistemológico. O saber do/a professor/a é constantemente colocado em xeque por políticas de avaliação tecnocráticas que desconsideram os contextos sociais, territoriais e humanos.

Palavras que ferem, silêncios que adoecem: relações interpessoais e violência simbólica no espaço escolar

O sofrimento docente não se restringe às condições materiais ou à sobrecarga de tarefas: ele também se intensifica nas tramas das relações interpessoais vividas no cotidiano escolar, especialmente quando mediadas por gestões autoritárias, pouco empáticas ou hierarquizadas de forma opressiva. Durante a roda de conversa, esse aspecto emergiu com força nas falas de docentes que relataram experiências de

desrespeito, invisibilidade e violência simbólica dentro dos próprios espaços de trabalho — aqueles que deveriam promover acolhimento, escuta e cooperação. Relataram: “Às vezes você chega na escola... **você não é bem recebida**” (Docente A). “Foi por um colega de trabalho, **um gestor que destruiu minha vida**” (Docente M).

Essas falas revelam um ambiente institucional muitas vezes hostil, onde a escuta, o diálogo e o reconhecimento são negligenciados. Durante a roda de conversa foi possível notar que há uma generalização preocupante de casos de cansaço, ansiedade, depressão, hipertensão e outras doenças psicossomáticas entre as docentes. A roda de conversa impulsionou um movimento de introspecção e reflexão crítica sobre os contextos insalubres que atravessam o cotidiano docente. Esse processo reflexivo, conforme destacam Orakci, Yüreğilli e Karagöz (2023), tem o potencial de transformar a prática pedagógica, ao promover maior consciência sobre as condições de trabalho e suas implicações na atuação profissional.

Como analisa Oliveira (2004), a organização do trabalho docente no interior das escolas tem sido atravessada por lógicas gerencialistas e práticas de controle que desconsideram os saberes e as necessidades dos/as professores/as, gerando um cenário de desvalorização simbólica e emocional. Ao contrário de fortalecer vínculos e promover a cooperação, o ambiente escolar, em alguns contextos, transforma-se em um espaço de adoecimento coletivo e silencioso (Flores; Cardoso; Pinto, 2020). Essa violência institucionalizada alimenta uma cultura de silenciamento, isolamento e naturalização da dor, comprometendo não apenas a saúde emocional dos/as professores/as, mas também a potência transformadora da escola como espaço de emancipação e formação política, como defende Freire (2018).

Todas participantes relataram essa situação, muitas reconhecem que não cuidaram de si por anos. Ficou notório que o sofrimento emocional é agravado pelo isolamento, silenciamento institucional e pela ausência de espaços de escuta e acolhimento. Os enunciados abaixo demonstram fadiga e desejo de desistência.

“Eu não sei mais para onde ir, a quem recorrer” (Docente J). **“Eu estou trabalhando mesmo pela misericórdia do Senhor”** (Docente L). **“Eu estou cansada. Psicologicamente também foi muito afetada”** (Docente D). **“Tem hora que você tem vontade de jogar tudo para o alto”** (Docente H). **“Eu nunca quis ser professora... mas eu abracei esse trabalho”** (Docente B).

O primeiro enunciado expressa um sentimento de desamparo institucional, de solidão profissional. A docente parece estar em um ponto de esgotamento onde os canais de apoio já não respondem, ou nunca responderam, às suas demandas. Esse tipo de fala ecoa a ausência de políticas de cuidado, suporte psicológico, valorização profissional e de uma gestão escolar democrática e acolhedora. No segundo enunciado, a docente coloca a fé como último recurso diante do colapso das garantias institucionais e dos direitos trabalhistas. No terceiro, a docente apresenta um testemunho do adoecimento psíquico provocado pelas condições de trabalho na educação. Não é apenas cansaço físico; é um desgaste emocional e psicológico, que sinaliza Burnout, estresse crônico e sofrimento mental. Este depoimento é um grito por cuidado, escuta e reconstrução das condições humanas do trabalho docente. O quarto enunciado demarca um retrato da exaustão acumulada. É uma expressão de desesperança, de frustração, de desejo de ruptura com algo que já não é sustentável. O último enunciado, revela um paradoxo existencial. A Docente B confessa que a docência não era sua vocação inicial, mas que, ainda assim, abraçou o ofício, esse verbo é fundamental. A expressão “abraçei” demonstra compromisso, responsabilidade afetiva e ética. Mas também sugere um possível processo de resignação ou aceitação diante da falta de alternativas profissionais. Podemos observar, de modo geral nas falas das docentes, uma crítica implícita à precarização do mercado de trabalho e às condições que empurram indivíduos para espaços de trabalho não desejados, mas também uma potente manifestação de pertencimento e compromisso social, que resiste à lógica meritocrática.

Em suma, esses discursos apontam para algumas reflexões necessárias, as quais destacamos: a) As professoras estão adoecendo física, mental e emocionalmente. Não há mais limites entre o trabalho e a vida pessoal. Elas trabalham de domingo a domingo, muitas vezes levando trabalho para casa, corrigindo provas de madrugada, fazendo relatórios e planejamentos. b) As condições estruturais das escolas não favorecem o trabalho pedagógico: falta material didático, as salas são superlotadas, o barulho é constante, há poucos momentos de planejamento coletivo. c) A dor dessas professoras tem sido silenciosa. Não se fala sobre ela nas formações. O sofrimento docente é naturalizado. Parece que ser professor/a é aguentar tudo calado. d) Há uma precarização da profissão docente. Além de salários baixos, os/as professores/as não têm seus saberes reconhecidos. Vivem sob pressão, sendo cobrados por resultados que não dependem apenas deles/as.

É fundamental repensar o trabalho docente a partir de uma perspectiva que reconheça sua complexidade e importância social. Como afirma Sousa *et al.* (2020, p. 16), é necessário considerar o trabalho como uma atividade que possa oferecer “recompensas de acordo às necessidades de cada um, de conteúdo criativo e desafiante, dignificante, de controle coletivo e protegido pelo Estado”. No entanto, problematizamos aqui a ausência de uma atuação efetiva do poder público no sentido de valorizar os/as professores/as, a despeito de sua centralidade na sociedade. A pesquisa desenvolvida por Moura, Nunes e Ferreira (2023), aponta que esses processos de desprestígio que os/as professores/as são submetidos tendem a afetar de forma negativa a carreira docente. Henry, Vangronigen e Wronowski vão na direção de reforçar a necessidade de estabelecer uma relação entre as escolas e as universidades para buscar juntas caminhos de mudanças efetivos, assim subverter esses cenários de precarização das escolas.

Torna-se, portanto, imprescindível fomentar reflexões críticas sobre a valorização docente nas políticas educacionais, enfatizando a urgência de iniciativas que assegurem condições dignas de trabalho e promovam o cuidado integral com a saúde física, emocional e mental dos/as educadores/as. Mais do que denunciar fragilidades, é necessário criar espaços de escuta, acolhimento e reconhecimento. Que os relatos e análises apresentados neste trabalho ressoem como um chamado à responsabilidade coletiva por uma educação pública de qualidade, isto é, uma educação em que os/as professores/as não apenas ensinem, mas também tenham condições de florescer.

Esperançar em meio ao caos: o compromisso ético-afetivo como potência de resistência na docência

Em meio a um cenário de intensas adversidades, marcado pela precarização das condições de trabalho, pela sobrecarga emocional e pelo abandono institucional, emerge das vozes docentes um fio potente de resistência: o compromisso ético-afetivo com o outro (estudante). Não se trata de uma esperança ingênua, mas de um esperançar ativo, como propõe Freire (2003), que se alimenta da presença, da escuta, da responsabilidade partilhada e da crença no poder transformador da educação. Este esperançar não nega o caos, mas se constitui dentro do caos, como um ato de insurgência, como uma recusa em sucumbir ao desânimo. Nas falas a seguir, revelam-se fragmentos dessa resistência cotidiana, vivida com coragem e humanidade. Cada palavra proferida pelas docentes é

testemunho de uma escolha ética, de um compromisso profundo com seus estudantes, e de uma esperança que se transforma em prática, mesmo quando tudo à volta parece desmoronar. É nesse entrelaçamento entre afeto, responsabilidade e ação que reside a força política da docência: uma força que resiste, insiste e (re)existe.

Apesar de todas as adversidades, os/as professores/as permanecem firmes no compromisso com seus alunos e alunas:

“Mas eu voto dentro de mim assim: *tem que ser resiliente*” (Docente L). “*Mesmo enfrentando muitas coisas, ainda é um lugar onde eu me sinto bem*” (Docente K). “*Meus alunos não têm culpa dos problemas diários. Faço de tudo, ofereço a aula de qualidade*” (Docente M). “*Se fosse meus filhos, eu já estaria lá no primeiro momento*” (Docente B). “*A minha satisfação ainda é entrar na sala de aula*” (Docente D). “*Mesmo sem recursos, nós damos conta do recado*” (Docente F).

A docente L apresenta uma autoafirmação da resistência interna. A docente “vota” dentro de si, ou seja, escolhe diariamente persistir. A palavra “resiliência” carrega peso: ela pode representar força diante da adversidade, mas também corre o risco de naturalizar o sofrimento, como se fosse obrigação do/a professor/a suportar tudo em silêncio. É preciso, sim, reconhecer o poder da resiliência, mas também questionar por que ela é tão necessária no cotidiano docente. Por que é preciso se blindar tanto? O que isso nos diz sobre as condições estruturais da escola? Essa resistência cotidiana representa uma forma de luta política, uma defesa da dignidade do magistério e da centralidade da educação como ato de esperança, como nos ensinou Freire (1996). Apesar de todas as dores, o amor pelos alunos resiste. De acordo Yagan, Özgenel e Baydar (2022), aqui está o cerne do exercício de olhar para si e ter a auto compreensão da própria realidade.

A docente K traz um depoimento sobre afetividade e pertencimento. A escola, apesar das dificuldades, é lugar de realização, de identidade profissional. Isso nos lembra que o trabalho docente não é apenas técnico: ele é afetivo, relacional, subjetivo. A docência envolve uma construção de sentido que vai além do salário ou das estruturas, mas que, por isso mesmo, precisa ser protegida. Para Rebolo e Constantino (2020), professores/as que se sentem bem na escola são mais propensos a inovar, acolher e transformar. Esse bem-estar, no entanto, não pode depender apenas da boa vontade individual.

A participante M demonstra uma ética profissional e um compromisso incondicional com o outro. A docente reconhece as falhas do sistema, mas se recusa a descontar nos/as estudantes. Ela se posiciona como sujeito ético, não como vítima, como

defendido por Freire (2018). Essa fala expressa uma atitude de resistência ativa: ela transforma a sala de aula em um lugar de cuidado, mesmo que o mundo lá fora esteja desabando. Porém, também acende um alerta: até quando será possível “fazer de tudo” sem adoecer?

Em relação a Docente B, seu enunciado transborda empatia e senso de responsabilidade afetiva. A docente se coloca no lugar das famílias dos/as estudantes com a sensibilidade de quem cuida como se cuidasse dos seus. Essa perspectiva mostra como muitos/as professores/as assumem um papel de protetores/as comunitários/as, funcionando como elo entre educação e humanidade. Isso reforça a ideia de que a docência é também um ato de amor, como ressalta Freire em suas obras (2018; 2019). Contudo, precisamos perguntar: quem protege a professora que protege os filhos dos outros? Esse afeto não pode ser explorado ou romantizado.

A declaração da Docente D mostra que, apesar de tudo, ainda há alegria, prazer e sentido na prática docente. Isso é revolucionário! Em um cenário de precarização, poder dizer que há satisfação em lecionar é uma forma de resistência simbólica e existencial. Entrar na sala de aula torna-se um ato de esperança. No entanto, não podemos aceitar que esse prazer seja usado como justificativa para manter o status quo. A alegria não anula a luta — ao contrário, deve ser combustível para transformar a realidade.

Os enunciados da docente F é um testemunho de criatividade pedagógica e capacidade de reinvenção, mas também denuncia uma estrutura que abandona a escola e responsabiliza o/a professor/a por suprir tudo. Dar conta do recado “sem recursos” é bonito no discurso, mas perigoso na prática. Pode contribuir para a naturalização da falta, da ausência do Estado, da precariedade como norma. O compromisso da/o docente é admirável, mas precisa vir acompanhado de políticas públicas, investimento, condições reais de trabalho.

Os trechos extraídos da roda de conversa revelam um quadro alarmante de precarização do trabalho docente, que atinge simultaneamente a dimensão física, emocional, psicológica e institucional do ser professor/a. A educação pública, neste cenário, aparece como um campo de batalhas silenciosas, onde o/a professor/a é convocado a ser herói, mas não é tratado como ser humano. Já na entrada da carreira docente, o/a professor/a precisa ser acolhido e respeitado em suas múltiplas necessidades, sejam elas formativas ou de cunho pessoal (Xu; Lu, 2024; Pekmezci; Ertaş, 2024).

Ao reconhecer os desafios vividos pelas professoras no cotidiano escolar, é fundamental que a análise não se restrinja à denúncia. Como nos ensina Paulo Freire (2003), a esperança não é espera passiva, mas esperar: um movimento ético, estético e político que impulsiona à ação transformadora. A esperança freireana não é ingênua, mas crítica e engajada; ela nos fortalece para o enfrentamento cotidiano das injustiças, tanto no plano individual quanto coletivo, ao mesmo tempo em que nos convoca à construção de outros modos possíveis de ser e estar na escola.

Esperançar, neste contexto, é lutar por melhores condições de trabalho, por tempos e espaços dignos de formação, por relações humanas baseadas no diálogo, na escuta e no reconhecimento mútuo. É cultivar a consciência crítica de si e do outro como ponto de partida para a reinvenção das práticas pedagógicas e para o engajamento político que transforma o sofrimento em resistência e a resistência em potencial de mudança. Assim, ao lado da denúncia das ausências e silenciamentos, este texto também anuncia caminhos: a valorização da profissão docente como um ato coletivo e político, a defesa intransigente do direito a condições de trabalho, a contextos sociais, econômicos, culturais e institucionais favoráveis, ao tempo de planejamento pedagógico garantido em lei, e a garantia da formação continuada como espaço de diálogo e emancipação docente.

Considerações finais

O estudo revela que as condições de trabalho das professoras da educação pública baiana impactam diretamente sua saúde física, emocional e mental. Entre os principais fatores identificados, destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de tempo e apoio para o planejamento pedagógico, a sobrecarga emocional, e a violência simbólica nas relações institucionais. A análise demonstrou que, embora existam forças internas de resistência e oportunidades externas de transformação, as fraquezas e ameaças ainda configuram um cenário de adoecimento e desvalorização docente.

Ademais, este estudo demonstra que a saúde do/a professor/a e suas condições de trabalho não são questões pessoais, mas estruturais e políticas. É urgente que gestores/as, formuladores/as de políticas públicas e a sociedade compreendam que não há educação de qualidade sem professores/as saudáveis, respeitados e valorizados.

Entre as limitações do estudo, destacamos o recorte geográfico restrito a um município, o que dificulta generalizações. Sugerimos, para futuras pesquisas, estudos

comparativos em diferentes contextos regionais e com professores/as de outras etapas de ensino.

Em tempos de intensas disputas sobre o futuro da educação pública, é urgente reafirmar que o bem-estar dos professores/as é condição indispensável para qualquer projeto educacional emancipador. O cuidado com quem cuida deve ser princípio estruturante de toda política educacional comprometida com a dignidade humana.

A educação precisa ser espaço de vida plena e não de adoecimento. Os relatos aqui analisados devem servir como documentos de denúncia e de esperança, apontando para a necessidade de: a) Implementação de políticas de cuidado e saúde mental para professores; b) Melhorias estruturais nas escolas e garantia de recursos materiais; c) Planejamento respeitoso com carga horária adequada; d) Formação continuada em serviço com foco em escuta e valorização profissional; e) Redução da burocracia e aumento do apoio pedagógico. Além disso, as universidades devem assumir papel ativo na produção de conhecimento sobre a saúde docente, ampliando os diálogos entre pesquisa, formação e política educacional.

As demandas por inclusão, a escassez de recursos, os conflitos nas relações escolares e a pressão por resultados coexistem com a paixão pelo ensinar e o compromisso ético com a transformação social. Tais tensões impactam diretamente a saúde física e emocional das professoras, revelando a urgência de políticas públicas que considerem a integralidade do ser docente.

Esperamos que esta pesquisa contribua para uma compreensão mais profunda e situada das condições que moldam o desenvolvimento profissional e a saúde docente no cotidiano das escolas públicas municipais baianas. Ao dialogar com as vozes dos/as professores/as que atuam diretamente na linha de frente da educação básica, buscamos revelar não apenas os desafios vivenciados, mas também as potências, os saberes construídos na prática e as estratégias de enfrentamento que emergem das próprias experiências docentes.

Referências

AMADO, J.; CRUSOÉ, N. **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: UESB, 2017.

ANTERA, S.; TERÄS, M. Discovering and developing the vocational teacher identity. **Education Training**, vol. 66, n. 5, 2024.

ARONSSON, G. *et al.* A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. **BMC Public Health**, vol. 17, n. 1, 2017.

AVELINO, W. F. A escola contemporânea: um espaço de reflexão e crítica. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

AQUINO, L. S.; RIBEIRO, I. S.; MARTINS, W. Síndrome de Burnout: repercussões na saúde do profissional de enfermagem. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 16, p. 44–57, 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BOLDORINI, L. G.; ASSOLINI, F. E. P. Teaching discomfort and teachers of english: training and pedagogical practices. **Revista Foco**, vol. 17, n. 2, 2024.

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

BARRETO, A. C. F. **Por uma política de carreira docente**: Limites e potencialidades de um modelo brasileiro no processo de desenvolvimento profissional no período de examinação. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

BUSCATTO, M.; LORIOL, M.; WELLER, J. M. (Orgs). **Au-delà du stress au travail**: une sociologie des agents publics au contact des usagers. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2008.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

CASTRO, R.; FREITAS, C. A.; RODRIGUES, E. P.; SILVA, M. B. Terapia Comunitária Sistêmica Integrativa como instrumento de avaliação diagnóstico da Saúde de servidores da Secretaria de Educação de Uberaba – MG. **Temas em Educação e Saúde. Araraquara** – SP, v. 12, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLARKE, A. E. et al. Biomedicalization: technoscientific transformations on health, illness, and U.S. biomedicine. **Am. Sociol. Rev.**, v. 68, n. 2, p. 161-194, 2003.

CRUZ, L. M. **Desenvolvimento profissional, formação *sensu stricto* e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica: uma abordagem freireana.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A. Roda de conversa on-line: perspectivas e desafios da técnica. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 126–143, 2022.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L.G. A formação *stricto sensu* e seus contributos para prática docente: um estudo freireano. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 42, p. 529–551, 2023.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L.G. Desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica com formação *stricto sensu*: um diálogo com os princípios da pedagogia freireana. **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n.03, p. 254-269, ago./dez., 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIENER, E; LUCAS, R. F. Subjective emotional well being. Em M. Lewis; J. M. Haviland (Orgs.), **Handbook of Emotions** (pp. 325-337). New York: Guilford, 2000.

ESMAN, E. N.; BUAL, J. M.; MADRIGAL, D. V. Twenty-first Century Teaching Skills and Job Satisfaction of Public Senior High School Teachers in Central Philippines. **Asian Journal of Advanced Research and Reports**, vol. 17, n. 7, 2023.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: intercessões e diálogos com professores da educação básica.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FLORES, F.F; CARDOSO, B.L.C; NUNES, C. P. O Trabalho e a Saúde do Professor da Educação Básica. In: NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Lene Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de trabalho e saúde do professor.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

FLORES, F.F; SANTOS, E. N; TEIXEIRA, R.B.S; SANTOS, W. P. Saúde dos Professores da Rede Municipal de Guanambi-BA. In: NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Lene Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de trabalho e saúde do professor.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, C. E. S. **Trabalho docente e saúde: efeito do modelo neoliberal**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

GOMES, T. R. H.; LESSA, R. S.; CARDOSO, C. P., ANDRADE, D. A.; TELES, M. F.; DUARTE, S. F. P.; VASCONCELOS, P. F. de. "A step" of the burnout: a study in health professionals in the unit of intensive therapy. **International Journal of Development Research**, 09, (06), 28278-28282, 2019.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. New York, NY: Teachers College Press, 2012.

HENRY, W. L. C.; VANGRONIGEN, B. A.; WRONOWSKI, M. L. Examining a district-union university partnership for professionalizing teachers to lead school improvement efforts. **Journal of Educational Administration**, vol. 62, n. 6, 2024.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70 1990.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KARAKOSE, T. *et al.* Assessment of the Relationships between Prospective Mathematics Teachers' Classroom Management Anxiety, Academic Self-Efficacy Beliefs, Academic Amotivation and Attitudes toward the Teaching Profession Using Structural Equation Modelling. **Mathematics**, vol. 11, n. 2, 2023.

KERIMGIL-ÇELİK, S. Prospective classroom teachers' reasons for choosing the teaching profession and their preferences for their work lives. **International Journal of Contemporary Educational Research**, vol. 10, n. 2, 2023.

KINK-HAMPERSBERGER, S.; SCHEER, L.; MENDEL, I. Between academia and school: habitus reflexivity as one way of dealing with the theory-practice tension in teacher education. **Center for Educational Policy Studies Journal**, vol. 13, n. 4, 2023.

LOMBA, M. L. R.; SCHUCHTER, L. H. Teaching profession and teacher training for basic education: reflections and theoretical frameworks. **Educação em Revista**, vol. 39, 2023.

MASETTO, M. T.; GAETA, M. C. D.; ZUKOWSKY TAVARES, C. Formación en red para enseñar com profesionalidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 18, 2023.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J.. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOURA, J. S; NUNES, C. P; FERREIRA, L.G. Transtornos mentais e comportamentais em professores: influências na carreira profissional docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 19–42, 2023.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M.B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, v, 23, n.3, p. 236-247, 2028.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicatos dos professores de São Paulo (Sinpro SP)**. São Paulo/SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 03 mai. 2025. OIT, **Constitution of the International Labor Organization**, 1946. Available at: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/doc/constituicao_oit_538.pdf>. Acesso em 10 jul. 2025.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez, 2004.

ONYEFULU, C.; MADALINSKA-MICHALAK, J.; BAVLI, B. Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. **Power and Education**, vol. 15, n. 1, 2023.

ORAKCI, Ş.; YÜREĞILLI, G. D.; KARAGÖZ, S. A mixed methods study of the teachers' self-efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching. **Frontiers in Psychology**, vol. 13, 2023.

PEKMEZCI, F. B.; ERTAŞ, B. D. Pre-service teachers in Türkiye in the framework of attitude towards the teaching profession, school belonging, and motivation. **Teaching and Teacher Education**, vol. 142, 2024.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A.. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

REBOLO, F.; CONSTANTINO, M. Escala de bem-estar docente (EBED): desenvolvimento e validação. **Caderno de Pesquisa**, v. 50, n. 176, p. 444-460, abr./jun. 2020..

SANTANA, L. S; CRUZ, L. M.; SANTOS, A. J. Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes na Educação Básica: reflexos na saúde e no exercício da docência. **Debates em Educação**, v. 17, n. 39, p. e18852, 2025.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, 2008.

SARMENTO, T. Contributions to professional construction in a collaborative network. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, vol. 28, n. 63, 2023.

SILVA, F. O.; SOUZA, G. F. R. Permanent training of teachers in everyday school: the real and the possible. **Educação e Formação**, vol. 7, 2022.

SIMON, E. Cultivating Professional Identity: The Vital Role of Practical Teaching Experience for Future Educators. **Education Sciences**, vol. 14, n. 5, 2024.

SOUSA, E.C; OLIVEIRA, Eliane G; SILVA, Edna Alves Pereira da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; COQUEIRO, Naiara Porto da Silva. A precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. In: NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Lene Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

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

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2001.


WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

WEIß, J. K.; BOTTLING, M.; KÄRNER, T. Professional identification in the beginning of a teacher's career: a longitudinal study on identity formation and the basic psychological need for autonomy in VET teacher training. **Frontiers in Psychology**, vol. 14, 2023.

XU, J.; LU, W. Leveraging co-teaching in pre-service teacher education to enhance classroom management skills of pre-service teachers in China: effects and implications. **Journal of Educational Administration**, vol. 62, n. 6, 2024.

YAGAN, E.; ÖZGENEL, M.; BAYDAR, F. Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis. **BMC Psychology**, vol. 10, n. 57, 2022.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.



Capítulo II

Contexto sócio-histórico de desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Infantil que lecionam em uma escola pública de Ilhéus/BA: trajetórias e desdobramentos

Eloisa Kelly Santos Souza

Lilian Moreira Cruz

Resumo - Este estudo buscou compreender o contexto sócio-histórico do desenvolvimento profissional de professoras da educação infantil da rede pública de Ilhéus/BA e seus impactos na prática docente. Consideramos o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como um processo complexo que integra dimensões pessoais, sociais, políticas, econômicas e culturais que atravessam a vida e a atuação dos/as professores/as da Educação Pública municipal. Posto isso, esta investigação objetivou analisar o contexto sócio-histórico de desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Infantil, de uma escola pública de Ilhéus/BA. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, ancorada nos pressupostos da pesquisa-formação. Como instrumento/técnica de produção de dados, utilizamos o questionário e a roda de conversa, esta última constituída como espaço de diálogo e partilha de experiências entre seis professoras de Educação Infantil da rede pública de ensino. Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento da profissão docente percorreu histórica transição da esfera religiosa para a estatal, com permanentes desafios ligados à autonomia profissional e às condições estruturais do trabalho. Nas falas das participantes, destacou-se que suas histórias de vida exercem papel fundamental na constituição da identidade profissional, atravessada por valores como respeito, empatia, compromisso e ética. Ao mesmo tempo, surgiram narrativas que denunciaram precariedades da rede municipal, como a falta de infraestrutura, o escasso apoio institucional, a sobrecarga de trabalho e a fragilidade de políticas de formação continuada. Apesar desse contexto adverso, notamos forte engajamento afetivo e compromisso ético das docentes com o exercício da docência na Educação Infantil. O estudo conclui que o DPD se configura como dimensão essencial para a qualidade da educação, articulando formação inicial e continuada, práticas pedagógicas inovadoras, políticas públicas efetivas e engajamento comunitário. Ressaltamos a necessidade urgente de políticas institucionais que garantam valorização profissional, condições dignas de trabalho, salários justos, acesso à formação continuada e participação dos/as professores/as na gestão escolar, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, enfatizamos que o reconhecimento das trajetórias individuais e o cuidado com a saúde mental das docentes são elementos fundamentais para fortalecer a Educação Infantil como espaço de resistência, esperança e transformação social.

Palavras-chaves: Docência. Desenvolvimento Profissional. Educação Infantil.

Introdução

Conhecer, estudar e produzir conhecimento acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) pode ser um caminho para a transformação da educação, do profissional docente e da pessoa do professor/a (Ferreira, 2023). Considerando a ausência de políticas públicas que contemplem os fatores do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) para a valorização da carreira (Oliveira, 2013), torna-se necessário compreender esses aspectos, que envolvem a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o plano de carreira, a remuneração, bem como a saúde física e emocional.

A relevância desta pesquisa está fundamentada, sobretudo, na necessidade de se considerar o DPD e suas múltiplas variáveis, nas diferentes dimensões em que esse processo deve ser analisado. Sem uma investigação, torna-se difícil compreender como ocorre o desenvolvimento docente, de que forma esse/a profissional é inserido/a no contexto educacional, quais são suas condições de trabalho e as possibilidades de crescimento que lhe são oferecidas. Ademais, este estudo se mostra pertinente ao evidenciar as implicações do contexto socio-histórico na trajetória dos/as profissionais docentes de uma escola pública localizada no município de Ilhéus, estado da Bahia.

Diante deste cenário, surge a questão problema desta pesquisa: Como o contexto sócio-histórico de desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil que lecionam em uma escola pública municipal de Ilhéus/BA se desdobra no exercício da docência?

Para responder esta pergunta, traçamos como objetivo geral: analisar o contexto sócio-histórico de desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Infantil, de uma escola pública de Ilhéus/BA, bem como as suas trajetórias e desdobramentos no exercício da docência. Especificamente buscamos: a) identificar o contexto sócio-histórico de desenvolvimento profissional de professores/as da educação infantil, que lecionam em uma escola pública municipal de Ilhéus/BA (Bairro Salobrinho); b) conhecer qual a trajetória formativa e as condições de trabalho desses/as professores/as; c) compreender os desdobramentos dessa trajetória para o exercício da docência.

Assim, por meio desta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-exploratório, que possibilitou a identificação da trajetória formativa dos/as docentes envolvidos. Utilizamos como técnica uma roda de conversa, com a participação de seis professoras da Educação Infantil, além disso, contou com a participação de três docentes e três estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública baiana. Entretanto, para fins desta pesquisa, utilizamos os dados concernentes das professoras da Educação Infantil. Essa pesquisa também se configura como uma pesquisa-formação, conforme os pressupostos de Josso (2004).

Portanto, tendo em vista a carência de políticas públicas voltadas ao Desenvolvimento Profissional Docente, reafirmamos a relevância desta pesquisa que, fornecerá conhecimentos científicos valiosos para os/as professores/as, gestores/as das escolas, formuladores/as de políticas públicas educacionais e profissionais envolvidos no planejamento e implementação de programas de desenvolvimento profissional de docentes da Educação Infantil.

Desenvolvimento Profissional Docente em discussão

O desenvolvimento profissional docente é um pilar fundamental na construção de uma educação de qualidade, capaz de responder aos desafios contemporâneos da sociedade (Imbernón, 2011). Este processo envolve uma série de dimensões, que vão desde a formação inicial até a formação continuada, englobando as práticas pedagógicas inovadoras e o engajamento com a comunidade escolar e a sociedade em geral. Além disso, as condições de trabalho, plano de carreira, salário, relações interpessoais saudáveis, os mais variados contextos, como o político, social, cultural, histórico, organizacional, econômico, entre outros elementos.

Para Imbernón (2011, p. 46):

Um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua carreira profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento.

Ou seja, o DPD não se resume apenas à formação contínua. Outros aspectos, como salário, condições de trabalho, participação nas decisões, oportunidades de crescimento

na carreira e legislação trabalhista, também são essenciais para garantir um progresso real no processo de desenvolvimento. Destarte, o desenvolvimento profissional docente carece de um conjunto de elementos/fatores em harmonia para que a profissão docente seja fortalecida, a exemplo de cuidados com a saúde, relações interpessoais saudáveis, infraestrutura adequada das escolas, recursos humanos e pedagógicos eficientes etc (Cruz, 2022).

Para Oliveira-Formosinho (2009), a formação contínua é um processo de educação para professores/as que já atuam na profissão, e visa aprimorar suas competências profissionais após a formação inicial. A autora salienta que tal formação é caracterizada por ser mais informativa e menos centrada nas necessidades individuais dos/as docentes, frequentemente envolvendo experiências de aprendizagem limitadas e possuindo conotações compensatórias, sem necessariamente promover um desenvolvimento evolutivo. Para ela, a formação contínua “analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 225).

Isso significa que, a formação continuada é um elemento que faz parte do processo de desenvolvimento profissional docente, sendo um campo mais amplo, que não se trata apenas de um processo individual, mas também contextual, considerando o ambiente escolar e as interações com colegas e alunos/as.

Segundo a autora,

Desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos (Oliveira-Formosinho, 2009 p. 226).

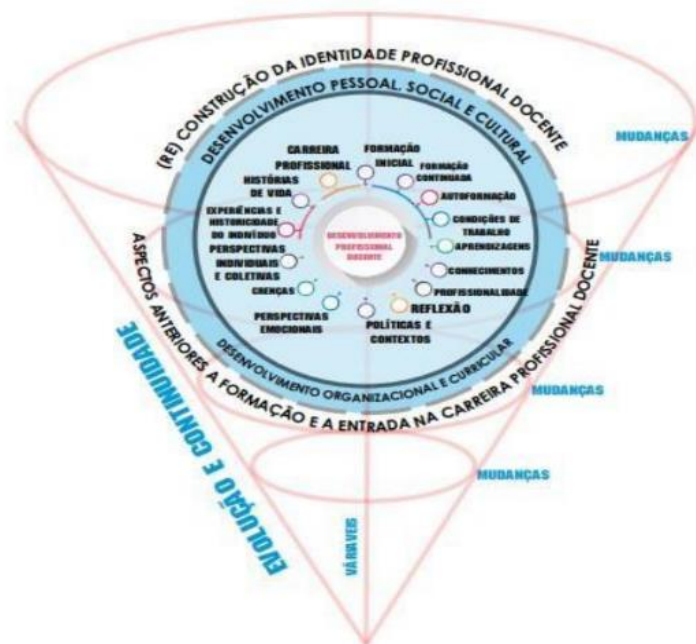
Nesse sentido, compreendemos que o DPD se constitui como um processo complexo e não se limita ao aprimoramento técnico, mas também fortalece aspectos como a identidade, a autonomia e o compromisso ético dos docentes com a educação, partindo da reflexão e do diálogo sobre a própria prática.

Partindo disso, podemos relacionar o conceito do DPD ao que Freire (1996, p. 40) chama de formação permanente onde ele considera que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, que o profissional consegue, a partir dessa reflexão e do

reconhecimento da “inconclusão do ser”, exercer uma mudança para aprimorar a sua prática e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Ferreira (2023), o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido em um contexto amplo, permeado por dimensões pessoais, sociais e culturais. Os aspectos individuais exercem influência direta sobre a prática pedagógica, tornando indissociáveis as esferas pessoal e profissional do professor. No âmbito social, fatores como desigualdade, condições de moradia e remuneração repercutem significativamente nesse processo. Já na dimensão cultural, o aprimoramento profissional se constrói a partir das crenças, valores, saberes e hábitos que constituem e dão forma à identidade docente. A Figura 1 abaixo, cunhada por Ferreira (2023), ilustra esse processo

Figura 1: Perspectiva de representação do DPD



Fonte: Ferreira (2023)

A imagem indica que o DPD se constitui como um sistema integrado, no qual múltiplos elementos se relacionam de forma interdependente. Ela sugere que não há como pensar o DPD de maneira fragmentada: cada componente exige atenção qualificada, cuidado contínuo e reconhecimento de sua contribuição singular para o crescimento do/a professor/a. Assim, o desenvolvimento docente só se efetiva plenamente quando todos esses elementos são considerados de maneira harmônica, articulada e intencional,

permitindo que o/a professor/a avance em sua trajetória formativa com solidez, consciência e condições favoráveis para aprimorar sua prática.

É importante salientar que a formação continuada é um elemento de grande importância do DPD, contudo não é o único, como bem ressalta Imbernón (2011). Na compreensão de Cruz (2022, p. 166), “ele depende de outros fatores para além da formação, tais como: políticas públicas educacionais, relações de poder/saber, salário, clima de trabalho, carreira docente, estrutura do ambiente de trabalho [...] entre tantos outros”. Isso implica em assumir um cuidado com todos os elementos e fatores que fazem parte do DPD.

Para Oliveira-Formosinho (2009), o DPD é um processo contínuo que visa ao aprimoramento dos/as professores/as, não apenas em benefício próprio, mas também em favor da aprendizagem dos alunos. Sua finalidade é garantir uma aprendizagem efetiva, tendo como ponto de partida a prática docente. Apesar disso, faz-se importante entender de que maneira as implicações do DPD podem comprometer o avanço profissional do docente (Marcelo García, 1999; Imbernón, 2011).

Nesta mesma linha, Marcelo Garcia (1999, p. 137) “o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que (...) supera a tradicional justaposição entre formação inicial e contínua dos professores”. Ou seja, nesse contexto, a etapa inicial e a formação continuada não dá conta de perceber a amplitude e a complexidade do DPD que é um processo que não envolve apenas o/a docente, mas também a instituição da escola, o/a aluno/a e outros/as (Ferreira, 2023).

Outrossim, Marcelo Garcia (1999, p. 144) expõe que “o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. Assim, o referido autor reforça que o DPD é um processo contínuo e evolutivo que vai além da formação inicial e é pautado na reflexão sobre a prática, fazendo com que o profissional consiga levantar questões através da observação do próprio contexto dando início a uma investigação e busca por soluções e aprimoramentos.

Para Marcelo (1999, p. 150-151),

O desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, mas passa, sim, por diferentes momentos; há épocas de equilíbrio em que se adoptam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também

pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajecto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais.

O desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que impulsiona os/as professores/as a saírem de sua zona de conforto, aprimorando suas práticas pedagógicas e adaptando-se a diferentes contextos. Esse processo é motivado pelas constantes mudanças e novas demandas educacionais, exigindo dos docentes uma postura reflexiva e proativa em relação ao seu aperfeiçoamento profissional. Este “não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 225).

Outro aspecto do DPD é o diálogo com os pares, e na perspectiva de Oliveira-Formosinho “o desenvolvimento profissional é (...) um desenvolvimento que parte da prática existente para, em actividade reflectida e **compartida**, a transformar” (2009 p. 269, grifo nosso). A autora salienta que o/a professor/a aprende em comunidade e que essa prática transforma a profissão “a partir de dentro em diálogo e abertura” (Oliveira-Formosinho, 2009 p. 270), exemplificando que a escola é o ambiente de aprendizagem onde ocorre o desenvolvimento em conjunto.

Em concordância, Fernández Pérez expõe que

Esta modalidade de comunicação horizontal tem uma justificação epistemológica (os professores contribuem para a construção do conhecimento); psicoprofissional (os professores não estariam isolados, mas sim em ligação com outros professores que realizam projectos de inovação e aperfeiçoamento); sociopolítica (pode servir a Administração como forma de identificar temas e problemas relevantes, assim como aqueles professores que lidam com eles); e económica (na medida em que existe comunicação e informação, evita-se a repetição de erros e a “descoberta de mediterrâneos”) (Fernández Pérez, 1988 *apud* Marcelo Garcia, 1999, p. 151)

Dessa forma, o DPD não se limita ao aprimoramento técnico, mas também fortalece a identidade e a autonomia do/a docente, promovendo mudanças significativas na educação. A colaboração entre professores/as e o diálogo com a comunidade escolar são fundamentais para transformar a prática pedagógica e construir um ensino mais inovador e eficaz. Assim, o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um caminho dinâmico e coletivo, no qual a troca de experiências e a reflexão sobre a prática desempenham um papel importante nesse processo, levando em consideração as condições de trabalho em que esse professor está exposto.

Dentro desse espectro, destaca-se a importância do reconhecimento e valorização dos/as professores/as, que são, conforme aponta o Art. 4º inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação nº9.394/1996, art.4 - “Reconhecimento e valorização dos/a docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional”.

Esta citação ressalta a centralidade do/a professor/a no processo educativo, não apenas como transmissor/a de conteúdo, mas como mediador/a fundamental no desenvolvimento integral dos/as estudantes. Tal perspectiva demanda uma formação docente que seja abrangente, contínua e alinhada às necessidades reais da sala de aula e aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento.

Nesse contexto, a formação docente se configura em três eixos principais: o conhecimento profissional, que envolve tanto a compreensão sólida dos conteúdos específicos de cada área quanto dos princípios pedagógicos gerais; a prática profissional, que se refere ao conjunto de habilidades e competências necessárias para a aplicação efetiva desses conhecimentos no contexto escolar; e o engajamento profissional, que implica na participação ativa dos/as docentes nas comunidades de prática, na colaboração com colegas, na reflexão crítica sobre a prática pedagógica e no compromisso com o seu próprio desenvolvimento profissional contínuo.

A valorização do/a professor/a, como mencionado, passa necessariamente por políticas públicas e práticas institucionais que reconheçam sua importância, oferecendo condições adequadas de trabalho, salários justos, oportunidades de formação continuada e espaços para a participação na gestão escolar. Assim, é possível assegurar que os/as professores/as se sintam estimulados/as e apoiados/as para desempenhar seu papel com excelência.

Dito isto, o reconhecimento e a valorização dos/as docentes, conforme estabelecido pelo Art. 4º inciso IV da LDB, são indispensáveis para a promoção de uma educação de qualidade. Tais medidas não apenas enaltecem o trabalho dos/as professores/as, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos e alunas.

Profissão docente: breve contexto histórico

O contexto histórico da profissão docente se desenvolveu a partir do momento em que o ato de ensinar transita da assistência da igreja para a esfera estatal. Com a implementação da reforma pombalina, essa atividade torna-se responsabilidade do Estado e, conforme observado por Nóvoa (2003), resulta em um cenário onde a autonomia dos/as professores/as é mais limitada em comparação com outras profissões regulamentadas pelo Estado "para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades etc.)" (Nóvoa, 2003, p. 25).

Posto isso, o autor argumenta que a presença do Estado é fundamental para garantir equidade social e serviços educacionais de qualidade. No entanto, ele ressalta que o papel "de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora" (Nóvoa, 2003, p. 25). Um exemplo claro dessas prescrições mencionadas por Nóvoa (2003) é a criação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que promove a ideia de que a profissão docente é orientada por competências técnicas.

Nesse viés, reduzir a docência a um conjunto de competências técnicas é uma abordagem limitada e prejudicial, pois desconsidera a complexidade da prática pedagógica e a dimensão humana do ensino. A BNCC, ao enfatizar habilidades e competências padronizadas, pode reforçar uma visão tecnicista da profissão, ignorando que ser professor/a vai além da mera aplicação de métodos e conteúdos prescritos. Posto que, a docência envolve interpretação, sensibilidade, criatividade e um compromisso com a formação integral dos/as estudantes. Essa visão reducionista também compromete a autonomia docente, restringindo sua capacidade de tomar decisões pedagógicas contextualizadas e alinhadas às necessidades específicas de seus/suas alunos/as. Além disso, ao enfatizar apenas aspectos técnicos, corre-se o risco de desvalorizar a construção do pensamento crítico e reflexivo tanto dos/as docentes quanto dos/as estudantes, enfraquecendo o papel transformador da educação.

Nesta perspectiva, percebemos que a valorização do/a profissional docente ainda caminha a passos lentos, pois, como pontuamos anteriormente, o contexto de surgimento dessa profissão perpassa, sobretudo, pela perspectiva do caráter assistencialista da igreja,

pautada na precarização das condições de trabalho e, sobretudo, na falta da regulamentação, reconhecimento e remuneração justa.

Condições de trabalho e adoecimento docente

Como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento profissional docente é um processo único e individual, que é atravessado por diversos fatores que podem contribuir ou não para o crescimento do/a professor/as. Nessa linha, as condições de trabalho no qual o profissional está inserido é um dos elementos fundamentais nesse processo, pois considera a valorização docente, a remuneração, a carga horária, a saúde, a infraestrutura das escolas, dentre outros. Por isso, buscamos destacar as características dessas condições, contextualizar a luz das leis e discutir os desafios enfrentados pelos/as professores/as.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o artigo 206, inciso V, assegura ao profissional da educação básica a valorização garantida com “planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Com isso, o/a professor/a ganha estabilidade e segurança quanto ao vínculo trabalhista.

O estabelecimento da carreira é fundamental, pois rompe com a insegurança no tocante ao vínculo trabalhista, em que é muito comum contratos que vigoram somente por 9 ou 10 meses no ano. Este período compreende, normalmente, o início do ano letivo, ou seja, o mês de fevereiro (ou março) até o mês de novembro (ou meados de dezembro). Após esta a expiração do contrato, os docentes ficam desempregados, por 2 ou 3 meses, sem direito a nenhum valor indenizatório, aguardando, ansiosos, a chegada do próximo ano letivo para, possivelmente, firmar novo contrato trabalhista (Nunes; Cardoso; Sousa 2020, p. 27)

Dessa maneira, o/a profissional admitido por meio de contratos temporários encontra dificuldades para estabelecer vínculos sólidos com a escola. A ausência de estabilidade impede que ele/ela se integre à comunidade escolar e contribua de forma significativa tanto para o seu próprio desenvolvimento quanto para o da instituição. Além disso, a incerteza quanto à continuidade do vínculo, especialmente ao final de cada ano letivo ou diante de mudanças na gestão, gera sentimentos de ansiedade e frustração, afetando diretamente sua motivação e desempenho.

A valorização da carreira docente também ocorre por meio da garantia de um piso salarial, conforme estabelece o artigo 67, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Esse artigo assegura aos/as profissionais da educação o direito a uma remuneração específica para a categoria. Porém, de acordo com Nunes, Cardoso e Souza (2020, p. 22) “no ranking sobre prestígio do professor, elaborado pela instituição beneficente Varkey Foundation em 2018, em comparação com dezenas de países, o Brasil ocupa a última colocação, sendo a remuneração um dos indicadores de análise”, fazendo com o salário do professor seja “40% menor em relação a outro profissional que detém o mesmo nível de formação” (Nunes; Cardoso; Souza, 2020, p. 22). As consequências deste fato são justamente a falta de interesse pela profissão, a busca de migração para outras áreas, almejando melhores remunerações.

Ainda no artigo 67, inciso I, diz que o/a profissional da educação deve exercer a sua função de docente em uma escola pública por meio de um concurso público. Mas, a realidade em que nos encontramos são escolas que não respeitam o piso salarial estabelecido por Lei e, como supracitado, essa exigência é contornada por meio da contratação temporária dos/as professores/as.

A insuficiência salarial obriga muitos/as docentes a assumirem jornadas excessivas, com o objetivo de alcançar uma renda mínima que assegure sua subsistência e atenda às necessidades básicas, o que gera muitos transtornos à saúde destes/as. Segundo Carlotto (2002), os principais fatores que contribuem para o desenvolvimento da síndrome de *Burnout* entre os/as professores/as envolvem a exposição contínua ao estresse no ambiente escolar, a carga horária excessiva, que inclui tanto o tempo em sala de aula quanto às atividades extraclasse, e o desafio de lidar com turmas numerosas, o que aumenta a demanda emocional e física sobre o/a docente. Para a autora,

O professor assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, isto é, a instrução acadêmica e a disciplina da classe. Também tem que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade. O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sinta desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão (Carlotto 2002, p. 25).

Ou seja, somado ao fator da baixa remuneração, em sua obra a autora explica que a profissão é cheia de tarefas burocráticas e desnecessárias, o que faz com que os/as professores/as se sintam desvalorizados/as e desrespeitados/as, já que essas atividades os afastam do que é realmente importante: o ato de ensinar. Todos esses fatores criam um

ambiente propício para o desenvolvimento da síndrome de *Burnout* nestes/as professores/as.

Destarte, fica evidente que as condições de trabalho dos/as docentes são determinantes para a valorização, motivação e desenvolvimento profissional desses profissionais. A instabilidade gerada por contratos temporários, a insuficiência salarial e as jornadas excessivas comprometem não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde física e emocional dos/as professores/as. Para que a educação pública brasileira avance, é importante que haja o cumprimento efetivo das garantias legais, como a valorização por meio de planos de carreira, remuneração justa e estabilidade no emprego. Somente assim será possível construir um ambiente escolar que promova o bem-estar do docente, favoreça seu desenvolvimento contínuo e, conseqüentemente, impacte positivamente a aprendizagem dos estudantes.

Metodologia da pesquisa

Este estudo está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Desenvolvimento profissional docente: diálogos freireanos com professores/as da educação básica ” , de autoria da professora Dra. Lilian Moreira Cruz, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, com o número 68977623.7.0000.5526.

Dito isso, o percurso metodológico desta pesquisa está ancorado na abordagem qualitativa, de cunho descritivo-exploratório. Por sua vez, a metodologia de uma pesquisa oferece possibilidades mais adequadas e completas para as análises das situações e dos processos desta pesquisa, levando em consideração o contexto que rodeia o problema a ser investigado (Alvarenga, 2012). Esse tipo de abordagem proporciona uma melhor compreensão da realidade dos/as professores/as da educação infantil da rede pública, que foram selecionados/as por meio de uma amostra intencional, a fim de capturar uma ampla gama de experiências e perspectivas (Bogdan; Biklen, 1994), permitindo-nos alcançar os aspectos tanto gerais, quanto específicos, do contexto sócio-histórico do desenvolvimento profissional dos docentes que participaram deste estudo.

A pesquisa qualitativa tem o intuito de explicar o significado, tendo em conta a observação e perspectiva do/a pesquisador/a sobre os fenômenos sociais a serem estudados. Essa relação entre o sujeito (pesquisador/a) e o objeto (fenômeno social) é o que difere a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais que legitimam o

conhecimento através de processos quantificáveis, fazendo com que a pesquisa se desenvolva através de um vínculo entre a subjetividade do sujeito e o mundo objetivo (Chizzotti, 2010).

Segundo Alvarenga, a pesquisa qualitativa, e fenomenológica,

[...] Dá ênfase às características: sociais, antropológicas, arqueológicas, culturais, psicológicas, criminalísticas, históricas. Este enfoque abrange processos humanos completos. Tenta descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada (Alvarenga, 2012, p. 7).

Ou seja, a pesquisa qualitativa busca estudar os fenômenos de maneira mais ampla e profunda levando em conta o contexto em que ocorre, proporcionando uma visão mais completa do problema a ser investigado e dando importância à experiência subjetiva e os processos humanos.

O que caracteriza uma pesquisa de cunho exploratório é o objetivo de aprimorar ideias, considerando aspectos que rodeiam a problemática para desenvolver ideias, bem como elucidar conceitos, e partir disso criar questões que darão uma direção à pesquisa. Nesta perspectiva, Gil (2002, p. 42) argumenta que as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Observar, registrar e analisar como são essas características; investigar se existe alguma conexão ou correlação entre diferentes fatores dentro do que está sendo estudado, fazem parte do processo de pesquisa.

Posto isso, a exploração e descrição da atual pesquisa visa justamente descrever as principais características do Desenvolvimento Profissional Docente de um grupo de professoras da educação infantil de uma escola pública do bairro Salobrinho, na cidade de Ilhéus - BA (escola que faz parte do projeto de pesquisa que impulsionou esse estudo), por meio de técnicas padrão de coleta de dados, bem como, elucidar os desafios enfrentados por estes, definindo-os e tornando-os mais claros. Por isso, esse estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, em que de acordo com Gonsalves (2001, p. 67), é

O tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (2001, p. 67).

A escola, *lócus* de pesquisa, está situada em Ilhéus-BA, município do litoral sul da Bahia. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰, a cidade registrava uma população de 178.649 habitantes em 2022, com estimativa de crescimento para 189.028 em 2024. Com uma área territorial de 1.588,555 km², Ilhéus abriga 51 escolas municipais, das quais 35 são destinadas à Educação Infantil, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (Seduc)¹¹.

Para a realização desta pesquisa, contamos com a participação de seis docentes atuantes na Educação Infantil da rede pública. Com o objetivo de preservar suas identidades e garantir o anonimato ético da investigação, optamos por utilizar nomes fictícios inspirados em heroínas do universo Marvel. As participantes possuem diferentes trajetórias profissionais, formações e experiências, que enriquecem a análise sobre o desenvolvimento profissional docente e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. É importante informar que, além das seis docentes, participaram três professoras do ensino superior e três estudantes do curso de Pedagogia. Entretanto, para esta pesquisa, utilizamos os discursos das docentes da educação básica.

Destarte, para possibilitar a elucidação das experiências, do contexto sócio-histórico e das práticas vividas pelos/as professores/as em questão, optamos por aplicar um questionário e uma roda de conversa.

O questionário aberto é um instrumento de pesquisa que “é uma das modalidades da pesquisa, na qual o pesquisador responde um formulário impresso” e “permite ao informante expressar-se livremente” (Alvarenga 2012, p. 77). A elaboração das questões foi feita de maneira estratégica para proporcionar dados com o intuito de descrever as características dos pesquisados (Gil, 2008) servindo como um *plus* para conhecer o perfil dos/das participantes e conhecer a trajetória e desdobramentos para o exercício da profissão.

Já a roda de conversa, configurou como “ momento de diálogo, que possibilita a escuta, a fala, a reflexão, a ação, a socialização” (Cruz; Coelho, 2022, p. 7) entre os/as participantes (pesquisadoras e participantes). Esta técnica de coleta de dados, segundo Pinheiro (2020, p. 4), tem “o propósito de dar voz aos sujeitos, visando possibilitar sua participação efetiva no processo, à medida que lhes são facultadas falas dialógicas pelas

¹⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ilheus/panorama>

¹¹ Disponível no site da prefeitura: <https://educacao.ilheus.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/lista-de-escolas/6940>

quais se espera o aporte de seus saberes” . Ela proporciona um espaço que permite aos/as pesquisados/as a expressão de suas ideias e conhecimentos de maneira democrática e colaborativa, promovendo uma escuta ativa através do diálogo.

Essa pesquisa também é caracterizada como pesquisa-formação que, segundo Josso é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113). Esse movimento incentiva a participação ativa dos sujeitos, promovendo reflexões sobre suas trajetórias e práticas, e favorecendo uma compreensão crítica dos processos formativos. Participar de forma direta da roda de conversa com docentes da educação básica, foi sem dúvida, um momento importante para o meu processo formativo, enquanto estudante do curso de Pedagogia.

Desenvolvimento Profissional: conhecendo o perfil das participantes

O quadro a seguir apresenta o perfil das professoras participantes da pesquisa, destacando dados relevantes como nome fictício, idade, tempo de atuação na docência, jornada semanal de trabalho e formação acadêmica. Esses elementos contribuem para compreender a diversidade de trajetórias profissionais e os contextos de inserção das docentes na rede pública de Educação Infantil.

Quadro 01: Professoras participantes da pesquisa

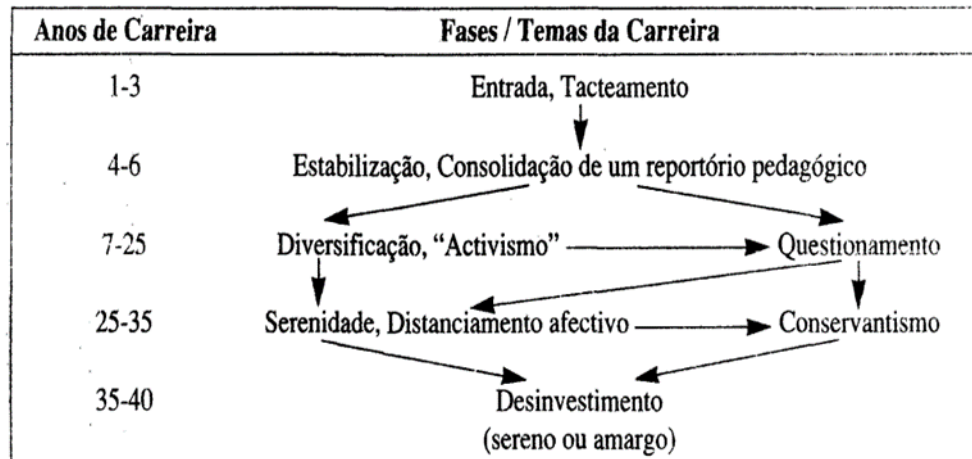
Nome fictício	Idade	Tempo na docência	Jornada de Trabalho
Wanda Maximoff	45 anos	20 anos	40h
Gamora	37 anos	15 anos	40h
Pepper Pots	53 anos	30 anos	40h
Yelena Belova	54 anos	32 anos	40h
Monica Rambeau	38 anos	18 anos	40h
Natasha Romanoff	55 anos	23 anos	40h

Fonte: Dados da pesquisa (Questionário)

Nele é possível perceber que todas as participantes possuem mais de 15 anos de docência, o que revela um grupo maduro, com experiências acumuladas em diferentes contextos educacionais. A presença de profissionais em diferentes momentos da carreira (início da maturidade até a pré-aposentadoria) e de faixa etária variada permite observar contrastes geracionais, como aponta Hurberman (1992) e Ferreira (2023). Para Huberman (1992, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não

uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”

Figura 2 - Fases da carreira docente.



Fonte: Huberman (1992, p.47)

De acordo o referido autor, quando iniciam a carreira, o/a professor/a vive a fase da sobrevivência, período do primeiro ao terceiro ano de carreira, marcada pelo famoso “choque com a realidade”, visto que é marcado pelas primeiras experiências na profissão docente. É quando esse/a profissional tem o primeiro contato com os desafios reais da sala de aula e, ao mesmo tempo, sente aquele entusiasmo de estar começando. Depois, vem a fase da estabilização, geralmente entre o quarto e o sexto ano de carreira, onde o/a docente começa a entender melhor seu papel, suas responsabilidades e se compromete de forma mais categórica com a profissão (Huberman, 1992).

A terceira etapa é chamada de diversificação ou experimentação (de sete a vinte e cinco anos). Nela, o/a docente começa a testar novas práticas, buscar caminhos diferentes e refletir sobre o que funciona ou não em sua atuação (Huberman, 1992). Em seguida, vem a fase de serenidade e distanciamento afetivo, quando ele já não se abala com facilidade e passa a lidar com os alunos e com a rotina escolar de forma mais tranquila (Huberman, 1992).

Para Huberman (1992), mais adiante, pode surgir a fase de conservadorismo e lamentações, marcada por críticas ao sistema educacional e uma postura mais negativa, muitas vezes sem propostas de mudança. Por último, é a fase do desinvestimento, quando o/a professor/a começa a se afastar emocionalmente da profissão, refletindo sobre sua

trajetória e se preparando para a aposentadoria. Confira a imagem a seguir com as ideias aqui citadas de Hurbeman (1992), assim compreender melhor esse processo de vida docente.

O processo de diversificação representa o momento em que o/a professor/a rompe com a rigidez pedagógica e, com coragem e criatividade, se dedica à elaboração de novas atividades que potencializem a aprendizagem dos alunos (Huberman 1992). Podemos ver isso nas falas de Gamora, Monica Rambeau e Natasha Romanoff, quando proferem os discursos a seguir:

Comecei a gostar daquele lugar, pela comunidade, a necessidade e **comecei a fazer melhor todo dia né?** Porque a gente sabe que não é só a questão pedagógica, a nossa realidade, é questão de afeto, de cuidado, de respeito, de olhar pro nosso aluno como indivíduo, ser humano que precisa de tanta coisa (Gamora). **Conseguir reestruturar o trabalho da educação infantil** [de uma escola rural]. Tinha um trabalho muito solto, muito vago [...] eu falei, não, eles merecem, porque as crianças de escola particular têm, eles merecem o mínimo, que é o melhor que eu posso fazer. É a melhor professora que eu puder ser, eu vou ser para eles (Monica). Acho que a gente está sempre perto do conhecimento, o que mais **a gente aprende, melhor, tanto para a gente como para as crianças, adolescentes que a gente luta** (Natasha).

Gamora revela que a professora começa a ressignificar sua prática docente a partir da realidade que vivencia. Buscar uma melhoria levando em conta o contexto dos/as alunos/as, de modo que demonstra uma postura de experimentação e aprimoramento, típica dessa etapa da carreira. Além disso, ao reconhecer que o trabalho vai além da dimensão pedagógica e envolve afeto, cuidado e respeito, Gamora amplia seu olhar sobre seu papel de professora, buscando estratégias mais humanas e eficazes para atender às necessidades dos/as estudantes.

Na discussão, Mônica relata ter tido experiências em escolares particulares e agora, ao se deparar com uma escola pública da zona rural ela se mostra segura em sua nova trajetória, passando a transformar ativamente sua prática pedagógica. É possível perceber que a criatividade e senso de responsabilidade, que são características centrais dessa etapa, permitem que a professora reflita e reinvente a sua atuação (Freire, 1996).

Para Marcelo Garcia “a reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem” (Marcelo Garcia, 1999 p. 162). Nesse contexto, a professora Natasha não apenas reconhece a importância de aprender, mas também evidencia que esse aprendizado

oportuniza a reflexão sobre sua própria prática em busca de melhorar suas ações para construir uma identidade profissional mais consciente e transformadora.

Ao romper com padrões rígidos e abrir espaço para a criatividade, o/a professor/a se torna protagonista de sua própria prática, reinventando caminhos e fortalecendo vínculos com os/as alunos/as. Os discursos de Gamora, Mônica e Natasha ilustram com sensibilidade esse movimento de transformação, onde o compromisso com a aprendizagem se entrelaça ao afeto, à ética e à busca constante por conhecimento. Assim, essa etapa não apenas potencializa o desenvolvimento profissional, mas também reafirma o papel do/a educador/a como agente de mudança.

Nesse contexto, optamos por analisar os discursos de três das professoras participantes, a fim de manter a coerência e o foco da pesquisa, aprofundando as reflexões sem dispersar os objetivos centrais do estudo.

Cinco das seis participantes possuem formação exclusivamente em Pedagogia, isso pode demonstrar que são profissionais que trazem saberes diversificados para suas práticas, sobretudo em contextos que demandam interdisciplinaridade e mediação crítica dos conteúdos. Todas atuam em jornada de 40 horas, o que levanta uma hipótese importante, podem estar expostas a sobrecargas, o que exige atenção à saúde e às condições objetivas de trabalho. Nas páginas seguintes, apresentamos os resultados da roda de conversa realizada com as docentes.

Contexto sócio-histórico de desenvolvimento profissional de professores/as da educação infantil, que lecionam em uma escola pública municipal de Ilhéus/BA

Compreender o contexto sócio-histórico de um/a professor/a significa analisar os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam sua vida pessoal, sua formação, sua prática e seu desenvolvimento profissional. Aspectos como acesso à educação, condições de trabalho, políticas públicas e transformações sociais impactam significativamente a trajetória dos/as docentes, moldando suas práticas pedagógicas e desafios enfrentados ao longo da carreira. Tudo isso foi evidenciado na pesquisa desenvolvida com as participantes. Dessa forma, compreender esse contexto é essencial para analisar as dificuldades e avanços da profissão docente. A compreensão desses aspectos permite uma visão mais ampla sobre os objetivos desta pesquisa.

Disto isso, durante a conversa, alguns pontos foram abordados pelas professoras e um deles foi a falta de acesso à educação durante os seus primeiros anos de escolarização, que pode ser um fator de impacto no percurso formativo dessas professoras. A desigualdade na distribuição de escolas e universidades pode impor desafios àqueles que desejam seguir na carreira docente, sobretudo em regiões periféricas e rurais. Muitas entrevistadas relatam desafios desde o início de suas trajetórias. Conforme relatado, a professora participante Pepper Pots menciona que sua comunidade só oferecia ensino até a quarta série, o que exigiu sua mudança para outra cidade a fim de prosseguir os estudos:

Eu nasci numa comunidade pequenininha chamada Gameleira da Lapa [...]. **Na minha infância, só tinha até a quarta série**, sabe? Aí eu estudei só a quarta série e depois, com 11 anos de idade, eu fui morar com minha tia em Pirapora, em Minas Gerais, para continuar os estudos. [...] **E eu fiquei um tempo sem estudar. Porque não tinha o Ensino Médio** (Pepper Pots, 53 anos).

Essa afirmação evidencia um desafio persistente na educação brasileira: a desigualdade no acesso ao ensino básico e superior, que impõe barreiras à trajetória dos futuros/as professores/as. Muitos/as profissionais da educação enfrentam a necessidade de migração para regiões com maior oferta de instituições de ensino, ao mesmo tempo em que lidam com dificuldades financeiras que podem comprometer sua formação e desenvolvimento profissional.

Essas vivências evidenciam, como aponta Oliveira-Formosinho (2009), que o desenvolvimento profissional ocorre em meio a desigualdades estruturais do país e amplia o desafio formativo em regiões periféricas. A profissionalização docente, conforme Neto (2003), está marcada por uma transição lenta de um papel assistencialista para uma função pública e estatal, sem que isso garanta autonomia e valorização.

Em um de seus relatos, a docente Monica Rambeau compartilhou sua experiência ao ser aprovada em um concurso público na cidade de Ilhéus para lecionar em uma escola da zona rural. Na época, ela e seu marido residiam em Itabuna, município vizinho. No entanto, devido à grande distância entre sua casa e a escola onde atuaria, Monica optou por abrir mão da oportunidade e retornar para Itabuna, priorizando a logística e a qualidade de vida.

Aí eu saí de lá por conta de coisas pessoais mesmo, né? De querer estar mais perto de casa, de querer engravidar, aumentar a família e nesse... essa ida e volta pra [escola rural] não ia conseguir fazer (...) só sair por conta da distância mesmo, né, porque realmente com o tempo vai ficando

inviável. **Estrada, assalto na estrada, é ônibus quebrar, a gente tem que caminhar quilômetros de chuva** (Monica Rambeau, 38 anos).

A professora destaca que o deslocamento diário entre Itabuna e a escola rural foi se tornando inviável ao longo do tempo. Esse problema reflete uma questão estrutural: a precarização do trabalho docente, que muitas vezes exige sacrifícios pessoais significativos. O desejo de constituir uma família e garantir uma rotina mais estável influenciou sua escolha de abandonar a escola rural, evidenciando o impacto da profissão na vida pessoal dos educadores. A falta de infraestrutura adequada, a insegurança nas estradas e o desgaste emocional são elementos que influenciam no desenvolvimento profissional dos professores.

Como proposto por Cruz (2022),

Essas questões estruturais da sociedade tendem a trazer implicações para o DPD, pois, nesse contexto, os/as professores/as vivem uma situação paradoxal; por um lado, a sociedade deposita neles/as a esperança de uma melhor educação, dando-lhes inúmeras missões; mas por outro lado, fazem poucos investimentos em sua saúde física e mental; não disponibilizam qualificação profissional voltadas às exigências tecnológicas e organizacionais, além de não oferecer-lhes boas condições de trabalho (infraestrutura adequada, salário condizente, plano de carreira, formação continuada etc.).

Ou seja, quando o/a professor/a não recebe o cuidado necessário com sua saúde e não conta com boas condições de trabalho, seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é comprometido, o que pode refletir negativamente em sua atuação pedagógica.

Trajetória formativa e as condições de trabalho na profissão de professores/as da Educação Básica

A docência na Educação Básica tem se constituído, historicamente, como uma profissão marcada por contradições: ao mesmo tempo em que carrega um profundo sentido de compromisso ético, político e humano com a formação das novas gerações, é também atravessada por condições estruturais e institucionais que fragilizam o exercício pleno da prática pedagógica. As falas das participantes desta pesquisa revelam as tensões entre o ideal educativo e as limitações concretas vividas no cotidiano escolar.

Em um determinado momento da conversa Pepper Pots expressa uma frustração com as condições estruturais da escola, que dificultam a realização de práticas

pedagógicas essenciais, como o ensino de hábitos de higiene. Embora reconheça que a escola tem uma boa estrutura em alguns aspectos, ela aponta que ainda não atende plenamente às necessidades dos/as alunos/as e professoras, especialmente no que diz respeito a elementos básicos como uma pia próxima à sala para a lavagem das mãos antes do lanche. É fato que o desenvolvimento docente se ancora na formação inicial, continuada e nas condições concretas de trabalho, muitas vezes marcadas pela precarização. Os relatos das entrevistas ilustram as dificuldades estruturais e emocionais do cotidiano escolar:

Nós só temos dez minutos para tirar aquela criança da sala para que ela possa lanche. A escola tem uma estrutura boa, mas ainda está distante do ideal. **A escola não dispõe de uma pia pertinho da sala onde você... orienta o seu aluno a lavar as mãos**, porque naquele momento a gente vai fazer o lanchinho. Você não tem como fazer isso. Você não tem como ensinar ele as práticas de boa higiene (Pepper Pots, 53 anos).

O relato evidencia um problema recorrente nas escolas públicas brasileiras: a insuficiência de infraestrutura básica que inviabiliza aprendizagens cotidianas e compromete a saúde, a autonomia e a formação integral dos/as estudantes. O espaço físico da escola, conforme aponta Freire (1996), não é neutro, pois interfere diretamente na prática pedagógica e na constituição do processo educativo. Para o autor,

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de **condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas**, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (Freire, 1996 p. 34 - grifo nosso).

A observação de Freire reforça o sentido político e ético das condições materiais do trabalho docente: a precariedade não é apenas um obstáculo funcional, mas uma forma de desrespeito ao ato educativo. Quando o ambiente físico carece de elementos básicos, como pias próximas às salas, ventilação adequada ou apoio técnico-pedagógico, o tempo e a energia do professor são consumidos na tentativa de suprir ausências estruturais, reduzindo sua capacidade de planejamento, reflexão e cuidado com os alunos.

As falas revelam ainda que o cenário de precarização ultrapassa o campo material e adentra o plano humano e emocional do trabalho docente. A professora Yelena Belova narra uma experiência vivida no início de sua carreira, em que atuou em condições extremamente adversas.

Em um de seus discursos, a professora Yelena Belova relata que, no início de sua carreira, assumiu um cargo em uma escola localizada na zona rural, que funcionava em um antigo galpão de cacau pertencente ao dono da fazenda e sequer contava com energia elétrica. Diante da precariedade do espaço e da ausência de recursos, ela teve que organizar e ministrar aulas para 70 crianças matriculadas, dividindo os turnos: primeiro e segundo ano pela manhã, terceiro e quarto ano à tarde. Segundo a professora, foi um enorme desafio lidar com tantas crianças, com as condições extremamente adversas em que a escola se encontrava e com as multitarefas que ela exercia.

Eu era diretora, professora, merendeira, coordenadora, coordenadora. E aí era isso, eu me dedicava o dia todo esse trabalho, **no final do dia eu estava morta, cansada**, que teve um dia que eu botei um feijão no fogo para abrir para no outro dia almoçar. Quando eu acordei, foi de madrugada a casa cheia de fumaça. E quando eu lembrei que era feijão que estava no fogo, eu fui lá apaguei o fogo, eu abri a panela de um pedaço de carvão dentro do fogo da panela (Yelena Belova, 54 anos).

Esse relato sintetiza a sobrecarga e a desumanização que frequentemente acometem o trabalho docente. A multiplicidade de funções (professora, gestora e merendeira), expressa o que a literatura educacional tem denominado de intensificação do trabalho docente (Tardif; Lessard, 2014), fenômeno que resulta da ausência de políticas públicas efetivas, da desvalorização social da profissão e da responsabilização individual dos professores por problemas que são estruturais.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece a docência como uma das profissões mais vulneráveis a doenças ocupacionais, situando-a entre as mais afetadas por transtornos relacionados ao estresse e à sobrecarga laboral. Nesse mesmo sentido, Carlotto (2002) aponta que o desenvolvimento da Síndrome de Burnout entre professores está fortemente relacionado à exposição prolongada a ambientes de trabalho precários, à pressão burocrática e à carência de suporte institucional. Tais fatores desestabilizam a saúde física e mental do educador, gerando sentimentos de impotência e desvalorização profissional.

A pesquisa de Ferreira (2023) contribui para essa reflexão ao afirmar que “os professores são seres integrais, no seu desenvolvimento um fator pessoal influencia no profissional e um profissional influencia no pessoal. Não dá para desvincular” (p. 156). O adoecimento docente, portanto, não é um evento isolado, mas o reflexo de um contexto de trabalho que fragmenta o sujeito e o impede de exercer plenamente sua vocação e humanidade.

Essas contradições também aparecem nas narrativas da roda de conversa realizada com professoras da rede pública. Ao relatar sua trajetória, uma das participantes evidencia o sentido de escolha e persistência que permeia a decisão de permanecer na profissão, mesmo diante de adversidades:

“Aí começa minha história. **E eu escolho ser professora. Eu escolhi.** Porque eu acredito na educação. [...] Quando foi em 2009, que eu faço perfil aqui pra pedagogia, eu passei. E aí começa a minha história com a pedagogia. [...] Comecei para ganhar duzentos reais, e aí só que é muito difícil, a gente sabe que a cobrança de escola particular é muito grande [...]. E aí eu abri mão para poder me dedicar aos estudos.” (Gamora, 37 anos).

A escolha pela docência, mesmo diante da desvalorização econômica e das dificuldades, revela uma dimensão vocacional e política do ser professora, o que Freire (2018) chamaria de “compromisso amoroso e ético com o outro”. Há, nesse gesto de permanecer, uma resistência que se contrapõe à lógica da desumanização, e que reafirma a docência como prática de esperança.

No entanto, os relatos também denunciam que essa esperança convive com condições que testam constantemente os limites físicos e emocionais das docentes.

“Hoje, as condições de trabalho com a gente já foram melhores, já foi um dia, né? Porém, ainda não é o ideal. [...] A sala é ampla, mas não é um espaço adequado pras crianças de 4, 5 anos. [...] Eu não tenho uma pessoa para levar a criança ao banheiro. Isso estressa a gente. [...] Aconteceu algo na minha sala, uma situação de abuso. [...] Fui procurar a orientadora, não estava na escola.” (Yelena Belova)

A ausência de profissionais de apoio, a inadequação dos espaços e a falta de suporte institucional em situações delicadas, como casos de abuso, configuram um cenário de vulnerabilidade que impacta diretamente a saúde mental e emocional das docentes. A carga de responsabilidade moral, somada à falta de recursos, gera sofrimento e sensação de solidão profissional.

“O trabalho do professor é um trabalho árduo. Nós precisaríamos muito, de forma urgente, ter um apoio. [...] Quando eu não tenho esse apoio dentro da sala de aula, eu estou negligenciando o direito daquela criança, que não é atípica, de avançar. Porque eu tenho que me dedicar ao cuidado daquela criança atípica.” (Pepper Pots, 53 anos)

Aqui, observamos o conflito ético-pedagógico vivido pela professora entre o ideal de inclusão e as condições reais de trabalho. A ausência de equipe multiprofissional nas

escolas públicas sobrecarrega o professor, que se vê dividido entre demandas pedagógicas e cuidados especializados que deveriam ser compartilhados com outros profissionais. Trata-se de um dilema que evidencia a fragilidade das políticas de educação inclusiva quando desarticuladas do investimento estrutural e humano necessário à sua efetivação.

É importante evidenciar mais discurso que vai nessa mesma direção:

“Eu cheguei em casa muito angustiada. [...] Eu perdi a paciência com a criança. **Mas olha as condições da sala: um calor terrível, criança com fome, outra gritando, outra deitando no chão. Tudo isso impacta.** [...] A alimentação é só nove e meia. Tia, eu tô com fome. [...] A criança manifesta essas questões através do comportamento.” (Pepper Pots, 53 anos)

A fala sintetiza o entrelaçamento entre as condições materiais e as dimensões emocionais do trabalho docente. Quando a escola não garante condições básicas (alimentação, conforto térmico, organização do tempo), o professor é diretamente afetado, e o processo pedagógico se transforma em um campo de tensão e sofrimento. A precarização, portanto, não se limita às estruturas, mas se instala na subjetividade docente, corroendo o sentido da prática educativa e afetando as relações com os alunos.

A análise das falas permite compreender que o desenvolvimento profissional docente não depende apenas da formação inicial e continuada, mas de um conjunto de condições objetivas e subjetivas que sustentam ou fragilizam a prática educativa. As professoras entrevistadas demonstram resiliência e compromisso ético, mas seus relatos também revelam o preço emocional dessa resistência. A precarização da docência, longe de ser um fenômeno individual, é expressão de políticas públicas insuficientes, de uma cultura escolar que naturaliza a carência e de um modelo de gestão que sobrecarrega o professor sem oferecer suporte adequado.

Assim, discutir a trajetória formativa e as condições de trabalho das professoras da Educação Básica significa, antes de tudo, denunciar a distância entre o discurso de valorização docente e as condições concretas de sua realização. É necessário, como defende Freire (1996), restituir à escola e ao educador o direito à dignidade material, simbólica e emocional, para que o ato de ensinar volte a ser, verdadeiramente, um ato de esperança e liberdade.

É importante dizer que, o Plano Nacional de Educação (PNE), em suas metas e estratégias, aponta a necessidade de garantir formação inicial e continuada de qualidade,

carreira atrativa e condições dignas de trabalho aos professores, o que se articula às diretrizes do novo Fundeb, que amplia os investimentos na valorização e na equidade educacional. No entanto, ainda persistem desafios estruturais, como a precarização da carreira docente e a descontinuidade das políticas de formação. Assim, discutir as práticas pedagógicas e a identidade profissional dos(as) professores(as), à luz das experiências relatadas nesta pesquisa, implica também interrogar o compromisso do Estado com a consolidação de políticas educacionais que transcendam o discurso e se materializem em ações efetivas de valorização, reconhecimento e dignidade do trabalho docente.

Desdobramentos da trajetória formativa e das condições de trabalho para o exercício da docência

Conforme Marcelo García (1999), a reflexão crítica sobre a prática, elemento importante no desenvolvimento profissional docente, constitui uma estratégia de resistência e reinvenção mesmo em contextos adversos. Nas narrativas das participantes, observamos que a busca pela formação não se dá de maneira linear ou facilitada, mas atravessada por desafios pessoais, econômicos e institucionais. Trata-se de um movimento de superação que revela a potência do compromisso ético com a docência e com o próprio ato de aprender, como expressa Pepper Pots:

"Comecei a estudar magistério em Santa Maria da Vitória... foi uma luta, mas valeu a pena. [...] Eu fazia o Telecurso Segundo Grau, acordava quatro e meia da manhã para estudar. [...] Com dois filhos pequenos, acordei de madrugada para estudar... Fiz vestibular, não fui aprovada... organizei meus horários e fui aprovada depois. [...] Fiz pedagogia, pós-graduação e me preparei para o mestrado. [...] Hoje, estou em Ilhéus ganhando menos, mas realizada por estar buscando um sonho." (Pepper Pots, 53 anos)

A trajetória de Pepper materializa o que Freire (1996) chama de "inédito viável": a capacidade humana de transformar limites em possibilidades, reinventando-se no processo formativo. Mesmo diante de condições precárias, o desejo de aprender e ensinar emerge como força de libertação e sentido. Ainda assim, essa busca individual não pode ser romantizada, pois reflete a ausência de políticas consistentes de formação e valorização docente.

"A teoria é linda. E aí quando a gente vai para a sala de aula, é muito difícil. Os desafios são grandes. [...] Fui pra zona rural, chorava muito... mas comecei a fazer o melhor que eu podia." (Gamora, 37 anos) "Tive muita

dificuldade. Nunca pensei em desistir. [...] Eu tinha um compromisso. Tinha que fazer, estudar, me tornar uma professora melhor."
(Yelena Belova, 54 anos).

Esses depoimentos evidenciam o esforço cotidiano das docentes em transformar a formação em prática viva e significativa. Como aponta Cruz (2022), a formação docente não se encerra em cursos e certificações, mas se constrói nas experiências, nos enfrentamentos e nas aprendizagens do cotidiano escolar. Nesse sentido, o percurso formativo das participantes revela tanto a potência quanto os limites da profissionalização docente em um cenário de políticas educacionais ainda insuficientes para garantir equidade e valorização efetiva da carreira.

"Cheguei na UESC com 15 anos. [...] Era muito nova, sair da escola, daquele ambiente, pra chegar na universidade sem conhecer ninguém, com medo. [...] Tomei um susto, porque a sala era de pessoas mais velhas. [...] Então foi difícil essa adaptação. [...] Eu ainda falei assim: será que é isso mesmo que eu quero?" (Mônica Rambeau, 38 anos)

A fala de Mônica remete à complexidade do ingresso na docência desde a formação inicial, marcada por inseguranças, rupturas e reconstruções identitárias. A universidade, nesse sentido, precisa ser espaço de acolhimento, diálogo e construção coletiva de saberes, favorecendo uma transição formativa menos solitária e mais emancipatória.

Em perspectiva ampliada, os relatos e análises aqui apresentados dialogam diretamente com os desafios atuais das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à valorização e formação docente. O Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma, em suas metas, a necessidade de garantir formação inicial e continuada de qualidade, remuneração condizente e condições adequadas de trabalho como pilares da qualidade social da educação. No entanto, a distância entre o prescrito e o vivido permanece expressiva, revelando a fragilidade das políticas de Estado diante da complexidade do cotidiano escolar. O novo Fundeb, ao ampliar os recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, constitui um avanço, mas sua efetividade depende da capacidade dos entes federados de assegurar que esses investimentos alcancem, de fato, a base da profissão docente, as salas de aula, os planos de carreira, o tempo para estudo e planejamento. Nesse contexto, as trajetórias das professoras entrevistadas simbolizam a luta cotidiana pela materialização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, e denunciam a urgência de políticas que transcendam o

discurso meritocrático, reconhecendo a docência como trabalho intelectual, ético e político, indispensável à construção de uma sociedade democrática e emancipatória.

Em se tratando das condições de trabalho, percebemos que estas também emergem como fator determinante para o exercício da docência e para a permanência dos professores na profissão. As falas revelam um cenário de precarização estrutural, em que a dedicação e o amor ao ensino são constantemente tensionados pela escassez de recursos, pela falta de infraestrutura adequada e pela ausência de apoio institucional:

"A gente queria poder oferecer muito mais. Muitas vezes a gente tira do nosso próprio bolso para realizar uma aula."

(Natasha Romanoff, 55 anos)

"As salas são quentes [...] a iluminação é ruim... E as crianças chegam com fome. a criança com fome é uma criança que tem dificuldade de prestar atenção, ela tem dificuldade de aprender"

(Natasha Romanoff, 55 anos)

Então, assim, realmente a gente está com uma sobrecarga muito grande. A gente precisa cuidar da nossa saúde, da saúde mental porque não está sendo fácil. Não está sendo fácil mesmo. Cobrança de todos os lados.

(Gamora, 37 anos)

Essas condições evidenciam, como argumenta Carlotto (2002), que a sobrecarga e o desgaste docente não são frutos de fragilidades individuais, mas expressões de um sistema educacional que ainda desconsidera a complexidade do trabalho pedagógico. Freire (1996) já alertava que "não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino", e que ambos exigem condições humanas e materiais para se efetivarem com dignidade. Quando essas condições são negadas, o que se instala é o cansaço, o adoecimento e, em muitos casos, a perda de sentido do fazer educativo.

"Hoje as condições de trabalho já foram melhores. Mas ainda não são ideais. [...] O banheiro não é adequado para crianças pequenas. Não há adulto para acompanhá-las. Isso estressa a gente." (Yelena Belova, 54 anos)

O relato de Yelena revela que a precarização material e humana das escolas incide diretamente sobre o bem-estar e a prática pedagógica das professoras, comprometendo a efetividade das ações educativas. Ao mesmo tempo, evidencia-se uma postura de resistência e compromisso, pois, apesar da exaustão e das lacunas estruturais, as docentes seguem produzindo sentido, cuidado e aprendizagem nos espaços escolares.

Autores como Carlotto (2002) e Freire (1996) enfatizam que as condições de trabalho adversas e a sobrecarga docente impactam negativamente o bem-estar físico,

mental e profissional, afetando a qualidade da ação pedagógica. A experiência das docentes entrevistadas ilustra que o excesso de funções e a falta de apoio institucional promovem esgotamento e limitam a atuação docente.

Em última instância, pensar a trajetória formativa e as condições de trabalho docente é pensar também o sentido ético e político de ser professor(a) em tempos de desvalorização e resistências. Como ensina Paulo Freire (1996), “não há docência sem discência, assim como não há ensino sem pesquisa e sem amor”. As vozes das professoras aqui ouvidas ecoam esse amor que se faz luta, amor que persiste mesmo diante da precariedade, amor que ensina, denuncia e transforma. Ser professora, nesse contexto, é um ato de coragem e esperança: coragem de permanecer quando tudo convida a desistir, e esperança de que a educação pública continue sendo o espaço possível de reinvenção da vida, da dignidade e da emancipação humana.

Considerações finais

A análise dos relatos e das trajetórias profissionais das professoras da Educação Infantil de Ilhéus revela um panorama marcado pela desigualdade de oportunidades, precarização das condições de trabalho, sobrecarga e necessidade de múltiplas funções não reconhecidas institucionalmente. Tais questões impactam diretamente a prática pedagógica e o bem-estar dessas profissionais, reafirmando o entendimento de Imbernón (2011) sobre a necessidade de valorização integral do docente.

A reflexão crítica sobre o próprio percurso e a luta por formação evidenciam o compromisso ético das docentes com a aprendizagem e a transformação social. Porém, tal compromisso não pode se sustentar apenas pelo esforço individual, sendo fundamental a construção coletiva de políticas públicas e práticas institucionais que promovam melhores condições de trabalho, apoio emocional e profissional, e reconhecimento social.

Assim, fortalecer o desenvolvimento profissional docente significa investir na melhoria das condições objetivas e subjetivas de trabalho, tornando possível uma educação de maior qualidade e equidade para todos.

É fundamental, elucidar que o percurso investigativo desenvolvido neste Trabalho de Conclusão de Curso possibilitou compreender de forma profunda os desdobramentos da trajetória formativa e das condições de trabalho na constituição da identidade docente, revelando o entrelaçamento entre dimensões pessoais, profissionais e políticas que

configuram o ser professora na Educação Básica. As narrativas das participantes, somadas às análises teóricas, evidenciam que a docência é um campo de contradições: atravessada por desafios estruturais e, ao mesmo tempo, sustentada por afetos, esperanças e compromissos ético-políticos com a transformação social.

Os relatos demonstraram que, embora a formação inicial represente um marco de profissionalização, é na prática cotidiana, permeada de desafios, que se consolidam os saberes pedagógicos. As professoras entrevistadas expressaram que o desejo de ensinar está ancorado em histórias de superação, como a conciliação entre estudo, maternidade e trabalho, e em processos contínuos de aperfeiçoamento profissional. Esse movimento confirma a perspectiva freireana de que “ensinar exige a consciência do inacabamento”, ou seja, o reconhecimento de que a formação docente é permanente, dialógica e histórica.

A pesquisa revelou ainda que as condições de trabalho são determinantes na qualidade da ação pedagógica. A precariedade de infraestrutura, a ausência de profissionais de apoio, os baixos salários e a sobrecarga de tarefas emergem como fatores que impactam diretamente a saúde física e emocional das docentes. Contudo, o que se destaca nas vozes das entrevistadas é a capacidade de resistência e reinvenção, que se traduz em gestos cotidianos de cuidado, criatividade e compromisso com os alunos, mesmo diante de adversidades.

Nesse contexto, as reflexões de Freire (1996) tornam-se norteadoras ao compreender a docência como ato político, ético e amoroso. As professoras pesquisadas revelam que ensinar é, antes de tudo, um exercício de esperança, esperança que se materializa na persistência de continuar acreditando na educação como prática de liberdade. Essa dimensão humana do trabalho docente precisa ser reconhecida e cultivada nas políticas de formação e valorização, sob pena de perpetuar um sistema que exige demais e apoia menos.

Os resultados da pesquisa apontam, portanto, para a urgência de políticas públicas que assegurem a valorização integral da profissão docente, contemplando condições de trabalho dignas, formação continuada de qualidade e acompanhamento emocional e pedagógico aos profissionais da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação (PNE) e o novo Fundeb são instrumentos que, se efetivamente implementados, podem contribuir para reverter o quadro de precarização e desigualdade que ainda marca as escolas públicas brasileiras. No entanto, é preciso que tais políticas saiam do campo das intenções

e se concretizem em ações permanentes, construídas em diálogo com os/as próprios/as docentes.

Do ponto de vista formativo, esta investigação representou para mim, estudante de Pedagogia, uma experiência de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. O contato direto com a realidade das professoras, a escuta sensível das entrevistas e o processo de análise crítica permitiram ampliar a compreensão sobre o papel social do educador e sobre a necessidade de uma postura reflexiva e comprometida com a transformação da prática. Mais do que um exercício acadêmico, o TCC configurou-se como um espaço de aprendizagem e de tomada de consciência sobre o que significa ser professora em um contexto marcado por contradições, mas também por possibilidades.

Portanto, as considerações finais deste trabalho reforçam a importância de compreender a docência como processo histórico, coletivo e inacabado, em que cada professora carrega em si a marca de sua trajetória, de suas lutas e conquistas. As narrativas aqui registradas não são apenas testemunhos individuais, mas expressões de uma coletividade que luta para manter viva a escola pública como espaço de esperança e emancipação.

Referências

ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa**. Assunção: Grafica Saf, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**; Maringá; 7(1); 21-29, 2002.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CRUZ, L. M; COELHO, L. A. Roda de conversa on-line: perspectivas e desafios da técnica. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 126-143, 2022.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica: uma abordagem freireana**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

CRUZ, Lilian Moreira. Desenvolvimento profissional docente em contextos de incertezas: Inquietações e problematizações. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade (LES)**, vol. 29, n. 57, 2024. eISSN: 2526-8449.

DAY, C. **Desenvolvendo professores: Os desafios da aprendizagem ao longo da vida**. Londres: Falmer Press, 1999.

FERREIRA, Lúcia Garcia. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente Brasileira**. 1ª edição. São Paulo: Pontes, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FULLAN, M. **O novo significado da mudança educacional**. Nova York: Teachers College Press, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2001.

GUSKEY, T. R. **Avaliar o desenvolvimento profissional**. Mil Oaks: Corwin Press, 2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia

Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Profissão professor:** reflexões Históricas e Sociológicas. Porto: Ed. Porto, 2003.

NUNES, Claudio Pinto. CARDOSO, Berta Leni Costa. SOUSA, Erivan Coqueiro (Org.). **Condições de trabalho e Saúde do Professor.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, v. 31, p. e20190041, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



Capítulo III

A implicação do desenvolvimento profissional docente no processo formativo dos/as discentes, de uma escola pública municipal de Ilhéus-BA: diálogos com professoras

Helen Costa dos Santos

Talita Oliveira Santos

Lilian Moreira Cruz

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a implicação do desenvolvimento profissional das professoras de uma escola pública municipal de Ilhéus-BA no processo formativo dos/as estudantes tendo como pano de fundo o olhar do/a professor/a. Especificamente, a) Identificar o desdobramento dos diferentes contextos (formativos, sociais, econômicos e institucionais) no desenvolvimento profissional das professoras de uma escola pública municipal de Ilhéus-BA e seus reflexos no ensino e aprendizagem dos/as alunos/as; b) Compreender os desafios enfrentados por essas docentes e os possíveis impactos na aprendizagem dos/as alunos/as. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, a investigação se desenvolveu por meio de uma roda de conversa com seis professoras da Educação Básica, buscando captar suas percepções, desafios e experiências formativas. O estudo dialoga com autores como Paulo Freire, Christopher Day, Francisco Imbernón, João Formosinho e Carlos Marcelo Garcia, articulando suas contribuições à realidade concreta das escolas públicas. Os resultados apontam que o DPD é essencial para a qualidade do ensino e da aprendizagem, porém enfrenta entraves significativos decorrentes da precarização das condições de trabalho, da ausência de políticas públicas efetivas e da falta de suporte emocional e institucional às docentes. Observamos que, mesmo diante das adversidades, as professoras reafirmam diariamente o compromisso ético e afetivo com seus/suas estudantes, traduzindo o fazer docente em resistência, esperança e transformação. Assim, o estudo reforça a necessidade de políticas que valorizem a formação continuada, a infraestrutura escolar e o bem-estar docente, reconhecendo o papel do/a professor/a como sujeito fundamental na construção de uma educação emancipadora e humanizadora.

Palavras-chaves: Desenvolvimento profissional docente. Formação discente. Processo de formação. Diálogos com professoras.

Introdução

Compreender a implicação do desenvolvimento profissional dos/as professores/as em uma escola pública de Ilhéus-BA no processo formativo dos/as estudantes requer uma análise ampla e aprofundada, que considere não apenas os fatores internos à escola e à sala de aula, mas também o contexto socioeconômico, político e cultural em que essas instituições estão inseridas. A busca por soluções efetivas para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem deve ser pautada na valorização e no investimento no desenvolvimento profissional dos/as professores/as, visando sempre o benefício dos/as estudantes e o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

Mediante a isto, surge o seguinte problema de pesquisa: Qual a implicação do desenvolvimento profissional docente no processo formativo dos/as discentes, na perspectiva do olhar de professoras de uma escola pública municipal de Ilhéus/BA?

O objetivo geral deste estudo é analisar a implicação do desenvolvimento profissional das professoras de uma escola pública municipal de Ilhéus-BA no processo formativo dos/as estudantes tendo como pano de fundo o olhar do/a professor/a. Especificamente, a) Identificar o desdobramento dos diferentes contextos (formativos, sociais, econômicos e institucionais) no desenvolvimento profissional das professoras de uma escola pública municipal de Ilhéus-BA e seus reflexos no ensino e aprendizagem dos/as alunos/as; b) Compreender os desafios enfrentados por essas docentes e os possíveis impactos na aprendizagem dos/as alunos/as.

A presente investigação se justifica com base nas pesquisas no campo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), pois o contato com essa temática durante as aulas ao longo de nossa trajetória acadêmica despertou nosso interesse a respeito da temática Desenvolvimento Profissional Docente e a relevância de discutir o tema em questão. Sendo assim, faz-se necessário relatar a experiência das discentes deste estudo em relação ao objeto de pesquisa (DPD). No semestre de 2023.2, cursamos a disciplina Didática III, ministrada pela professora Lilian Moreira Cruz, cuja dedicação e entusiasmo com a docência, a educação básica e a formação de professores/as despertaram em nós inquietações e o desejo de aprofundar essa temática.

Posteriormente, a referida professora nos convidou a participar do grupo de estudos do Programa Coletivo Paulo Freire, como bolsistas. Essa experiência, especialmente nas etapas iniciais do curso, constituiu-se como um espaço fundamental

para manter vivas as reflexões e motivações relacionadas à inserção à docência, especialmente no que se refere aos professores principiantes, seus contextos, programas e práticas formativas.

Nessa perspectiva, Kosik (1976), também adepto do materialismo histórico-dialético como método, compreende a práxis como expressão do ser humano que se constrói e transforma a realidade de forma contínua e integral. Assim, a práxis não se reduz à ação prática em oposição à teoria, mas constitui a essência da existência humana, marcada pela criação e elaboração constante da própria vida. Nesse sentido, Brzezinski (2002) aproxima-se desse pensamento ao expor que teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação de maneira inseparável, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas no trabalho docente desenvolvido cotidianamente na complexidade da sala de aula.

A reflexão destaca a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente, enfatizando que o processo educativo não se limita à aquisição de conhecimentos abstratos, mas envolve a articulação entre saber, fazer e refletir. Na docência, teoria e prática não se opõem, mas se complementam: a teoria orienta e fundamenta a ação pedagógica, enquanto a prática ressignifica e atualiza o conhecimento teórico a partir das vivências concretas em sala de aula. Assim, o trabalho docente exige a integração entre concepções pedagógicas e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas, reconhecendo a complexidade do cotidiano escolar como espaço de criação, reflexão e transformação. Essa compreensão reafirma que a formação do/a professor/a é um processo contínuo, dialético e historicamente situado, em que o conhecimento ganha sentido na ação educativa.

Além disso, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES aponta que é incipiente as publicações acadêmicas que promovam um diálogo entre DPD e a aprendizagem discente, ou seja, há uma carência de publicações que apontem as implicações do desenvolvimento do/a professor/a para o desenvolvimento do aluno.

Em vista disso, é fundamental considerar fatores que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, como programas de formação continuada de qualidade, programas de mentorias para professores iniciantes na carreira do magistério, ou seja, que proporcionem atualização pedagógica, aprofundamento teórico e prático, além de reflexões sobre práticas educativas; trabalhos colaborativos

entre as Instituições de Ensino Superior - IES e as escolas de Educação Básica; infraestruturas adequadas das escolas, acompanhamento pedagógico e psicológico; plano de carreira atual; pagamento do piso salarial, entre outros aspectos que culminam na valorização do magistério (Marcelo Garcia, 1999; Imbernón, 2011; Cruz, 2022).

De acordo Oliveira (2013), a valorização da carreira docente, com políticas de incentivo, reconhecimento e remuneração adequada, é fundamental para motivar o investimento no próprio crescimento profissional. Por outro lado, fatores desfavoráveis, como falta de investimento em formação continuada, ausência de apoio institucional, sobrecarga de trabalho, burocracia excessiva e condições precárias, podem gerar desmotivação, desengajamento e estagnação profissional dos docentes, afetando a qualidade do ensino, e muitas vezes, provocando o abandono da profissão.

Portanto, nossa pesquisa apresenta uma problemática que envolve uma série de questões complexas e interligadas, que merecem ser aprofundadas e analisadas de forma crítica. Desse modo, esperamos ampliar o debate sobre o tema em questão para provocar uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Desenvolvimento profissional docente: concepções e importância na formação continuada

Certamente, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) desempenha um papel fundamental na garantia da qualidade do ensino, na atualização constante das práticas pedagógicas e no engajamento dos/as professores/as em sua jornada profissional. Temos, portanto, de reconhecer que ele tem um impacto substancial no processo de formação dos/as discentes em várias áreas, como aprimoramento da qualidade do ensino, aumento da motivação dos/as estudantes e obtenção de bons resultados acadêmicos. Desse modo, o DPD desempenha um papel fundamental na formação dos/das discentes, influenciando de forma direta a qualidade do ensino, a motivação dos/das estudantes, o ambiente de aprendizagem e os resultados acadêmicos.

Em sua obra “Pedagogia da autonomia”, Freire (1996) destaca a ideia de que o processo de ensino e aprendizado é mutuamente enriquecedor. Quem ensina adquire novos conhecimentos e perspectivas ao compartilhar informações, enquanto quem aprende também contribui para o processo, trazendo suas próprias ideias e perguntas. O autor usa o aspecto gramatical do verbo "ensinar" para enfatizar que o ensino envolve

uma relação dinâmica entre o que é ensinado e quem ensina, mostrando que ambas as partes participam ativamente na construção do conhecimento.

Antes de refletirmos sobre a essência da educação como um processo contínuo, é importante compreender que o ser humano, em sua busca constante por conhecimento e transformação, é marcado pela sua incompletude (Freire, 2018; 2019; 2020). Essa incompletude não é um defeito, mas uma característica fundamental que nos impulsiona a aprender e evoluir. A educação, portanto, não é algo que impomos de fora para dentro, mas algo que surge da consciência do próprio ser sobre sua necessidade de se transformar e se aperfeiçoar. Assim, é a percepção de nossa própria incompletude que nos torna educáveis e nos motiva a seguir em busca do saber.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (Freire, 1996, p.64).

Esse trecho destaca que a educação é um processo contínuo e essencialmente ligado à nossa consciência de que estamos sempre em desenvolvimento. A ideia central é que a capacidade de aprender e se educar surge do reconhecimento de que nunca estamos totalmente concluídos ou perfeitos. Em vez de a educação criar a capacidade de aprender, é o entendimento da nossa própria incompletude que nos motiva a buscar constantemente novos conhecimentos e crescimento pessoal.

Paralelo a este pensamento, é importante reconhecer que a educação vai muito além da transmissão de conteúdos. O/a docente, em sua prática diária, carrega consigo uma enorme responsabilidade, que muitas vezes não é plenamente percebida. Sua postura, atitudes e decisões impactam não apenas o aprendizado, mas também a formação ética e moral dos alunos. A sala de aula não é apenas um espaço de ensino formal, mas um cenário onde o comportamento e os valores do/a professor/a são constantemente observados e julgados. "A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. [...] Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos." (Freire, 1996, p. 73). A responsabilidade do/a professor/a é significativa e frequentemente subestimada. A presença do/a professor/a na sala de aula serve como um modelo para os/as alunos/as, e sua conduta é constantemente avaliada e refletida por eles. Isso implica que os/as professores/as têm um impacto profundo no ambiente de

aprendizagem e na formação dos/as alunos/as, e sua influência vai além do conteúdo que ensinam, moldando também o comportamento e as atitudes dos/as alunos/as.

Assim como Paulo Freire (1996) enfatiza a dimensão contínua e reflexiva da educação, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como uma via de mão dupla onde tanto professor/a quanto aluno/a participam ativamente da construção do conhecimento, Christopher Day (2001) complementa essa perspectiva ao destacar que o desenvolvimento profissional docente deve envolver não apenas a atualização técnica, mas a reflexão profunda sobre a identidade, emoções e desafios vividos pelo professor no cotidiano escolar. Day (2001) reforça a ideia de que a formação continuada precisa reconhecer a incompletude e as tensões que marcam a trajetória dos educadores, oferecendo-lhes espaços para autocrítica e fortalecimento do compromisso com a transformação educativa. Essa visão dialoga diretamente com o entendimento freireano da educabilidade como resultado da consciência da própria inconclusão, pois ambos reconhecem que a formação docente é um processo vitalício que exige o reconhecimento do professor como sujeito integral, emocional e crítico.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) destaca que a formação docente deve estar ancorada em uma concepção de educação que transcende o simples treinamento técnico e busca a transformação social e cultural por meio da prática pedagógica. Ele ressalta que a formação de professores precisa ser vista como um processo coletivo, onde o diálogo entre teoria e prática e a valorização do contexto social e cultural dos/as educadores/as são fundamentais para promover mudanças significativas no ensino. Garcia enfatiza ainda que a formação contínua deve empoderar os/as professores/as, reconhecendo-os como agentes ativos da mudança educativa, capazes de inovar e transformar a realidade escolar a partir de suas experiências e reflexões. Essa perspectiva amplia as contribuições de Freire (1996) e Day (2001) ao reforçar a importância da construção coletiva do conhecimento e do protagonismo docente como elementos centrais para a melhoria da qualidade da educação.

Além disso, ao valorizar o contexto específico de cada escola e a voz ativa do professor, Day (2001) reforça a responsabilidade destacada por Freire (1996) sobre a postura ética e o papel exemplar do docente, que molda não só o aprendizado, mas também a formação integral dos/as estudantes. Portanto, a formação continuada, enquanto processo que une reflexão, prática e compromisso coletivo, é essencial para que

os/as professores/as possam enfrentar os desafios da educação e contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais humanos, críticos e transformadores.

Processo formativo dos discentes: impacto da qualificação docente no aprendizado

O desenvolvimento profissional docente é um dos fatores que influenciam de maneira significativa o processo formativo dos discentes, pelo fato de os/as estudantes, muitas vezes, serem reflexos e resultados dos/as professores/as que perpassam conhecimentos e estão presentes em seu processo formativo. Mediante leituras para um melhor aprofundamento no tema em questão, encontramos um livro intitulado “Fala, professora!”, da autora Carmen Andaló, onde expõe suas ideias sobre repensar o aperfeiçoamento docente.

Por ser um livro publicado na década de 90, Andaló (1995) vem trazendo os primeiros pensamentos sobre um “aperfeiçoamento” dos/das professores/as, em que atualmente conhecemos como formação continuada, também salienta no início do livro sobre o fracasso escolar, um impasse cuja resposta ainda é desconhecida e requer ser descoberta, dessa forma, é notório que a temática sendo antiga, ainda assim precisa ser estudada e aprofundada.

A relação entre a formação docente e o processo formativo dos/das discentes é um tema que tem ganhado cada vez mais destaque e relevância no âmbito da educação contemporânea. Nesse contexto, a obra de Carmen Andaló (1995), embora escrita há algumas décadas, continua a oferecer reflexões profundas e pertinentes que ecoam nas práticas educacionais atuais. Ao discutir os primeiros conceitos sobre o aperfeiçoamento dos/as professores/as, que hoje reconhecemos como formação continuada, Andaló (1995) aponta para a necessidade premente de os/as professores/as se engajarem em processos contínuos de atualização, reflexão e aprofundamento de suas práticas pedagógicas.

Além disso, ao abordar o tema do fracasso escolar, Andaló (1995) nos convida a mergulhar nas complexidades do sistema educacional, questionando não apenas as causas desse fenômeno, mas também as possíveis soluções. Suas reflexões nos fazem pensar sobre a importância de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos, nos quais todos os/as alunos/as, independentemente de suas origens ou circunstâncias, tenham oportunidades igualitárias de desenvolvimento. Assim, as ideias da referida

autora não apenas inspiram, mas também desafiam os profissionais da educação a repensarem suas práticas, a buscarem constantemente novas abordagens e estratégias de ensino, e a se comprometerem com uma educação que verdadeiramente promova o crescimento e o empoderamento de todos os/as alunos/as.

Com as ideias trazidas, embasadas pelos pensamentos da citada autora, foi possível perceber o impacto que o/a docente exerce sobre a formação do/a estudante. Um dos agravantes pontuados e dissertados pela autora em questão, é o fato “da perda da competência técnica dos docentes” (Andaló, 1995, p.24) onde aparece como uma variável frequente nos cursos de aperfeiçoamento. Diante disso, é exposto na obra a ideia da incapacidade docente. Essa reflexão, embora possa parecer direta ou até mesmo “rígida”, destaca uma preocupação válida sobre a disposição dos professores em enfrentar programas de reciclagem que sugerem a necessidade de melhorias em suas habilidades, mesmo que isso implique reconhecer sua incompetência percebida. Em última análise, portanto, é fundamental abordar essa questão com sensibilidade e oferecer apoio e incentivo adequados para que os/as professores/as se engajem construtivamente em iniciativas de desenvolvimento profissional.

O efeito da capacitação dos/as docentes no percurso educacional dos/as estudantes está intimamente ligado à qualidade da formação proporcionada aos/as profissionais da educação. Francisco Imbernón (2011) defende que a formação de professores/as não deve ser encarada unicamente como uma preparação técnica para o exercício da profissão, mas sim como um processo contínuo e reflexivo, que abrange as dimensões pessoais, éticas e sociais do ato de educar. Sob essa ótica, ele ressalta que essa formação precisa ser contextualizada, ou seja, conectada com a realidade onde o/a docente atua, levando em conta os desafios concretos de sua vivência e as demandas dos/as sujeitos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem.

A construção do conhecimento pelos/as estudantes, portanto, não está condicionada apenas ao uso de materiais didáticos atualizados ou a estratégias pedagógicas modernas, mas sim à postura crítica, ao engajamento e à capacidade reflexiva do/a educador/a sobre sua própria atuação. Imbernón (2011, p. 17) destaca que “a formação continuada de professores deve ser uma formação que ajude a compreender melhor sua própria prática, analisá-la criticamente e transformá-la”. Quando essa formação se mostra relevante e contextualizada, o/a docente consegue ressignificar suas

experiências e transformá-las em conhecimento, impactando diretamente a qualidade do ensino e o percurso formativo dos/as discentes.

Um outro aspecto apontado por Imbernón (2011), que dialoga com as reflexões de Carmen Andaló (1995), é a necessidade de romper com a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são causadas exclusivamente pelos/as alunos/as. Para ele, é indispensável repensar a formação dos/as docentes para que desenvolvam uma postura investigativa, capaz de examinar criticamente os contextos que contribuem para o insucesso escolar. Isso implica reconhecer que os/as educadores/as também aprendem com o cotidiano da sala de aula, com as falhas e com a escuta sensível de seus/suas alunos/as, promovendo, assim, reais possibilidades de transformação pedagógica.

Além disso, Imbernón enfatiza o valor do reconhecimento institucional e da valorização profissional como fundamentos essenciais da formação docente. Fatores como as condições adequadas de trabalho, a existência de um plano de carreira justo, estímulos à formação contínua e o apoio da equipe gestora são elementos que fortalecem o senso de pertencimento do/a professor/a a uma coletividade, aumentando seu engajamento e responsabilidade com sua trajetória e com o aprendizado dos/as estudantes.

Dessa forma, a qualificação docente deve ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada, que envolve toda a comunidade escolar e as políticas públicas voltadas à educação.

Perspectiva do/a professor/a: desafios e possibilidades da formação continuada

A formação é um elemento essencial para o desenvolvimento profissional do/a professor/a, pois é por meio dela que se adquirem conhecimentos, fundamentos teóricos e metodológicos importantes para a prática docente. No entanto, a formação, embora fundamental, não é o único fator nesse processo.

Com base na nossa realidade, não é possível afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se dá exclusivamente pelo aperfeiçoamento pedagógico, pelo autoconhecimento, ou ainda pelo avanço cognitivo ou teórico. Na verdade, ele resulta da combinação de todos esses fatores, sendo, no entanto, influenciado, de forma positiva ou negativa, pelas condições profissionais que podem tanto favorecer quanto limitar o crescimento e a continuidade da carreira docente (Imbernón, 2011).

O desenvolvimento profissional do/a professor/a é contínuo e envolve outros elementos igualmente importantes, como a vivência prática em sala de aula, a troca de experiências com outros educadores, a participação em projetos e comunidades de aprendizagem, o apoio institucional, as políticas educacionais vigentes e a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática. Assim, compreende-se que o crescimento profissional do professor vai além da formação acadêmica, sendo resultado de múltiplas experiências, interações e contextos ao longo de sua trajetória.

De acordo com Imbernón, a carreira docente é influenciada por uma variedade de fatores, entre eles:

o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (Imbernón, 2011, p. 46).

Esse trecho nos leva a compreender que o desenvolvimento da profissão docente não depende apenas da formação acadêmica, mas é resultado de um conjunto amplo de fatores interligados. O autor destaca que elementos como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o ambiente de trabalho nas escolas, as oportunidades de promoção, a estrutura hierárquica da profissão e o plano de carreira influenciam diretamente o crescimento e a continuidade na docência. Além disso, reforça a importância da formação permanente, que acompanha o professor ao longo de toda a sua trajetória profissional. Assim, a construção da carreira docente é complexa e multifacetada, sendo moldada tanto por aspectos institucionais e estruturais quanto pelo investimento contínuo na qualificação profissional.

Nesse contexto, João Formosinho (2009) traz uma contribuição importante ao afirmar que a formação deve fazer sentido para quem está em sala de aula. Deve ser coletiva, próxima do cotidiano escolar e vinculada às experiências concretas de quem ensina. Para ele, o mais importante é que os/as professores/as possam refletir sobre sua prática, trocar ideias com os/as colegas, construir sua identidade profissional ao longo do tempo, e não apenas seguir modelos prontos. A formação, nessa perspectiva, deve estimular cada professor/a à escuta, ao diálogo e à autonomia.

Considerar a formação continuada de forma mais próxima da realidade significa entender que ela não pode ser imposta de cima para baixo. Pelo contrário, deve ser construída de forma colaborativa, respeitando o tempo, a história e as necessidades de

cada professor/a. Os processos de formação ganham força quando são cuidadosamente planejados, quando se abrem espaços de troca entre pares, quando há incentivo para que os/as professores/as reflitam sobre sua prática e se sintam valorizados/as nesse processo.

Por fim, investir em formação continuada de qualidade é reconhecer que ser professor/a é um trabalho exigente, que pede constante reinvenção, compromisso e sensibilidade. Quando a formação está conectada com a realidade da escola e oferece espaço para escuta, partilha e aprofundamento, ela se torna um verdadeiro apoio na caminhada profissional. Mais do que preparar para ensinar, ela ajuda o/a educador/a a se fortalecer como sujeito, como alguém que transforma vidas por meio do conhecimento, do afeto e da presença.

Políticas públicas de formação docente: programas de formação e sua aplicação na prática

Após a Segunda Guerra Mundial e os anos 1960, as políticas de reforma educativa impuseram demandas e pressões, alterando o papel dos professores e professoras. A pesquisa acadêmica sobre técnicas de ensino aumentou, criando atrito com a prática docente. O avanço profissional começou a ser supervisionado por entidades acadêmicas e governamentais, priorizando a formação dos/as professores/as. Na América Latina, durante os processos de reforma liberal dos anos 80, houve uma redefinição da identidade dos/as professores/as, muitas vezes em contextos antidemocráticos para enfraquecer suas condições de trabalho. Nos anos 90, houve um consenso sobre o papel fundamental dos/as professores/as no processo de aprendizagem, embora isso também tenha levado a uma responsabilização dos/as professores/as pelo insucesso da educação, destacando a necessidade de aprimoramento contínuo de suas competências (Martinez; Duarte; Vieira, 2010).

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) representa um processo em constante evolução no qual os/as professores/as procuram aprimorar suas habilidades, conhecimentos e métodos de ensino. Este conceito abrange uma variedade de atividades e estratégias destinadas a promover o crescimento e a melhoria contínua dos/as docentes ao longo de suas carreiras profissionais. Aspectos essenciais desse desenvolvimento incluem a formação inicial, a formação continuada, a adoção de novas tecnologias, bem

como a colaboração e o compartilhamento de experiências entre pares (Macenhan; Tozetto, 2016). De certo,

[...] a prática exerce influência desde a formação inicial dos professores, quando eles têm acesso às escolas por meio dos estágios. [...] Depois de formados, a prática responde responsabilizar-se-á por demonstrar aos sujeitos a necessidade de aprimoramento constante para o exercício da docência. (Macenhan; Tozetto, 2016, p. 118).

Logo, é notória a importância da prática na formação e no desenvolvimento contínuo dos/as professores/as. Sugerindo que a prática começa a influenciar os/as futuros/as professores/as desde seus estágios iniciais, quando têm contato direto com as escolas. Após a formação, a prática continua a desempenhar um papel crucial, mostrando aos docentes a necessidade de aprimoramento constante para serem eficazes na docência. Essa visão ressalta a ligação entre teoria e prática na educação, enfatizando que a experiência prática é fundamental para a evolução profissional dos/as professores/as.

Pryjma e Oliveira (2016) apresentam diversas abordagens e estratégias para promover o desenvolvimento profissional dos/as docentes, incluindo programas de formação, práticas de mentoria e reflexão sobre a prática. Em sua obra, os autores destacam a importância do contexto escolar e das políticas educacionais para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, enfatizando a necessidade de uma abordagem integrada que leve em consideração as condições de trabalho, as demandas curriculares e as expectativas sociais em relação à educação.

No âmbito em que estamos inseridos, ao abordar o progresso profissional dos professores/as, podemos mencionar diversas ideias. Entretanto, acreditamos que o termo "desenvolvimento profissional" é mais apropriado para descrever a visão do professor como um profissional da educação. No entanto, "[...] o conceito "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores" (Marcelo Garcia, 2009, p. 9). Assim, ressalta a importância do conceito de "desenvolvimento" ao discutir a evolução profissional dos/as professores/as.

Ao enfatizar que o desenvolvimento implica uma ideia de progresso e continuidade, sugere-se que essa abordagem vai além da visão tradicional que separa a formação inicial da formação contínua dos professores/as. Em vez disso, o foco no desenvolvimento profissional sugere um processo dinâmico e em constante evolução, que

abarca não apenas a fase inicial de formação, mas também o aprendizado contínuo e aprimoramento ao longo da carreira docente.

Em síntese, analisar acerca do Desenvolvimento Profissional Docente nos oferece uma visão abrangente e crítica sobre as questões fundamentais relacionadas à formação e ao aprimoramento dos/as professores/as, contribuindo para o debate e a reflexão no campo da educação. O DPD aborda questões centrais relacionadas ao desenvolvimento profissional dos/as professores/as, a fim de discutir diferentes perspectivas teóricas e práticas sobre o tema, destacando a importância da formação contínua e da reflexão crítica para a melhoria da prática pedagógica. Esse tema deve explorar o conceito de desenvolvimento profissional docente em sua complexidade, analisando não apenas aspectos técnicos e metodológicos, mas também dimensões sociais, emocionais e éticas envolvidas no processo de formação de professores/as.

Metodologia da pesquisa

Este estudo integra o projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento profissional docente: diálogos freireanos com professores/as da educação básica”, de autoria da professora Dra. Lilian Moreira Cruz. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob o número 68977623.7.0000.5526.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, que de acordo Chizzotti (2003), “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”, ou seja, resulta em uma investigação profunda do objeto de estudo, levando em conta tanto seus aspectos objetivos quanto subjetivos. Isso implica evitar concepções rígidas, verdades absolutas, e focar na busca abrangente pelo conhecimento, permitindo que os contextos e significados sejam expressos.

A pesquisa qualitativa exige que o pesquisador se aproxime do objeto de estudo, do ambiente e dos indivíduos envolvidos; assim, implica uma análise detalhada do objeto de estudo, levando em conta tanto seus aspectos objetivos quanto subjetivos. Isso requer afastar-se de perspectivas rígidas e verdades absolutas, focando em uma busca abrangente por conhecimento, permitindo que contextos e significados sejam considerados (Chizzotti, 2020).

Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritiva e exploratória, conduzida de maneira participativa, onde a roda de conversa desempenha um papel central.

As pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Diversos estudos se enquadram nessa categoria, sendo uma de suas principais características o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observações sistemáticas. Juntamente com as pesquisas exploratórias, são as mais comumente realizadas por pesquisadores sociais voltados para a atuação prática e também as mais demandadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, entre outras (Gil, 2022).

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais explícito ou possibilitando a formulação de hipóteses, priorizando o aprimoramento de ideias e a descoberta de intuições. Por isso, seu planejamento é bastante flexível, permitindo a análise de diversos aspectos relacionados ao fato estudado. Geralmente, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas com experiência prática no tema e análise de exemplos que favoreçam a compreensão, conforme destacado por Selltiz et al. (Gil, 2002). Essa técnica nos permite imergir nas experiências e visões dos participantes de forma dinâmica e inclusiva, aprimorando assim nossa compreensão do tema em uma análise de maneira mais abrangente.

Assim, com o objetivo de compreender melhor as experiências, o contexto social e histórico, e as práticas vivenciadas pelos/as professores/as envolvidos/as, escolhemos realizar uma roda de conversa. Esse formato representa um espaço de diálogo que favorece a escuta, a fala, a reflexão, a ação e a troca entre todos os/as pesquisadores/as e professores/as participantes (Cruz; Coelho, 2022). Foi na roda de conversa que ocorreu o diálogo, contando com três perguntas disparadoras de discussão, todas direcionadas para o tema em questão.

De acordo com Afonso e Abade (2008), a roda de conversa é uma abordagem investigativa que possibilita capturar o diálogo em grupos pequenos, abordando os discursos sobre as práticas diárias, atitudes e comportamentos. As referidas autoras, afirmam ainda que “Uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão” (Afonso; Abade, 2008, p. 10). Essa proposta indica a roda de conversa como uma opção para impulsionar os processos de formação, caracterizando

como uma entrevista semiestruturada, onde, segundo Gil (2002), é uma técnica de coleta de dados que combina um roteiro pré-estabelecido com perguntas abertas e flexibilidade para o entrevistador explorar novos temas durante a conversa. Essa abordagem busca equilibrar a padronização necessária para comparar resultados com a liberdade para aprofundar aspectos relevantes conforme as respostas dos participantes, permitindo captar percepções e experiências de maneira mais rica e detalhada.

A roda de conversa contou com a presença de três (3) professoras do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e três (3) alunas de graduação do curso de Pedagogia da mesma instituição. Assim como, participaram da pesquisa seis (6) professoras da educação Básica, de uma escola pública na cidade de Ilhéus/BA, e somente os dados dessas seis professoras aparecerão nesta pesquisa. Ilhéus é um município do litoral sul do estado da Bahia, região Nordeste do Brasil que conta com o mais extenso litoral do estado. Segundo o Censo 2022 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹², a população de Ilhéus é de 178.649 habitantes, sendo assim um dos dez municípios mais populosos da Bahia.

Trata-se de uma escola pública municipal localizada no bairro Salobrinho que atende o público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais, tanto no turno matutino, quanto no vespertino. De acordo com Censo Escolar 2023 do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹³ a escola conta com uma infraestrutura acessível, 17 professores/as e um total de 504 alunos/as matriculados: 121 matrículas na Pré-escola, 343 matrículas nos Anos Iniciais e 40 matrículas na Educação Especial.

Para realização da pesquisa, contamos com a participação de seis (6) docentes, vinculados à Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, que participaram mutuamente da roda de conversa.

Na roda de conversa foi possível obter dados comparáveis entre os diversos grupos, embora se perca a oportunidade de compreender como os próprios sujeitos estruturam o tema em questão. Embora este tipo de debate possa despertar o interesse da comunidade de investigação, a nossa perspectiva é de que não é necessário optar por um dos partidos.

¹² Dados disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilh%C3%A9us>

¹³ Dados disponível em: <https://qedu.org.br/escola/29301726-escola-municipal-professora-jardelina-azevedo-leal>

Este tipo de técnica visa complementar e enriquecer a compreensão do tema, fornecendo *insights* e perspectivas que podem não estar disponíveis na literatura existente. Os diálogos da roda de conversa foram gravados e transcritos para posterior análise qualitativa dos dados.

Análise e discussão dos dados

Para iniciarmos a análise de dados, construímos um quadro (Quadro 1: Perfil das Participantes) com informações obtidas através do questionário (consta no apêndice) aplicado às professoras participantes da pesquisa no momento da roda de conversa. O quadro foi dividido em cinco colunas onde constituem, respectivamente, as seguintes informações das participantes: Nome fictício; Idade; Tempo de docência; Jornada de Trabalho; e Formação.

Quadro 01: Perfil das participantes

Nome fictício	Idade	Tempo na docência	Jornada de Trabalho	Formação
Mulan	37 anos	15 anos	40 horas semanais	Pedagogia
Merida	38 anos	18 anos	40 horas semanais	Pedagogia
Pocahontas	45 anos	20 anos	40 horas semanais	Pedagogia
Elsa	53 anos	30 anos	40 horas semanais	Pedagogia
Tiana	54 anos	32 anos	40 horas semanais	Pedagogia
Jasmine	55 anos	23 anos	40 horas semanais	Pedagogia e Geografia

Fonte: Dados da pesquisa

O “Quadro 01: Perfil das participantes” apresenta o perfil de seis participantes da pesquisa, identificadas por nomes fictícios de seis princesas da Disney: Mulan, Merida, Pocahontas, Elsa, Tiana e Jasmine. Através da análise do quadro é notório perceber que todas atuam na docência com jornada de trabalho de 40 horas semanais. Além disso, as idades variam entre 37 e 55 anos, sendo Mulan a mais jovem e Jasmine a mais velha. O tempo de atuação na docência vai de 15 a 32 anos, com Mulan tendo o menor tempo e Tiana o maior entre elas. No que se refere à formação, cinco das participantes possuem

graduação em Pedagogia, enquanto apenas uma, Jasmine, possui formação em Pedagogia e Geografia.

A análise e discussão dos dados teve como ponto de partida uma roda de conversa realizada com seis professoras da Educação Básica de uma escola pública municipal de Ilhéus-BA, cujo objetivo foi promover um espaço de escuta e diálogo a partir de uma entrevista semiestruturada. A atividade teve como eixo central o tema da pesquisa: “A implicação do desenvolvimento profissional docente no processo formativo dos/as discentes, de uma escola pública municipal de Ilhéus-BA: diálogos com professoras”, e foi conduzida por meio de três perguntas disparadoras de discussão, apresentadas da seguinte forma:

1ª - Convidamos a olhar para as suas condições de trabalho como professora: como elas têm impactado a sua saúde, seu bem-estar e o seu fazer docente no dia a dia? Você sente que essas condições interferem na forma como ensina e se relaciona com os estudantes? De que maneira?

2ª - De que maneira o seu próprio desenvolvimento profissional tem influenciado o processo de aprendizagem e formação dos/as seus/suas estudantes? Você percebe impactos concretos? Quais seriam eles, sob o seu olhar docente?

3ª - Diga um compromisso que você pode assumir individualmente e coletivamente para fortalecer a saúde e bem-estar docente.

A roda de conversa contou ainda com a presença de três professoras e três alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que contribuíram com a mediação do diálogo, embora apenas os dados referentes às seis professoras da Educação Básica tenham sido utilizados na análise que se segue.

Durante a pesquisa observamos que os desafios para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) são múltiplos e profundamente enraizados nas condições estruturais, emocionais e institucionais do trabalho docente. A análise da roda de conversa realizada com as professoras revela que, embora o DPD seja reconhecido como essencial para a qualificação do ensino, ele é frequentemente tensionado por obstáculos que vão desde a sobrecarga de trabalho e falta de apoio institucional até a desvalorização profissional e escassez de políticas públicas efetivas.

A professora Elsa (Professora participante da roda de conversa) relata que “precisa custear do próprio salário” os materiais necessários para as aulas, evidenciando a ausência de investimento adequado na formação e atuação docente. Além disso, a

dificuldade de conciliar os estudos com a carga horária exaustiva da sala de aula e com as responsabilidades familiares leva muitas educadoras ao adoecimento físico e mental, como mencionado pela docente Elsa que afirma ter “abandonado o sonho do mestrado para priorizar a saúde e a família”.

Esses desafios impactam diretamente o processo formativo do/a discente, pois um/uma professor/a fragilizado/a, desmotivado/a ou sem o devido respaldo tende a enfrentar limitações em sua capacidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa. Por outro lado, quando o DPD é garantido e valorizado, seus efeitos positivos reverberam na aprendizagem dos/as estudantes. Professores e professoras que passam por formações contínuas e reflexivas desenvolvem uma postura mais sensível, crítica e criativa diante das necessidades dos/as estudantes. Isso se evidencia nas falas das professoras que, mesmo diante de adversidades, reafirmam seu compromisso com os/as aluno/as: “A gente sabe que não é só questão pedagógica, na nossa realidade vai questão de afeto” (Professora Mulan). O DPD permite, portanto, que o/a professor/a compreenda o/a aluno/a em sua totalidade, não apenas como um/a receptor/a de conteúdo, mas como um sujeito de direitos, atravessado por contextos sociais e emocionais diversos (Day, 2001).

Na prática, isso se traduz em um ensino mais inclusivo, humanizado e eficiente, capaz de acolher alunos/as com fome, medo, tristeza ou traumas, como relatado pela professora Jasmine que ouviu de um aluno: “tia, eu estou triste, meu pai foi preso”. Nesse cenário, a professora, bem preparada e emocionalmente fortalecida, torna-se um pilar de estabilidade e incentivo, contribuindo para que o estudante encontre na escola um espaço de segurança, pertencimento e desenvolvimento. Em síntese, o DPD é desafiador porque exige tempo, condições adequadas e políticas de valorização docente, mas seus impactos positivos na formação discente são profundos: favorece a aprendizagem crítica, fortalece vínculos afetivos e promove o desenvolvimento integral dos/as estudantes (Imbernón, 2011).

Com a roda de conversa foi possível extrair temáticas extremamente relevantes para contribuir com o desenvolvimento dessa pesquisa. As falas das professoras tiveram impactos significativos em relação a suas práticas docentes em sala de aula, e como isso afeta sua saúde física e emocional. Além disso, é perceptível o quanto os/as profissionais da educação precisam se desdobrar para que a aula aconteça de forma inclusiva, justa e igualitária, mantendo as mínimas condições necessárias para tal. Com isso, destacamos

temas relevantes identificados nas falas das professoras participantes que abordam o Desenvolvimento Profissional Docente e seus impactos no desenvolvimento da aprendizagem dos/as discentes.

Condições precárias de trabalho – infraestrutura inadequada

A precariedade das condições de trabalho docente, marcada pela infraestrutura inadequada das escolas públicas, constitui um dos principais desafios para o exercício da profissão e para a qualidade do processo formativo dos/as discentes (Cruz, 2022). Em muitas instituições, a escassez de recursos materiais, a ausência de espaços adequados e o desgaste físico e emocional das professoras e professores comprometem não apenas o desenvolvimento profissional docente, mas também o envolvimento e a aprendizagem dos/as estudantes. Essa realidade, observada na escola municipal de Ilhéus-BA onde esta pesquisa foi realizada, reflete um contexto mais amplo de desvalorização estrutural do trabalho educativo, que exige reflexão crítica e políticas públicas efetivas voltadas à melhoria das condições materiais e pedagógicas de ensino (Nunes; Cardoso; Souza, 2020).

São inúmeras as condições adversas enfrentadas pelos/as professores/as em seu ambiente de trabalho, as quais podem impactar negativamente sua saúde e bem-estar (Silva *et al*, 2020). Essas condições, muitas vezes relacionadas à falta de infraestrutura adequada, interferem diretamente não apenas na saúde do docente, mas também no desenvolvimento e na aprendizagem dos/as estudantes. A ausência de recursos básicos, como espaços adaptados e climatizados, reflete a precariedade estrutural das escolas públicas e impõe desafios diários à prática pedagógica. Essa realidade é evidenciada na fala da professora Merida, ao relatar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar:

A gente sente falta dessa estrutura mais adequada pra educação infantil. E de uma pia baixinha, que eles conseguiam ter autonomia de ir lá longe, abrir, fechar a torneira. [...] **Outro ponto é o calor.** Cada sala tem um ar-condicionado já posto no lugar. [...] Mas principalmente **à tarde está muito quente.** [...] E as crianças sentem, elas já chegam muito suadas do caminho, [...] e **não estão conseguindo ter atenção.** — Professora Merida

O relato da Professora Merida evidencia de forma contundente os desafios enfrentados pelas educadoras, em especial da Educação Infantil, no que diz respeito às precárias condições de trabalho e à infraestrutura inadequada das instituições escolares. A ausência de uma estrutura física adequada compromete princípios fundamentais da

Educação Infantil, como o respeito às necessidades específicas da infância e o incentivo à independência.

Além disso, as condições térmicas das salas de aula, citadas pela participante da pesquisa, também se apresentam como um obstáculo importante. O desconforto causado pelo calor excessivo compromete a concentração e o engajamento das crianças nas atividades, interferindo negativamente em seu processo de aprendizagem.

Outro ponto levantado, por outra professora participante da pesquisa (Professora Elsa), diz respeito à infraestrutura sanitária da escola. O compartilhamento do banheiro entre crianças de diferentes idades compromete a higiene, a segurança e o respeito ao ritmo de desenvolvimento infantil. Esse cenário se agrava ainda mais diante da ausência de auxiliares em sala, o que sobrecarrega a professora. Ela relatou:

"A escola é ampla, tem muitos banheiros, mas **só está funcionando um banheiro**. Agora, como é que uma criança pequena, de 4 anos de idade, vai disputar o mesmo banheiro da criança do 5º ano [...] **E sem falar que eu não tenho ninguém para me auxiliar**. [...]" — Professora Elsa.

A fala da professora Elsa evidencia a precarização das condições estruturais nas escolas públicas, refletindo diretamente na qualidade do trabalho docente e na vivência escolar das crianças.

A fala da professora Elsa evidencia a precarização das condições estruturais nas escolas públicas, refletindo diretamente na qualidade do trabalho docente e na vivência escolar das crianças. A falta de banheiros em funcionamento, bem como a ausência de auxiliares, revela a carência de uma gestão escolar e municipal comprometida com a oferta de um ambiente educativo seguro, higienizado e adequado às necessidades de cada faixa etária. Essa situação demonstra o quanto as condições materiais da escola interferem no processo educativo, uma vez que o ambiente físico constitui elemento essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ao relatar o compartilhamento de banheiros entre crianças pequenas e alunos/as mais velhos, a professora aponta para um problema que ultrapassa a questão da estrutura física, atingindo também a dimensão do cuidado e da proteção à infância. Libâneo (2004) destaca que a organização e o funcionamento da escola precisam atender às especificidades dos sujeitos que a compõem, garantindo condições que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar. Nesse sentido, o espaço escolar que não respeita o ritmo e

as necessidades do desenvolvimento infantil fere o princípio da educação como um direito (Brasil, 1998).

Além disso, a ausência de auxiliares em sala reforça a sobrecarga docente, que, segundo Gatti (2022), é uma das principais causas de desmotivação e desgaste profissional entre professores da educação básica. A professora, ao se ver sozinha diante de múltiplas demandas, acaba assumindo funções que extrapolam sua prática pedagógica, o que prejudica tanto a qualidade de seu trabalho quanto o atendimento às crianças. Assim, constata-se que as fragilidades da infraestrutura escolar não apenas limitam o exercício da docência, mas também impactam o desenvolvimento integral dos discentes, evidenciando a urgência de políticas públicas que assegurem condições dignas e equitativas de trabalho nas escolas.

Desafios emocionais e a falta de suporte institucional

A formação docente, segundo Marcelo Garcia (1999), deve ser compreendida como um processo contínuo que ultrapassa a dimensão técnica da prática pedagógica, abarcando também os aspectos pessoais, emocionais e sociais que permeiam o cotidiano escolar. As narrativas das professoras demonstram o quanto as experiências cotidianas na escola implicam em sua saúde emocional, sobretudo diante das demandas e vulnerabilidades apresentadas pelos/as alunos/as. Vejamos os discursos das docentes participantes da pesquisa:

“Isso nos afeta emocionalmente. Eu fico **angustiado**, eu chego em casa, meu Deus, é aquela criança que pode avançar e eu não estou tendo condição de fazer algo para que ela avance” — Professora Elsa. **“Meu emocional ficou assim desestabilizado.** [...] É criança que passa por situações de maus-tratos, negligência da família [...] isso na educação infantil **mexe muito com a gente**” — Professora Tiana. **“É uma angústia geral e isso reflete com certeza no nosso emocional, na nossa saúde mental”** — Professora Mulan. **“A gente tem que estar no emocional bom [...] porque a gente vai enfrentar birras [...] são coisas que mexem realmente no emocional da gente”** — Professora Tiana. **“Foi uma fase muito difícil quando eu tive essa situação na minha sala. Meu emocional ficou assim desestabilizado”** — Professora Tiana. **“A gente fica pensando: até quando a gente vai dar conta, né? Será que a gente vai conseguir até quando?”** — Professora Merida. **“Aconteceu algo na minha sala [...] e eu disse: agora, eu vou mandar essa criança para casa, eu vou chamar a família, eu não posso, sou professora”** — Professora Tiana. **“Na hora que a senhora pediu para a gente orar, eu queria falar, mas fiquei**

com medo. É que meu pai foi preso e eu estou muito triste” — Professora Jasmine.

“A gente absorve” — Professora Jasmine.

Tais relatos evidenciam um descaso que as professoras vivem enquanto a saúde emocional, diante disso, percebemos a necessidade de políticas públicas que abarquem as dimensões concretas que as professoras têm vivido na prática docente. As professoras relataram as sobrecargas emocionais e as angústias diante das necessidades dos/as alunos/as, especialmente aquelas que ultrapassam os limites do pedagógico e afetam diretamente sua saúde emocional.

As experiências descritas pelas professoras mostram que muitas demandas ultrapassam o campo pedagógico e impactam profundamente seu equilíbrio emocional, revelando o quanto o trabalho educativo está imerso em dimensões humanas complexas. Quando Elsa afirma: “Isso nos afeta emocionalmente. Eu fico angustiada, eu chego em casa, meu Deus, é aquela criança que pode avançar e eu não estou tendo condição de fazer algo para que ela avance”, ou quando Tiana relata que “Meu emocional ficou assim desestabilizado. [...] É criança que passa por situações de maus-tratos, negligência da família [...] isso na educação infantil mexe muito com a gente”, percebe-se que a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas exige também acolhimento, presença e gestão emocional.

Nesse sentido, os relatos concretizam os desafios enfrentados no cotidiano escolar e reforçam o que Marcelo Garcia (1999) aponta: a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo que ultrapassa a dimensão técnica da prática pedagógica, abarcando aspectos pessoais, emocionais e sociais. Assim, evidencia-se a necessidade de repensar os processos formativos, de modo que incluam o cuidado com o emocional do/a docente e contribuam para o fortalecimento da identidade profissional, reconhecendo e valorizando a dimensão humana que está no cerne da prática educativa.

A professora e seus múltiplos papéis

A docência, no contexto contemporâneo, configura-se como uma profissão atravessada por múltiplas funções que ultrapassam o ensinar em seu sentido mais estrito. As professoras, sobretudo no âmbito da escola pública, são constantemente convocadas a desempenhar papéis diversos — mediadoras do conhecimento, cuidadoras, gestoras de

conflitos, articuladoras entre escola, família e comunidade —, o que revela a amplitude e a complexidade do ser docente.

António Nóvoa (2007) chama atenção para esse fenômeno ao afirmar que há, hoje, um “excesso de missões” e que a sociedade tem lançado para dentro da escola inúmeras tarefas, resultando num “transbordamento” que dispersa o foco essencial da prática pedagógica: a aprendizagem. Nesse sentido, compreender os múltiplos papéis assumidos pelas docentes é também reconhecer os impactos desse transbordamento sobre o seu desenvolvimento profissional e sobre o processo formativo dos/as discentes. Afinal, como ressalta o autor, “nada substitui o bom professor. [...] Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover” (Nóvoa, 2007, p. 18). Assim, mesmo diante das exigências e contradições do trabalho docente, permanece viva a dimensão ética e transformadora da profissão, sustentada pelo compromisso com a aprendizagem e pela esperança que alimenta o fazer educativo.

O cotidiano escolar é atravessado por múltiplas demandas que extrapolam o ato de ensinar, exigindo do/a professor/a um constante movimento de adaptação, cuidado e compromisso ético com sua prática. Nesse contexto, o trabalho docente se constrói em meio a desafios estruturais, emocionais e institucionais, revelando as contradições que permeiam o espaço educativo e a complexidade de ser educador/a em uma realidade marcada por carências e sobrecargas. Como aponta Tardif (2002), o trabalho do professor é um trabalho humano e relacional, situado em um contexto concreto e permeado por condições sociais e institucionais que influenciam diretamente sua ação pedagógica.

Para ilustrar esta realidade, nos discursos abaixo apresentamos os enunciados que se referem aos múltiplos papéis desenvolvidos pelas professoras:

“Só tinha eu lá, né? Então, assim, era diretora, era professora, era coordenadora. [...] Eu também tinha que fazer o lanche da escola [...] No final do dia eu estava morta, cansada [...]” — Professora Tiana

“A gente precisa também custear do nosso salário [...] a gente começa, vou comprar uma coisinha, vou comprar outra coisa” — Professora Elsa

“A minha esperança maior é fazer algo diferente todos os dias” — Professora Mulan

“A gente está sempre engolidas por um sistema de inclusão não inclusivo [...] você está sempre se desdobrando, se equilibrando para cuidar de todos, inclusive daqueles que não estão nos extremos” — Professora Merida

“A criança sente falta de ser olhada [...] ela vai chamar atenção de forma agressiva, porque está sentindo essa ausência. E a gente tem que

trazer esse compromisso de cuidado no nosso trabalho” — Professora Merida

As falas das professoras revelam a multiplicidade de papéis assumidos no cotidiano escolar, expressando um fazer docente que ultrapassa o ensino e se estende a tarefas administrativas, afetivas e até materiais. Essa realidade dialoga com o que Tardif (2002) descreve ao afirmar que o trabalho docente é constituído por uma pluralidade de saberes, mobilizados na tentativa de responder às exigências complexas da prática educativa.

Segundo Mendes (2006), o cotidiano do professor envolve múltiplas funções simultâneas:

Além da ministração de aulas, o professor é responsável por realizar trabalhos administrativos, planejar, investigar, aperfeiçoar-se, orientar alunos e interagir com os pais dos alunos. Ele é ainda responsável por organizar atividades extracurriculares, participar de reuniões, seminários, conselhos de classe, preencher relatórios, muitas vezes cuidar do patrimônio, materiais e recreio fazem parte de sua rotina de trabalho (Mendes, 2006). Esse acúmulo de funções pode, muitas vezes, levar os docentes a problemas de saúde física e mental, como a Síndrome de Burnout. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a docência é uma profissão de alto risco, sendo a segunda categoria que mais apresenta doenças de cunho ocupacional.

A citação de Mendes (2006) revela o quão complexa e desafiadora é a rotina dos/as professores/as, que precisam conciliar uma série de responsabilidades que vão muito além de ministrar aulas, como tarefas administrativas, planejamento, orientação de alunos/as, interação com pais e organização de atividades extracurriculares. Esse acúmulo de funções evidencia não apenas a intensidade do trabalho docente, mas também os impactos emocionais que ele pode gerar, como estresse e a Síndrome de Burnout. Reconhecer esses desafios nos ajuda a compreender que cada professor/a não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um/uma profissional que dedica energia, tempo e afetividade para garantir a aprendizagem e o bem-estar de seus/suas alunos/as.

Por isso, torna-se essencial pensar em políticas de apoio que valorizem o docente, promovam sua saúde e possibilitem que ele exerça sua profissão de maneira mais plena e satisfatória, refletindo positivamente no desenvolvimento dos alunos.

De modo complementar, Nóvoa (2007) compreende que a identidade docente se constrói nesse entrelaçamento de funções e desafios, marcada por constantes reconstruções e pela necessidade de reafirmar o sentido da profissão em meio às

condições adversas. Assim, as vozes das professoras Tiana, Elsa, Mulan e Merida traduzem, na experiência vivida, as tensões e resistências de um trabalho que exige não apenas competência técnica, mas também sensibilidade, compromisso e reinvenção cotidiana.

O impacto do desenvolvimento profissional docente no desenvolvimento dos/as alunos/as

No contexto educacional contemporâneo, o papel do/a professor tem se tornado cada vez mais complexo e desafiador. As exigências que recaem sobre esses profissionais ultrapassam o ato de ensinar conteúdos, alcançando dimensões emocionais, sociais e humanas que atravessam o cotidiano escolar. Em meio a condições de trabalho muitas vezes precárias e à falta de apoio institucional, os/as educadores/as precisam lidar com a sobrecarga de funções e com as dificuldades estruturais que impactam diretamente suas práticas e seu bem-estar. É nesse cenário que emergem as vozes das professoras, cujos relatos expressam não apenas o compromisso com a aprendizagem das crianças, mas também o sofrimento e a sensibilidade diante das limitações impostas pelo sistema educacional.

“Quando a gente se olha, se entende, se enxerga, a gente também consegue fazer um trabalho melhor para as nossas crianças.” — Professora Merida

“Eu fico angustiada, meu Deus, é aquela criança que pode avançar e eu não estou tendo condição de fazer algo para que ela avance. Então ela fica atrasada também.” — Professora Elsa

“Essas interferências, essas dificuldades do dia a dia, vão afetar na aprendizagem da criança [...] não tem como dissociar essa questão da aprendizagem com essas dificuldades. Está tudo ligado. [...]” — Professora Mulan e Professora Merida

Essa percepção destaca a importância de um olhar atento e acolhedor por parte do educador, que precisa ir além da simples transmissão de conteúdos e considerar o aluno em sua totalidade.

Os depoimentos das professoras evidenciam um cenário profundamente preocupante: as condições materiais precárias, a falta de reconhecimento profissional e a ausência de apoio institucional comprometem simultaneamente a qualidade da prática pedagógica e a saúde física e emocional dos/as educadores/as. Como fundamenta Vaillant (2014), a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo e

contextualizado, que considere atentamente as complexidades inerentes ao cotidiano escolar.

Salas de aula lotadas e sobrecarregadas fazem com que professores/as e alunos/as recorram com mais frequência a métodos tradicionais e repetitivos, limitando oportunidades de aprendizagem significativa e personalizada. O excesso de responsabilidades e o grande número de estudantes provocam desgaste físico e emocional nos/as docentes, comprometendo não apenas sua criatividade, mas também a capacidade de oferecer atenção individualizada e estabelecer relações de cuidado com cada criança. Segundo Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores está intimamente ligado às condições em que atuam, incluindo o apoio institucional, a autonomia profissional e o reconhecimento do seu papel essencial na educação. Quando esses fatores estão ausentes ou comprometidos, o potencial de aprendizagem e crescimento dos/as educadores/as é significativamente reduzido. Essa situação evidencia que as dificuldades enfrentadas na escola não decorrem da falta de empenho dos/as educadores, mas das condições estruturais e institucionais adversas que dificultam um trabalho pleno e humanizado. Torna-se, portanto, urgente a implementação de políticas públicas que assegurem turmas menores, recursos pedagógicos adequados e suporte emocional aos professores/as, transformando a escola em um ambiente de acolhimento, desenvolvimento integral e aprendizado efetivo, em vez de um espaço marcado por sobrecarga e exaustão.

Na realidade educacional atual, observa-se que os/as professores/as são conduzidos/as a acumular funções diversas, que vão desde tarefas administrativas até o papel de suporte emocional para alunas/os sem dispor das condições mínimas necessárias para exercê-las adequadamente. Essa sobrecarga multifacetada, quando combinada com a carência de recursos básicos e a insuficiência de políticas públicas eficientes, desencadeia um ciclo vicioso de desgaste profissional que impacta diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, quando implementado com o devido suporte institucional e condições adequadas, o desenvolvimento profissional docente demonstra seu potencial transformador, viabilizando práticas pedagógicas mais reflexivas, sensíveis e inclusivas. Desse modo, torna-se imperativo investir substantivamente na formação continuada de qualidade, na melhoria das condições de trabalho e no bem-estar docente - elementos

fundamentais para a construção de um sistema educacional genuinamente equitativo e humanizado, capaz de responder às complexas demandas da sociedade contemporânea.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que o desenvolvimento profissional docente é um processo complexo, contínuo e profundamente ligado à valorização do magistério e à qualidade do ensino. Ouvir as vozes das professoras da escola pública de Ilhéus revelou que, para além dos conteúdos e métodos, a docência é um exercício de humanidade, marcado por desafios estruturais, emocionais e políticos.

As falas das participantes evidenciaram que o contexto de trabalho, muitas vezes precário, com sobrecarga, ausência de apoio e infraestrutura deficiente, interfere diretamente tanto no desempenho profissional quanto no processo formativo dos/as alunos/as. Contudo, também revelaram uma força formadora que resiste: a esperança pedagógica, o amor pelo ofício e o compromisso ético com a transformação social, que atravessam a prática dessas mulheres educadoras.

Compreendemos que o desenvolvimento profissional docente não se restringe à formação técnica, mas envolve dimensões humanas, afetivas e coletivas. Investir nesse desenvolvimento significa reconhecer que a melhoria da educação pública passa necessariamente pela valorização dos/as professores/as, por meio de formação continuada de qualidade, condições dignas de trabalho, políticas de saúde emocional e oportunidades de crescimento intelectual e profissional.

Dessa forma, reafirmamos que o desenvolvimento profissional docente é indissociável da formação discente: professores/as fortalecidos/as formam alunos/as mais críticos/as, autônomos/as e conscientes de seu papel no mundo. Assim, consideramos que promover o DPD é um ato político e emancipador, capaz de transformar a escola em um espaço de esperança e libertação, conforme os ensinamentos freireanos que inspiraram este trabalho.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa constituiu uma experiência profundamente significativa para a formação inicial das pesquisadoras, estudantes do curso de Pedagogia, posto que o contato direto com as professoras da Educação Básica, a escuta sensível de suas narrativas e a reflexão crítica sobre as condições do trabalho docente possibilitaram não apenas o amadurecimento acadêmico e científico, mas também o fortalecimento de

uma identidade profissional comprometida com a transformação social e com a defesa de uma educação pública, democrática e humanizadora. Essa vivência reafirmou o sentido político e ético da docência e consolidou, em nós, autoras desta investigação, o compromisso de continuar aprendendo, pesquisando e lutando por uma escola mais justa e emancipatória.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala Professora!**. Ed, Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 1995.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação profissional de professores em movimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf> Acesso em: 6 mai. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, L. M; COELHO, L. A. Roda de conversa on-line: perspectivas e desafios da técnica. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 126-143, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14008>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica: uma abordagem freireana**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, Lúcia Garcia. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente Brasileira**. 1ª edição. São Paulo: Pontes, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FORMOSINHO, João. A formação de professores como construção da profissionalidade docente. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores e profissionalidade docente**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15–33.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 7 out. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**: Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abril de 2024.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente-passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 30 abril de 2024.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Editora Porto, 1999.

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana Soares. A natureza dos saberes docentes a partir das fontes de aprendizagem dos professores. In: PRYJMA, Marielda Ferreira. OLIVEIRA, Oséias Santos (ORG). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. 23. Ed, Editora UTFPR: Curitiba/PR, 2016. p. 115-130.

MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. UFMG/Faculdade de Educação: Belo Horizonte, 2010. CDRom. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/399-1.pdf>

MENDES, Maria Luiza Maciel. **Condições de trabalho e saúde docente**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicatos dos professores de São Paulo (Sinpro SP). São Paulo/SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 08 out. 2025.

NUNES, Claudio Pinto. CARDOSO, Berta Leni Costa. SOUSA, Erivan Coqueiro (Org.). **Condições de trabalho e Saúde do Professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122> . Acesso em: 24 mar. 2025.


PIZZANI, Luciana. Et al. A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PRYJMA, Marielda Ferreira. OLIVEIRA, Oséias Santos (ORG.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. 23. ed, Editora UTFPR: Curitiba/PR, 2016.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da. *et al.* Condições de trabalho e Saúde de Docentes do Interior da Bahia. In: NUNES, Claudio Pinto. CARDOSO, Berta Leni Costa. SOUSA, Erivan Coqueiro (Org.). **Condições de trabalho e Saúde do Professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. p. 55-75.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. **Revista Educar**, Barcelona, v 50, p. 55-66, 2014. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>. Acesso em: 12 ago. 2025.



Capítulo IV

Adoecimento e afastamentos de professores/as da educação básica em Arataca-BA: uma análise documental

Regiane Vieira de Oliveira Silva de Souza

Andreia Cristina Freitas Barreto

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo identificar os principais fatores causadores do adoecimento e do afastamento do trabalho de professores e professoras da rede municipal de Educação Básica de Arataca – Bahia, no período de 2021 a 2024. A investigação buscou identificar as principais doenças registradas em atestados médicos e compreender de que modo a precarização das condições laborais afeta a saúde física e mental dos docentes, bem como refletir sobre os fatores que contribuem para a desmotivação e o desgaste profissional. Para alcançar esses objetivos utilizou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e documental e análise de conteúdo para interpretação dos dados produzidos. Os resultados evidenciaram que o índice de afastamento é maior entre as mulheres e estão associados a diversos problemas de saúde, tais como: transtornos mentais e comportamentais; problemas osteomusculares e doenças de ordem digestiva. Conclui-se que a precarização das condições docentes gera um ciclo de adoecimento, afastamentos e sobrecarga, impactando negativamente tanto a qualidade de vida dos/as professores/as quanto ao desempenho educacional dos alunos. Diante desse cenário, torna-se extremamente necessário, a criação e implementação de políticas públicas de Desenvolvimento Profissional Docente, tendo como foco a prevenção da saúde física e mental dos/as docentes; a redução da sobrecarga de trabalho; a promoção de condições laborais dignas para contribuir com a sustentabilidade da carreira docente e para a melhoria da Educação Básica em Arataca-BA.

Palavras-chave: Adoecimento docente; Educação Básica; Condições de trabalho.

Introdução

As condições de trabalho dos professores e professoras brasileiras têm sido historicamente marcadas pela falta de valorização profissional e pela ausência de políticas

efetivas de qualificação e apoio, por parte dos órgãos competentes. Esse cenário, já fragilizado, foi intensamente agravado pela pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Com a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de adaptação ao ensino remoto, muitos/as docentes foram compelidos/as a reinventar suas práticas pedagógicas em um curto espaço de tempo, enfrentando desafios inéditos em sua trajetória profissional.

Diante dessa situação, e a partir das exigências impostas durante o período pandêmico, foi necessário fazer diversas mudanças nas dinâmicas de trabalho, afetando diretamente a saúde física e mental dos profissionais da Educação. De acordo com Cruz, Coelho e Ferreira (2021), muitos/as professores/as, acostumados/as às práticas tradicionais, viram-se obrigados/as a adaptar-se a uma nova realidade, comprometendo sua qualidade de vida e desempenho profissional.

Nessa mesma perspectiva, Pinho et al. (2021) destacam que o ensino remoto intensificou as exigências cognitivas e emocionais do trabalho docente, impondo longas jornadas diante das telas e ampliando a sensação de isolamento e esgotamento psicológico entre professores. As autoras ressaltam que, sem suporte institucional adequado, o trabalho remoto evidenciou e aprofundou desigualdades já existentes na educação pública, contribuindo para o agravamento dos casos de adoecimento docente.

Estudos recentes (Cruz; Coelho; Ferreira, 2020; Pereira; Santos; Manetti, 2020; Barreto; Rocha, 2020) indicam que o adoecimento dos/as professores/as da Educação Básica tem se tornado recorrente na contemporaneidade, tornando urgente a criação e efetivação de políticas públicas que contemple o bem-estar do/a docente em todo o seu desenvolvimento profissional. Nesse contexto, compreender as causas do adoecimento e dos afastamentos torna-se fundamental para a valorização e permanência dos educadores na carreira.

Partindo desse pressuposto, emerge a seguinte inquietação: Quais os principais fatores causadores do adoecimento e do afastamento do trabalho de professores e professoras da rede municipal de Educação Básica de Arataca – Bahia, no período de 2021 a 2024?

A partir desse questionamento, esta pesquisa busca identificar o número de afastamentos ocorridos nesse intervalo de tempo e analisar os motivos de saúde que levaram os docentes a solicitarem licenças médicas, destacando as principais doenças registradas nos atestados e sua relação com as condições de trabalho.

O interesse pela temática surgiu da observação cotidiana da pesquisadora, que atua como professora da Educação Básica no município de Arataca-BA, ao perceber o aumento expressivo de afastamentos entre colegas de profissão, principalmente no contexto pós-pandemia. Foi observado, casos de docentes jovens, diagnosticados com transtornos psíquicos, evidenciando a urgência de discutir e propor ações concretas para a preservação da saúde mental no ambiente escolar.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, uma vez que analisamos atestados/pareceres médicos de professores/as da rede municipal de Educação Básica de Arataca – Bahia que forma entregues no período de 2021 a 2024. Utilizamos a técnica análise de conteúdo (Bardin, 2010) para análise dos dados produzidos.

Acredita-se que, os resultados desta investigação possam contribuir para o fortalecimento de debates e políticas públicas permanentes sobre o adoecimento docente nos âmbitos municipal, estadual e nacional, buscando incentivar o olhar sensível e comprometido dos órgãos públicos quanto às condições de trabalho docente e os impactos nos diferentes contextos desses/as profissionais, tais como: pessoal, profissional, econômico, cultural, dentre outros.

Ser docente no Brasil: uma profissão invisibilizada

Por muito tempo a docência no Brasil tem sido marcada pela desvalorização e pela compreensão equivocada de que ensinar é um dom ou uma vocação natural, vinculada a características pessoais e a ideia de missão. Essa concepção segundo Pimenta (2012), contribui para a consolidação de uma visão romantizada do magistério, que desconsidera a complexidade e a especificidade dos saberes profissionais necessários ao exercício da docência. A consequência direta dessa percepção é a invisibilidade social da profissão, que ainda hoje se reflete na baixa remuneração, nas precárias condições de trabalho e na falta de reconhecimento do papel do professor na formação cidadã e no desenvolvimento social do país.

Com o passar das décadas, os/as professores/as começaram a se mobilizar em busca de melhores condições de trabalho, salários dignos e uma formação inicial e continuada mais adequada para o exercício da profissão, buscando consolidar a docência como uma prática profissionalizada. Esse movimento coletivo teve como objetivo

consolidar a docência como profissão e não apenas como vocação, reconhecendo a necessidade de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento e a valorização docente.

Mesmo diante de avanços legais, como a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996), e de novos marcos regulatórios, os desafios permanecem intensos.

Nos últimos anos, diversas legislações têm buscado promover o bem-estar e a valorização dos profissionais da educação. A Lei nº 14.681/2023, denominada Lei do bem-estar docente, institui a política nacional de promoção da saúde e da qualidade de vida no trabalho dos profissionais da educação, reconhecendo a importância das condições laborais adequadas e de suporte à saúde física e mental. Complementarmente, a Lei nº 14.817/2024 estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da rede pública de ensino, reafirmando a necessidade de respeito, dignidade e condições de trabalho condizentes com a relevância social da profissão.

Entretanto, a efetivação dessas leis enfrenta obstáculos concretos, Barreto (2023) aponta que a descontinuidade de políticas públicas, a falta de monitoramento e a escassez de recursos compromete a implementação das ações previstas. Além disso, muitos gestores ainda resistem a reconhecer a docência como uma carreira de Estado, o que dificulta o desenvolvimento de políticas integradas e sustentáveis de valorização profissional. Essa realidade se agrava em municípios menores, onde as desigualdades estruturais e a falta de investimentos são evidentes

A precarização do trabalho docente é um reflexo direto das contradições do sistema educacional brasileiro. De acordo com Neta, Moura e Cardoso (2020), mesmo diante de avanços legais, o trabalho docente continua submetido à lógica capitalista, caracterizada pela intensificação das tarefas, pela perda de autonomia pedagógica e pela instabilidade contratual. Essa realidade não apenas fragiliza os vínculos laborais, como também afeta a saúde física e mental dos profissionais, criando um cenário de esgotamento e desmotivação.

Vale ressaltar que a luta pela valorização docente não é recente. Desde a Lei de 15 de outubro de 1827, promulgada por Dom Pedro I, que determinava a criação de escolas de primeiras letras e estabelecia igualdade salarial entre professores e professoras, discute-se a necessidade de reconhecimento da carreira docente em um pilar essencial da sociedade. Contudo, quase dois séculos depois, o Brasil ainda enfrenta desafios

estruturais semelhantes, como baixos salários, ausência de formação continuada e sobrecarga de trabalho.

A constituição federal de 1988, em seu artigo 206, garante a valorização dos profissionais da educação escolar, assegurando planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público. Todavia, essas garantias constitucionais ainda não se concretizam plenamente, especialmente nas redes municipais, onde há alta rotatividade e precarização dos vínculos empregatícios. Assim, a profissão docente permanece, em grande parte, invisibilizada e desprotegida, como sendo uma das mais fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

De acordo com Martins (2005), o trabalho docente envolve não apenas o esforço físico, mas também o trabalho emocional e simbólico, que exige envolvimento afetivo, paciência e constante adaptação às demandas sociais e institucionais. Essa dimensão imaterial do trabalho docente é frequentemente desconsiderada pelas políticas públicas, o que reforça o sentimento de desvalorização e cansaço emocional.

Esse contexto reforça que a valorização docente exige não apenas legislação, mas também políticas públicas efetivas que enfrentam as condições precárias impostas aos profissionais da educação. Verificamos nos estudos de Barreto (2023) que é necessário um olhar atento às políticas que contemplem o desenvolvimento profissional do/a professor/a.

A inter-relação entre trabalho e saúde constitui um elemento crucial para o adequado desempenho profissional. A ausência dessa integração pode resultar na execução ineficaz das atividades laborais comprometendo a produtividade e favorecendo o insucesso das organizações

Pode-se observar que a situação da Saúde docente no Brasil tem enfrentado emergências no que diz respeito ao adoecimento. Alguns fatores, como: baixos salários, jornadas intensas de trabalhos, excesso de burocracias, ausência de políticas que contemplem o DPD, dentre outros, têm sido a causa do adoecimento de professores/as da Educação Básica (Pereira; Santos; Manetti, 2020; Barreto; Rocha, 2020;).

Em resposta a essa crise de valorização, o governo federal lançou em 2025 o programa “Mais professores”, com o objetivo de incentivar o ingresso de novos profissionais na carreira e promover formação continuada. A proposta está alinhada ao plano nacional da educação (PNE 2024-2034), que define metas específicas para a valorização e formação dos profissionais da educação. Ainda assim, a eficácia dessas

medidas depende da existência de ações concretas e contínuas, capazes de enfrentar as causas estruturais da desmotivação e do adoecimento docente.

Portanto, ser docente no Brasil é exercer uma profissão que, embora essencial à sociedade, permanece marcada por contradições. A invisibilidade e a desvalorização profissional coexistem com o reconhecimento simbólico da importância do professor. Romper com essa contradição exige políticas públicas integradas, investimentos em infraestrutura, garantia de carreira e formação de qualidade, além da promoção de condições de trabalho dignas e sustentáveis. Somente assim será possível assegurar que o exercício da docência deixe de ser uma atividade invisibilizada e passe a ser efetivamente reconhecida como profissão central para o desenvolvimento do país.

Situação da saúde docente no Brasil: reflexos da precarização

A educação brasileira, nas últimas décadas, tem sido marcada por um cenário de sucateamento que se manifesta na falta de estrutura adequada, na superlotação das salas de aula, nos impactos da pandemia de COVID-19 sobre a aprendizagem e na desvalorização salarial dos docentes.

Esse contexto tem contribuído para o crescimento dos casos de sofrimento psíquico entre docentes. Estudos realizados por Diehl e Marin (2016) apontam que o adoecimento mental entre professores brasileiros decorre principalmente da intensificação do trabalho, das condições precárias e da ausência de suporte institucional, resultando em quadros de estresse, ansiedade e burnout.

Soma-se a esses fatores a escassez de políticas públicas efetivas e a ausência de apoio institucional, criando um ambiente de trabalho adverso que afeta diretamente a saúde física e mental dos professores (Barreto; Rocha, 2020; Moura, 2020; Barreto, 2023). Esse conjunto de condições desfavoráveis não compromete apenas o desempenho profissional, mas também a qualidade do ensino, uma vez que a saúde do professor é elemento fundamental para o bom andamento do processo educativo. Diversos estudos têm apontado que a sobrecarga de trabalho e as condições precárias são determinantes para o aumento do estresse, da ansiedade, da depressão e de outras doenças relacionadas ao trabalho docente (AGÊNCIA BRASIL, 2023).

Partindo desse pressuposto, algumas pesquisas (Moura, 2020; Barreto, 2023) têm demonstrado que nos últimos anos, os transtornos mentais em professores/as

ultrapassaram os problemas vocais e musculoesqueléticos como principais causas de afastamento. Pesquisa da Fundacentro revelou que burnout, depressão, ansiedade e estresse são recorrentes entre professores da rede pública (Agência Brasil, 2023).

Uma investigação com mais de 5 mil docentes apontou que 66% já se afastaram por questões de saúde, e 87% atribuíram diretamente o adoecimento à rotina escolar. As queixas mais frequentes foram ansiedade (68%), estresse e dores de cabeça (63%), insônia (39%), dores nos membros (38%) e depressão (28%) (Sindeducação, 2023). Esses dados alarmantes nos fazem refletir sobre a invisibilidade que a profissão docente possui frente aos governantes.

Em consonância com essa concepção, verificamos na pesquisa de Moura (2020) que a reestruturação do trabalho docente, o salário indigno e o descumprimento de políticas públicas direcionadas às condições laborais, são as principais causas de adoecimento mental/transtornos mentais e comportamentais em professores/as. Segundo a pesquisadora, o adoecimento mental influencia no DPD e traz graves implicações para a carreira desse/a profissional, pois “se a saúde mental do docente estiver comprometida, se o seu estado emocional/psicológico estiver desequilibrado, será difícil para este sujeito ter continuidade no desenvolvimento do seu trabalho, interagir, estudar e evoluir enquanto profissional” (Moura, 2020, p. 142).

A pesquisa de doutoramento de Barreto (2023) mostrou que o adoecimento dos/as professores/as da Educação Básica no Brasil tem sido recorrente e que muitos/as têm optado por afastar, abandonar ou até mesmo desistir da carreira docente. Em 2023, uma pesquisa realizada pelo jornal “Brasil de Fato”, mostrou que no estado de São Paulo, o número de afastamentos por transtornos mentais chegou a mais de 53 mil em 2022, representando mais de 100 docentes afastados por dia. Esse dado evidencia a urgência de medidas preventivas e de apoio psicológico nas redes de ensino.

O adoecimento docente não é apenas um problema de saúde pública, mas um fator que impacta diretamente os resultados educacionais (Moura, 2020; Barreto, 2023). A alta rotatividade de professores, associada aos afastamentos, rompe a continuidade pedagógica e dificulta o acompanhamento individualizado dos estudantes.

Além disso, a sobrecarga e a pressão por metas burocráticas reduzem o tempo e a energia disponíveis para o planejamento de aulas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Ambientes ruidosos, condições físicas inadequadas e o excesso de turmas agravam ainda mais esse quadro.

Caminhos Metodológicos

Considerando as particularidades desta pesquisa, “conhecer os principais fatores causadores do adoecimento e do afastamento do trabalho de professores e professoras da rede municipal de Educação Básica de Arataca – Bahia, no período de 2021 a 2024 que justificamos a escolha pela abordagem qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem em que é possível interpretar o mundo que nos cerca, sendo possível observar as relações cotidianas dos/as colaboradores/as da pesquisa tendo como base o objeto de pesquisa.

Também, caracterizada como exploratória e documental (André, 2013), foi utilizado documentos, cujo objetivo foi contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Sobre a aproximação da pesquisadora com os documentos, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) apontam que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elaborar sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Desse modo, percebemos que uma análise documental não se configura como algo simples, é necessário que, nesse momento, a primeira ação do/a pesquisador/a seja retornar o olhar para o fenômeno pesquisado e a partir dele, desenvolver técnicas para manusear os documentos. Partindo dessa perspectiva é que nos debruçamos em documentos que regulam a carreira docente do município de Arataca-BA, especificamente, atestados médicos.

Figura 1: mapa do município de Arataca-BA



Fonte: Bahia MesoMicroMunicip.svg, own work, CC BY 2.5,

Arataca é um município brasileiro, localizado no sul da Bahia. A cidade foi fundada em 9 de maio de 1985, cobre uma área de 435,96 km, possuindo uma população com cerca de 10.463 habitantes, segundo o censo de 2022. O município possui um total de 14 escolas das quais 6 estão localizadas na zona rural do município, sua economia é baseada na produção cacaueteira, sendo a administração pública também um importante fator econômico.

Tendo como parceria a Secretaria Municipal de Educação do Município, foi realizado um levantamento do quantitativo de atestados apresentados pelos professores e professoras, assim como também foi realizado um levantamento da quantidade de professores e professoras afastados/as e/ou com desvio de suas funções por motivo de saúde.

É importante destacar que foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010) para procedermos com a análise e a interpretação dos dados produzidos por meio das análises dos atestados. Dessa forma, buscando dar respostas para os questionamentos levantados durante o processo de investigação, acerca dos principais fatores causadores do adoecimento e do afastamento do trabalho de professores e professoras da rede municipal de Educação Básica de Arataca – Bahia, no período de 2021 a 2024.

Espera-se que os resultados desta pesquisa colaborem, principalmente, para o desenvolvimento de debates e ações no município de Arataca-BA, acerca da saúde do professor e professora de forma permanente.

Análise e discussão dos dados

Os dados produzidos nesta pesquisa foram desenvolvidos a partir da análise de atestados e pareceres médicos entregues por professores/as da Educação Básica do município de Arataca-BA no período de 2021-2024. Foi disponibilizado pela Secretaria de Educação um total de 17 atestados médicos que foram analisados a partir da técnica Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Atestados e pareceres médicos entregues por professores/as no período de 2021-2024.

CID	Sexo	Tempo de afastamento	Ano	Tempo de atuação docente
A46	Masculino	2 dias	2021	25 Anos
181	Masculino	3 dias	2021	10 Anos
T10	Masculino	1 dia	2023	12 Anos
J11	Feminino	2 dias	2022	5 Anos
Z519	Feminino	4 dias	2022	7 Anos
H110	Feminino	1 dia	2021	6 Anos
K59	Feminino	2 dias	2023	20 Anos
200	Feminino	5 dias	2023	10 Anos
R10	Feminino	2 dias	2022	6 Anos
R51	Feminino	2 dias	2024	12 Anos
K01	Feminino	3 dias	2024	15 Anos
A09	Feminino	2 dias	2024	15 Anos
M54,4	Feminino	1 dia	2024	5 Anos
F32	Feminino	2 dias	2024	21 Anos
D50	Feminino	2 dias	2023	14 Anos
H10	Feminino	4 dias	2024	15 Anos
Z736	Feminino	1 dia	2024	10 Anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O quadro apresenta a distribuição dos atestados médicos dos docentes de uma escola municipal de Arataca-BA, organizados segundo CID (classificação internacional de

doenças), sexo, tempo de afastamentos, ano e tempo de serviço. Análise foi estruturada em três momentos: 1 – pré-análise; 2- a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, fase de organização e sistematização dos dados, iniciou com a aproximação da pesquisadora com os dados produzidos. A exploração do material foi direcionada a partir do objetivo central de estudo. Para isso, buscou-se compreender por meio dos atestados e pareceres os principais fatores causadores do adoecimento e do afastamento do trabalho de professores e professoras da rede municipal de Educação Básica de Arataca – Bahia, no período de 2021 a 2024.

O tratamento dos resultados, ocorreu tendo como base a interpretação dos CIDs e estudos desenvolvidos no Brasil sobre DPD e saúde de professores/as da Educação Básica. Sobre o processo de categorização, agrupamos as categorias que foram constituídas por características/aspectos comuns, ou seja, que pertenciam a uma mesma unidade de registro.

A variação de diversas patologias no processo de cruzamento dos dados, nos permitiu identificar 3 (três) categorias que foram bases para o desenvolvimento das análises, as quais são: 1- A saúde mental como reflexo de esgotamento; 2- A saúde física como consequência das condições de trabalho; 3- A invisibilidade dos cuidados preventivos.

A saúde mental como reflexo do esgotamento

O quadro revela casos de episódios depressivos (F32) e problemas de gestão da vida (Z73.6), que refletem no esgotamento emocional e psicológico (Moura, 2020). Verifica-se que, a precarização do trabalho docente, marcada pela sobrecarga, falta de reconhecimento, baixos salários e violência escolar estão entre os causadores de adoecimento entre professores e professoras.

O período de afastamento variou de 1 a 10 dias, indicando que a maioria dos afastamentos foi de curta duração. Quanto ao tempo de serviço, os dados mostram que tanto docentes com poucos anos de experiência quanto com mais tempo de atuação apresentaram afastamentos, sugerindo que o adoecimento ou a necessidade de repouso não está restrito a uma faixa específica de experiência profissional.

Esse cenário que reflete na desvalorização profissional faz com que muitos professores/as desenvolvam ansiedade, depressão e, em casos extremos, à Síndrome de Burnout. Por exemplo, os casos de depressão e ansiedade identificados nesta pesquisa reforçam os achados de Carlotto (2011) e Moura (2020) que apresentam o esgotamento emocional como uma das principais causas de afastamento docente na rede pública.

A presença de dificuldades na gestão da vida pessoal sugere que as demandas laborais invadem a esfera privada dos docentes, dificultando o equilíbrio emocional e a recuperação. O crescimento dos transtornos mentais entre professores está relacionado a fatores como sobrecarga de trabalho, desvalorização profissional, longas jornadas, acúmulo de funções e condições precárias de trabalho, segundo Carlotto (2011). Além disso, as exigências relacionadas à inserção de novas tecnologias no ambiente educacional impõem aos docentes a necessidade constante de adaptação, configurando-se como um fator adicional de estresse, especialmente quando não há apoio institucional ou formação continuada adequada.

Os casos de transtornos mentais entre professores/as têm aumentado significativamente, (Souza, 2020; Campos e Viegas, 2021), fatores como sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, as exigências relacionadas ao uso de novas tecnologias e as condições precárias de trabalho contribuem para o surgimento de sintomas de estresse, ansiedade e esgotamento emocional, comprometendo não apenas o bem estar dos docentes, mas também a qualidade do ensino ofertado. Além disso, a ausência de políticas públicas eficazes voltadas à saúde mental dos profissionais da educação e a falta de programas de formação continuada dificultam o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, agravando o impacto das condições laborais na vida pessoal e profissional dos professores.

Os dados mostram que a maioria dos afastamentos por motivos de saúde mental, como depressão, ocorreram entre mulheres. Isso pode estar relacionado à dupla ou tripla jornada de trabalho, uma vez que muitas professoras acumulam responsabilidades profissionais e domésticas, intensificando a carga mental.

Observa-se que a maioria dos atestados foram emitidos por professoras (14 de 17), refletindo um predomínio do sexo feminino entre os docentes afastados. No campo educacional, as questões de gênero desempenham um papel significativo nos problemas enfrentados pelos profissionais (Louro, 1997). Não é novidade que no nosso cenário brasileiro, mulheres em geral ocupam funções menos valorizadas e recebem salário

insuficiente apesar de representarem a maior parte do corpo docente. Essa desigualdade é particularmente visível na educação infantil, onde a predominância feminina é marcada e as condições de trabalho frequentemente precárias exigem que conciliem suas atividades docentes com demandas familiares.

Tal cenário evidencia a necessidade de políticas públicas e programas institucionais que promovam igualdade de gênero, valorização profissional e suporte à saúde mental das professoras, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para a redução de adoecimento no trabalho. No contexto educacional, as questões de gênero influenciam diretamente os desafios enfrentados pelos profissionais. Conforme Santos (2023), o trabalho docente é atravessado por relações de gênero, raça e classe, de modo que as mulheres precisam conciliar suas atividades profissionais com as responsabilidades domésticas e familiares, evidenciando uma sobrecarga significativa.

Essa perspectiva se aproxima da análise de Louro(1997), que destaca como as normas sociais e as construções de gênero estruturam a vida profissional das mulheres, condicionando suas trajetórias e experiências no ambiente escolar. Essa sobrecarga feminina frequentemente se configura em um quadro de estresse e até de depressão, condições que, em muitos casos, permanecem invisibilizadas tanto pelos colegas de trabalho quanto pelos próprios familiares.

Sobre essa percepção, Santos (2023) salienta que a realidade de fato, no dia a dia de mulheres trabalhadoras, necessita ser vista e enfrentada nas suas diversas nuances, já que o fato de serem negligenciadas têm repercutido na saúde e na segurança do trabalho.

É necessário pois considerar as dessemelhanças importantes entre homens e mulheres; as mulheres registram taxas elevadas de estresse, por exemplo, além disso há a invisibilidade do trabalho doméstico e não remunerado, resultante de valores culturalmente definidos. Esses fatores se manifestam no cotidiano profissional, e tais diferenças podem aparecer em todo o processo de trabalho, o qual merece ser reconhecido na sua essência, nos adoecimentos, assim como os fatores sociais que medeia as relações de trabalho, as questões econômicas e culturais nas quais estão presentes os assédios (Santos, 2023 p.33).

A partir desse reconhecimento das diferenças de gênero no ambiente laboral, torna-se evidente que políticas de equidade são essenciais para reduzir desigualdades estruturais. Não basta apenas assegurar direitos iguais formalmente, é necessário criar condições que considerem as particularidades da experiência feminina no trabalho. Por exemplo, a sobrecarga gerada pela dupla jornada de trabalho profissional somado ao

trabalho doméstico não remunerado impacta diretamente a saúde, o bem-estar e a produtividade das mulheres, exigindo estratégias que incluam horários flexíveis, suporte psicológico e redistribuição de tarefas.

A saúde física como consequência das condições de trabalho

O caso de Lombociatalgia (M54.4), observado entre os dados analisados, exemplifica uma das doenças ocupacionais mais recorrentes entre professores/as. Este tipo de enfermidade está diretamente associado às condições ergonômicas inadequadas nas escolas, carteiras e mesas desconfortáveis, longos períodos em pé, repetição de posturas e esforço físico. Tais fatores resultam em lesões osteomusculares e dores crônicas que comprometem a qualidade de vida e desempenho profissional docente.

A dor crônica na região lombar, no pescoço e nos ombros é um problema frequente entre professores, comprometendo não apenas a saúde física, mas também a capacidade de concentração e disposição para o trabalho. Conforme Martins(2005), esse tipo de sofrimento reflete o que o autor denomina de sofrimento físico do trabalho imaterial, ou seja, quando o corpo passa a expressar o desgaste simbólico e emocional da docência. Assim, compreender essas dores como questão de saúde ocupacional é essencial, pois evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à prevenção de doenças e a promoção do bem-estar docente.

Além dos problemas musculoesqueléticos, os dados revelam ocorrências de transtornos digestivos, como constipação intestinal (K59) e diarreia e gastroenterite (A09). Esses sintomas estão frequentemente relacionados ao estresse crônico, a alimentação irregular e a falta de tempo para refeições adequadas durante a jornada escolar. Essa escassez de tempo é reflexo das exigências burocráticas e das pressões por resultados, impostas aos profissionais da educação em nome de uma suposta melhoria da qualidade do trabalho (Barreto,2023). As múltiplas demandas e o excesso de responsabilidade fazem com que muitos professores negligenciam aspectos básicos do autocuidado, o que contribui para o desenvolvimento de distúrbios gastrointestinais e fadiga generalizada.

Outro problema recorrente é a cefaleia (R51), geralmente associada a tensão e a sobrecarga mental. O ambiente ruidoso, a indisciplina dos alunos, a pressão por resultados e as condições precárias de infraestrutura agravam o estresse cotidiano e

intensificam o cansaço físico. Como observa Barreto (2023), essas exigências, aliadas às metas burocráticas e a escassez de apoio institucional, expõem o /a docente a um ciclo de exaustão que afeta tanto o corpo quanto a mente.

De modo geral, o aumento dos transtornos físicos e mentais entre professores/as está diretamente ligado ao esforço contínuo de tentar transformar a realidade educacional sem o devido suporte institucional (Martins, 2005; Barreto, 2023). A precarização do trabalho docente caracterizada por contratos temporários, múltiplas jornadas, baixos salários e ausência de suporte técnico pedagógico, intensifica o sentimento de desvalorização e insegurança, gerando desmotivação e desorganização no ambiente escolar.

Além disso, a precarização do trabalho, caracterizada por contratos temporários, múltiplas jornadas e falta de suporte técnico e pedagógico, intensifica o sentimento de desvalorização e insegurança. Esse cenário gera desmotivação e desorganização, resultando de um processo de esvaziamento da profissão e perda de profissionais qualificados (Martins, 2005, p.7).

Como consequência, muitos docentes acabam submetendo-se a condições inadequadas de trabalho para garantir a permanência na profissão, o que perpetua o ciclo de adoecimento e sofrimento. Portanto, observa-se, de acordo com os estudos de Martins (2005) que é necessário reconhecer a saúde física do professor como dimensão essencial do trabalho docente é fundamental para formulação de políticas de prevenção, ergonomia e valorização profissional.

A invisibilidade dos cuidados preventivos

A presença de códigos como exame médico geral (Z00) e Tratamento médico (Z51.9) na tabela pode indicar que alguns afastamentos ocorrem não por uma doença específica, mas por necessidade de avaliações de rotina ou procedimentos médicos. Em um contexto de precarização, os professores podem ter dificuldade em conciliar o trabalho com os cuidados de saúde, postergando o tratamento e utilizando os afastamentos para cobrir essas demandas, o que mascara a gravidade real do problema (Moura, 2020).

Como consequência da sobrecarga de trabalho e das exigências burocráticas que recaem sobre os profissionais da educação, muitos acabam negligenciando seus cuidados pessoais e enfrentando problemas de saúde física e mental.

Essa situação compromete o bem-estar do trabalhador que passa a conviver com sintomas como estresse, ansiedade e fadiga. Quando não tratados, esses fatores podem evoluir para condições mais graves como depressão e doenças cardíacas entre outros (Moura, 2020).

Refletir nas análises sem concluir

O quadro de doenças apresentados não é apenas uma lista aleatória de enfermidades, mas um retrato estatístico das consequências da precarização do trabalho na saúde dos professores da Educação Básica, não só de Arataca-BA, mas de professores do Brasil, como mostra as pesquisas de Moura (2020) e Cericatto (2016). Verifica-se que é um ciclo vicioso: as condições precárias levam ao adoecimento, que resulta em afastamentos, sobrecarregando ainda mais os colegas que permanecem e perpetuando o ciclo de precarização.

A solução para esse problema não reside apenas em tratamentos médicos pontuais, mas em políticas que combatam as raízes da precarização, valorizando o trabalho docente com melhores salários, condições de trabalho dignas e respeito à saúde física e mental desses profissionais. Os dados revelam que, em Arataca-BA, o adoecimento docente reproduz a tendência nacional, como já sinalizado, mas com agravantes: a ausência de equipe multiprofissional de apoio, a sobrecarga nas escolas e a falta de acompanhamento sistemático da saúde docente pela Secretaria Municipal de Educação.

Em síntese, a análise documental dos atestados e pareceres médicos permitiu identificar que o adoecimento docente em Arataca-BA resulta de um conjunto de fatores que estão interligados à precarização das condições laborais, sobrecarga emocional, invisibilidade do trabalho feminino e ausência de políticas preventivas. Esses achados confirmam que o adoecimento não é um fenômeno individual, mas estrutural e sistêmico, exigindo uma ação articulada entre gestão pública, comunidade escolar e políticas de valorização docente.

Assim, ao identificar os fatores causadores de afastamentos entre 2021 e 2024, confirma-se que os principais motivos estão relacionados à precarização do trabalho e sobrecarga mental e física, corroborando o objetivo central desta investigação.

Considerações finais

Este estudo possibilitou identificar o número de afastamentos entre 2021 e 2024 e os motivos de saúde que levaram os docentes a solicitarem licenças médicas, destacando as principais doenças registradas nos atestados e sua relação com as condições de trabalho.

Verificamos que, as condições de trabalho dos/as professores/as da Educação básica de Arataca -Ba, refletem na saúde dos/as profissionais. A análise documental demonstrou que, entre os anos de 2021 e 2024, os afastamentos estiveram relacionados a diversos problemas de saúde, tais como: depressão, estresse acentuado, problemas osteomusculares e doenças de ordem digestiva, revelando um cenário de vulnerabilidade que impacta não apenas a vida profissional, mas também a vida pessoal dos/as docentes.

Observou-se ainda que as mulheres são as mais afetadas, o que reforça a necessidade de discutir a desigualdade de gênero e a sobrecarga da dupla jornada no âmbito educacional. Estes dados se aproximam com a literatura recente, que aponta o aumento significativo de afastamentos por transtornos mentais entre professores/as em todo o país, principalmente após a pandemia Covid-19.

A pesquisa também evidenciou a ausência no Município de Arataca-BA de políticas preventivas, uma vez que, os afastamentos, muitas vezes, correspondem a situações que poderiam ser amenizadas/evitadas. Verifica-se que em 2023 foi criada a política de Bem-estar Lei nº 14.681/2023 (Brasil, 2023), entretanto, não há ações específicas que contemplem o objetivo dessa legislação no município pesquisado.

Destaca-se como limites para realização dessa pesquisa, a restrição de análise documental, pois nem todos os atestados possuíam CID, ou seja, código necessário para a identificação da condição de saúde apresentada.

Por fim, os resultados desta investigação reforçam a urgência de políticas públicas municipais, estaduais e nacionais que valorizem o trabalho docente, assegurando condições dignas, prevenção de adoecimentos e acompanhamento integral da saúde do professor/a. Somente assim será possível romper o ciclo de precarização e promover uma

educação básica de qualidade, comprometida com o bem-estar de quem a constrói diariamente.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Saúde mental é o principal problema para professores, aponta pesquisa.** Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2013.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. **Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades.** Revista Encantar, v. 2, p. 1–11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 20 set. 2024.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. **Por uma política de carreira docente: limites e potencialidades de um modelo brasileiro no processo de desenvolvimento profissional no período de examinação.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 5 out. 1988. Art. 206. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023. **Dispõe sobre a Política Nacional de Promoção da Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho dos Profissionais da Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 set. 2023.

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

BRASIL. Lei nº 15.202, de 2025. **Institui a Carreira Nacional Docente do Brasil (CNDDB).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025.

BRASIL DE FATO. **Mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais por dia em SP.** Brasil de Fato, 2023. Disponível em: <https://brasildefato.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2025.

- CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moacir Fernando. **Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga**. Cadernos de Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 131-150, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270>. Acesso em: 28 out. 2025.
- CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>. Acesso em: 12 out. 2025.
- CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de burnout e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>. Acesso em: 25 out. 2025.
- CERICATTO, Italy Luciane. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>. Acesso em: 3 out. 2025.
- CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto**. Debates em Educação. v. 13, n. 31, p. 1-21, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 23 out. 2024.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia. Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005. Acesso em: 23 jun. 2023.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARTINS, Reginaldo Neves. **Adoecimento mental entre professores no Brasil: uma revisão narrativa crítica sobre causas, consequências e possíveis intervenções**. Revista Missioneira, v. 27, n. 2, p. 1-?, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31512/missioneira.v27i2.2189>. Acesso em: 28 set. 2025.
- MARTINS, Reginaldo Neves. **Adoecimento e sofrimento docente no trabalho imaterial**. Salvador: EDUFBA, 2005.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Trabalho e adoecimento docente no Brasil: dimensões subjetivas e estruturais**. São Luís: EDUFMA, 2020.

NETA, Maria do Carmo; MOURA, Maria da Glória; CARDOSO, Rafael dos Santos. **A precarização do trabalho docente e a saúde mental dos professores.** Revista Educação e Trabalho, v. 5, n. 2, p. 44–59, 2020. Acesso em: 25 set. 2025.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. **Saúde mental de docentes em tempos de pandemia:** os impactos das atividades remotas. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26–32, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 10 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.


PINHO, Paloma de Sousa et al. **Trabalho remoto docente e saúde:** repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. Trabalho, Educação e Saúde. v. 19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOUZA, Farney Vinícios Pinto. **Adoecimento mental e o trabalho do professor:** um estudo de caso na rede pública de ensino. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 23, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpst/article/view/146374>. Acesso em: 28 out. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ribeiro; ALMEIDA, Cristiane de Fátima; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais; Pelotas, v. 1, n. 1, p. 1–15, jul./dez. 2009.

SANTOS, Maria Inez. **O adoecimento das mulheres trabalhadoras da Universidade Federal de Alagoas sob a perspectiva de gênero.** 2023. Tese (Doutorado em Segurança e Saúde Ocupacionais) – Universidade do Porto, Porto, 2023. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/642494>. Acesso em: 29 set. 2025.

SINDEDUCAÇÃO. **66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde.** Sindeducacao, 2023. Disponível em: <https://sindeducacao.org>. Acesso em: 11 ago. 2025.



Capítulo V

Desenvolvimento profissional de professores(as) e a vulnerabilidade na carreira docente: reflexão sobre publicações jornalísticas

Paloma de Paula Oliveira Cruz

Lilian Moreira Cruz

Resumo: O presente estudo intitulado “Desenvolvimento profissional de professores(as) e a vulnerabilidade na carreira docente: reflexões sobre publicações jornalísticas”, tem como objetivo analisar de que forma a cobertura midiática influencia a imagem e o desenvolvimento profissional dos docentes no Brasil. A pesquisa surgiu da inquietação em compreender como os discursos veiculados na mídia moldam a percepção social sobre o trabalho docente e impactam a autoestima e a identidade dos(as) professores(as). De abordagem qualitativa, o estudo utiliza a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) como metodologia, examinando reportagens publicadas entre 2016 e 2024 em portais como G1, Brasil de Fato, The Epoch Times, Profuturo e O Tempo Brasil. A fundamentação teórica foi construída a partir de autores como António Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Marcelo Garcia, Michael Huberman e Andréia Barreto, que discutem a formação, a valorização e os desafios enfrentados na carreira docente. A análise revelou que a mídia frequentemente associa a profissão à precarização, ao adoecimento emocional e à violência escolar, o que reforça a sensação de vulnerabilidade e desvalorização social. As reportagens mostram que muitos/as professores/as enfrentam sobrecarga de tarefas, baixos salários e falta de reconhecimento, condições que dificultam o exercício pleno da docência e a permanência na carreira. Concluímos que o fortalecimento da identidade docente depende de ações coletivas e de políticas públicas que promovam melhores condições de trabalho e valorização profissional. Além disso, é essencial que a mídia também assuma um papel construtivo, reconhecendo o/a professor/a como sujeito histórico, agente de transformação social e dotado de direitos.

Palavras-chave: vulnerabilidade, mídia, desenvolvimento profissional, docência.

Introdução

A educação brasileira tem passado por constantes transformações ao longo das últimas décadas, impulsionadas por reformas curriculares, novas metodologias de ensino

e pelas mudanças sociais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Tais transformações repercutem diretamente na prática docente, exigindo do(a) professor(a) um constante processo de adaptação e reinvenção (Imbernón, 2006).

Nesse contexto de rápidas mudanças econômicas, sociais e culturais, a profissão docente tem sido desafiada por múltiplos fatores que atravessam sua formação, sua identidade profissional e seu cotidiano de trabalho. Entre eles, destaca-se a influência da mídia, que ocupa papel central na produção e disseminação de discursos sobre a educação, interferindo na forma como a sociedade enxerga os(as) professores(as) e como eles(as) se percebem em sua própria profissão.

A relação entre a mídia e a educação, embora completa, revela um paradoxo: ao mesmo tempo em que a comunicação midiática pode ampliar o debate público sobre a importância da docência, ela também tem contribuído para a construção de uma imagem fragilizada do(a) professor(a), frequentemente associada à desvalorização, à violência e às condições precárias de trabalho. Tal representação midiática reforça um sentimento de vulnerabilidade na categoria e obscurece o papel essencial dos(as) docentes como agentes de transformação social.

Essa inquietação emergiu no quarto semestre do curso de Pedagogia, ao observar reportagens, estudos e debates nas redes sociais que retratam a docência sob uma ótica predominantemente negativa. Essa percepção despertou uma reflexão profunda sobre o paradoxo da profissão: embora o(a) professor(a) seja pilar da formação cidadã e do desenvolvimento humano, enfrenta cotidianamente desafios que comprometem sua motivação, seu bem-estar físico e emocional e, em muitos casos, sua permanência na carreira. Posto isto, questionamos como as influências da cobertura midiática interferem sobre o desenvolvimento profissional e a autoimagem dos(as) professores(as)?

Diante dessa problemática, este estudo busca como objetivo geral analisar as influências da cobertura midiática sobre o desenvolvimento profissional e a autoimagem dos(as) professores(as). Especificamente, pretende-se: a) identificar as principais representações da docência nos noticiários jornalísticos contemporâneos, reconhecendo os discursos predominantes sobre a profissão; e b) compreender de que forma tais discursos impactam a identidade e a percepção profissional dos(as) docentes no Brasil.

Analisar a influência da mídia sobre a profissão docente é essencial para compreender como a repetição de narrativas que enfatizam baixos salários, violência nas escolas, sobrecarga e desvalorização contribui para a construção de uma imagem social

desfavorável da docência. Essa representação, além de afetar a autoestima e o engajamento dos(as) professores(as), pode desestimular novos(as) profissionais a ingressar na carreira, aprofundando a crise de valorização da educação (Nóvoa, 2017).

A relevância desta pesquisa reside justamente em discutir de que modo os discursos midiáticos moldam a percepção pública e profissional da docência, interferindo tanto na valorização social quanto nas políticas educacionais que a sustentam. Com base nessa compreensão, esperamos que o estudo contribua para reflexões e ações que promovam uma imagem mais justa e equilibrada da profissão, fortalecendo o reconhecimento do(a) professor(a) como sujeito histórico, crítico e indispensável à transformação social.

Desenvolvimento profissional e carreira docente

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo contínuo que se constrói no espaço de trabalho e nas experiências vividas em sala de aula, articulando dimensões individuais e coletivas voltadas à aprendizagem dos(as) estudantes(as) e à transformação das práticas pedagógicas. De acordo com Garcia (2009), o conceito de desenvolvimento docente abrange os recursos humanos, a capacitação, a reciclagem e a aprendizagem permanente, promovendo experiências e diálogos que formam a identidade e orientam a conduta pedagógica dos(as) professores(as).

A carreira docente, por sua vez, constitui-se como um percurso em constante construção, iniciando-se na formação inicial e prosseguindo com a formação continuada. A primeira etapa é essencial para que o(a) futuro(a) professor(a) desenvolva vínculo e identificação com a área de atuação, enquanto a segunda possibilita o aprimoramento profissional, a incorporação de novas tecnologias e a busca pela qualidade do ensino (Formosinho, 2009).

A formação inicial compreende o período que se estende desde o ingresso na vida acadêmica até a obtenção da habilitação para a docência, normalmente em um curso de licenciatura com duração média de quatro anos. Nesse tempo, os(as) estudantes constroem saberes a partir de experiências e conhecimentos prévios. No entanto, há críticas quanto à valorização dessa etapa, uma vez que, segundo Garcia (2009), as políticas públicas tendem a privilegiar a habilitação docente em detrimento de um acompanhamento mais afetivo do desenvolvimento profissional após a formação inicial.

Já a formação continuada ocorre durante o exercício da profissão e responde à necessidade de atualização pedagógica, com vistas à oferta de uma educação de qualidade que fomente a consciência crítica-reflexiva dos(as) estudantes diante das situações cotidianas. Barreto (2023) destaca que o processo de formação continuada enfrenta obstáculos significativos, como a falta de investimentos, a escassez de cursos de aperfeiçoamento, a limitação de tempo para o estudo, em razão da extensa jornada de trabalho, e a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação docente.

A formação profissional, portanto, acompanha todo o ciclo de vida do(a) professor(a), desde o ingresso na carreira até a consolidação. Esse processo visa agregar qualidade à prática por meio da implementação de metodologias mais eficazes. No entanto, como ressalta Barreto (2023), a elaboração de planos de aula e preparação de conteúdos demandam tempo fora do ambiente escolar, sem a devida compensação financeira, o que amplia o sentimento de desvalorização profissional.

Em relação à carga horária, observa-se que muitos(as) docentes lecionam entre 20 e 40 horas semanais, o que frequentemente resulta em sobrecarga e dificulta o engajamento em atividades de formação continuada. Soma-se a isso a defasagem salarial, que evidencia uma das fragilidades estruturais da carreira docente (Barreto, 2023).

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) constitui, assim, um campo complexo, no qual se articulam fatores individuais e coletivos que buscam promover a harmonia entre o ser e o fazer docente. Huberman (2000) analisa esse processo sob a ótica do ciclo de vida profissional, investigando como as experiências pessoais e trajetórias profissionais influenciam a prática e a identidade docente. O autor questiona “Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?” (Huberman, 2000, p. 31).

As reflexões propostas por Huberman (2000) apontam para uma trajetória que vai do ingresso na docência até a consolidação profissional, marcada por diferentes fases, identidades e modos de racionalizar o ensino. Nesse sentido, a identidade docente é construída a partir da incorporação de valores, princípios e práticas que orientam a ação pedagógica e refletem sobre o ciclo de vida profissional (Nóvoa, 2000).

Para Nóvoa (2000, p. 17):

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

A citação evidencia o(a) professor(a) como sujeito ativo na construção de sua prática pedagógica, autor(a) de suas próprias estratégias de ensino e protagonista do processo formativo ao longo da vida. Essa identidade profissional se constitui desde a formação inicial até a aposentadoria, sustentada pelo sentimento de autonomia e realização no exercício da docência.

Conforme Erikson (1950) e White (1952), citados por Huberman (2000, p. 40), “a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para a mais forte afirmação do *eu*; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma ‘dispersão de papéis’ e assim a uma falta de concentração das emoções individuais”. A construção dessa identidade, portanto, é fundamental para o desenvolvimento consciente e responsável da prática docente, podendo estabilizar-se ou não ao longo da trajetória profissional.

O DPD, em sua totalidade, ultrapassa a dimensão técnica da carreira, configurando-se como um processo que se desenrola ao longo dos anos e é influenciado pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pelas experiências formativas. Huberman (2000) descreve esse percurso em diferentes fases, de exploração e de estabilização, nas quais o(a) professor(a) experimenta, questiona e reconstrói continuamente sua prática:

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências de programa etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão de aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (Huberman, 2000, p. 38).

Na obra de Imbernón (2006), o autor reforça a necessidade de um desenvolvimento profissional que prepare professores(as) capazes de compreender as mudanças e incertezas do ambiente escolar, integrando inovação, reflexão crítica e participação ativa. Segundo ele, a formação docente deve considerar o(a) professor(a) “como um agente dinâmico cultural, social e curricular em um contexto determinado e de elaborar projetos” (Imbernón, 2006, p. 21). A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas” implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto” (Imbernón, 2006, p. 17).

Por fim, García (1999, p. 27) sinaliza essa perspectiva ao afirmar que a formação de professores(as) “consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”. Assim, o conhecimento pedagógico torna-se o eixo estruturante da docência, articulando teoria e prática e contribuindo para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Gestão de ensino na formação e desempenho de professores(as)

É por meio da educação que o(a) cidadão(ã) adquire conhecimento e o transmite para outras pessoas, favorecendo o processo de ensino com dispositivos constitucionais pautados na liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Os princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 abrangem conteúdos que vão desde a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola até as práticas de convivência social.

A educação atual adota uma gestão participativa, em contraste com os métodos arcaicos de administração escolar que perduraram por séculos. Segundo Acúrcio e Andrade (2004, p. 17), “a gestão representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorado nos princípios de participação”.

O processo educacional é um complexo mecanismo associado a estratégias que garantem a democratização e a qualidade do ensino no âmbito público, com a mobilização de toda a sociedade. Assim, há uma ressignificação das atividades pedagógicas junto à comunidade escolar, buscando propostas que levem a um melhor desempenho na educação em todas as modalidades, sempre voltadas à construção do(a) cidadão(ã).

‘A democratização é vista como uma prática das teorias educacionais, uma universalização de oportunidades, com a abertura do ambiente escolar a todos, dinamizando a relação entre escola e comunidade. Ela também articula a formação de características fundamentais na constituição de cidadãos(ãs) livres, produtores(as) de conhecimento e cultura. Segundo Baruffi, Silva e Ferronato (2014, p. 161), “percebemos que poderemos conseguir essa mudança a partir de uma transformação de pensamento, sim, uma retomada de como a escola deve ser vista pelos profissionais, alunos e comunidade”.

A educação é responsabilidade de todos, pois o conhecimento está presente no cotidiano. Para Goldman (2001, p. 58), a escola tem que, “prover os estudantes com

conhecimentos e desenvolver habilidades intelectuais, que elevem as suas habilidades de aquisição de conhecimento. Isto, de qualquer modo, é a imagem tradicional, e eu não conheço nenhuma boa razão para abandoná-la”. No sistema de ensino, há duas formas de educação proporcionadas ao(à) cidadão(ã): uma particular e outra pública. A primeira é de iniciativa privada, com a obrigação de atender às condições impostas pelo poder público, como o cumprimento das normas gerais da educação e a avaliação de qualidade. A segunda é o ensino público, ofertado a todos os indivíduos pelo Estado e custeado pelos impostos da sociedade. Essas modalidades – infantil, fundamental, médio e superior abrangem todas as faixas etárias.

No Brasil, constata-se uma grande desigualdade entre o ensino público e o privado, devido à falta de qualificação e valorização dos(as) profissionais(as) da educação, que enfrentam grandes obstáculos relacionados às políticas públicas. Dessa forma, a gestão democrática no âmbito público constitui uma dimensão importantíssima, pois, por meio dela, é possível analisar a escola e os problemas educacionais, considerando a realidade diversa das instituições.

No ambiente escolar, todos(as) aprendem a participar e a viver em grupos. Como afirma Oliveira (2014, p. 38), “tanto o professor quanto o aluno aprendem a viver em grupo e, ao favorecerem o desenvolvimento pessoal e a mudança nos indivíduos, propiciam concomitantemente a renovação no plano educacional”. A escola é concebida como um grupo social integrador que tem a responsabilidade de desenvolver o aspecto intelectual do(a) aluno(a), proporcionando-lhe a descoberta e a aquisição de responsabilidades, valorizando seu potencial em vez de suas dificuldades e limitações.

Dessa forma, deve-se estabelecer uma vivência afetiva e amigável com o(a) educando(a), com o intuito de suprir suas expectativas. Antunes (1996, p. 56) afirma que,

A relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, pois: Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho.

A conexão estabelecida entre professor(a) e coordenador(a) evidencia o papel de cada um no processo educacional, sendo o(a) segundo(a) responsável pelas atitudes do(a) primeiro(a), liderando as decisões, reconhecendo o trabalho realizado e facilitando a

comunicação. Com isso, promove-se a integração da equipe docente, estimulando a coletividade nas propostas curriculares por meio de ideias e práticas interdisciplinares.

Schotter (2012, p. 3) enfatiza que “as redes de ensino, mais do que um conjunto de escolas sob a gestão do município, do estado ou da federação, devem ser estruturadas como redes e orientadas por um propósito comum – a aprendizagem”. Assim, há uma circulação de informações que garante o desenvolvimento de um conjunto de elementos que, por alguma razão, formam um todo integrado com determinada finalidade, dentro de cada modalidade e proposta curricular de ensino.

Segundo Hessen (2000), o conhecimento pode apresentar uma doutrina “definida como teoria material da ciência ou como teoria dos princípios materiais do conhecimento humano”, em que as novas condições de aprendizagem oferecem oportunidades de sucesso, aliadas aos meios de informação e à qualificação da mão de obra profissional, sendo de grande importância na didática docente, com inovações em suas metodologias.

O conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, os quais proporcionam uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. O conhecimento existe dentro das pessoas, faz parte da complexidade e imprevisibilidades humanas. Assim, o conhecimento pode ser comparado a um sistema vivo, que cresce e se modifica à medida que interage com o meio ambiente (Davenport; Prusak, 1998, p. 6).

Administrar a área educacional diante das constantes mudanças tecnológicas e socioeconômicas é um dos grandes obstáculos para o(a) gestor(a), pois essas mudanças influenciam diretamente comportamentos e processos educacionais. É preciso estar atento(a) para discutir ou aceitar novas políticas de ensino, analisando quais as principais mudanças ou consequências que elas trarão para o contexto da aprendizagem.

A tecnologia incorporada à gestão de projetos educacionais mostra as vantagens e os riscos da utilização dos recursos pedagógicos, aliando-se aos objetivos estratégicos de ensino como ponto crucial nas instituições escolares e nos mecanismos de qualidade educacional. Trata-se de uma ferramenta importante, cujo impacto na aprendizagem discente pode gerar efeitos positivos ou negativos nas diretrizes e bases da educação, ampliando o potencial didático no âmbito escolar.

A integração entre gestão escolar e tecnologia traz mudanças que colaboram com o sistema de gestão participativa, promovendo a melhoria da qualidade e do desempenho dos serviços, com propostas e adaptações que demandam um sistema complexo, com

desafios a serem superados. Em diferentes instâncias do setor educacional, o desempenho dos(as) profissionais é beneficiado por um grande fluxo de informações geradas pelos recursos tecnológicos, os quais contribuem para a melhoria e agilidade dos serviços fundamentais à aprendizagem.

Importância da formação de professores(as) para a vivência escolar

A formação do(a) professor(a) resulta da evolução do conhecimento e da atualização constante dos projetos curriculares, adaptados ao cenário complexo que se apresenta aos(às) educadores(as). Como afirma Monteiro *et al.* (2021, p. 651), a formação é um elemento essencial para a construção e “transformação docente, não somente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos para exercer o ofício, mas especialmente para a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas”.

A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. Cada vez mais, professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização dos projetos curriculares de escola (García, 1999, p. 27).

Segundo García (1999, p. 29), “é possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade relativamente à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino, as quais são concepções para a formação de professores(as) orientadas para atividades didáticas do(a) professor(a) e do indivíduo”. De acordo com o autor, o processo de formação é permeado por princípios com fases diferenciadas para agregar mudanças estratégicas no desenvolvimento profissional e na melhoria do aprendizado.

Os (As) professores(as) são preparados(as) para se adaptar às abordagens do ensino de forma investigativa e estimulante, desenvolvendo habilidades e comportamentos para a construção da sociedade, com perfis diversificados que ampliam as extensões e os horizontes. Segundo Almeida (2021, p. 298), as instituições educacionais “têm como principal função modificar as atitudes da sociedade, formar opiniões no campo teórico, ético, filosófico, considerando o meio no qual o ser humano está inserido”.

Na perspectiva de formar docentes para o mercado de trabalho, há necessidade de investimento na formação e no desenvolvimento do(a) profissional, com processos de reflexão interligados diretamente às diretrizes curriculares para a qualidade e garantia da prática docente. Pode-se citar Nóvoa (1991, p. 25), que enfatiza que a “formação do

professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal”.

Durante anos, as formas tradicionais de capacitação de professores(as) passaram por mudanças, tornando-se um processo insatisfatório, com técnicas arcaicas e sem grande desempenho de aprendizado. Entretanto, neste contexto atual, as diretrizes curriculares desenvolveram e agregaram metodologias diferentes ao ensino em sala. Desse modo, além da formação inicial de quatro anos, com o estudo das normas, habilidades pedagógicas e métodos de ensino, o(a) docente pode realizar especializações e capacitações que fortalecem seu profissionalismo. Tais práticas também incentivam a interdisciplinaridade.

A formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional. É um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade (Santos; Sá, 2021, p. 3).

Os programas desenvolvidos nas instituições de ensino superior visam empoderar o(a) professor(a) para uma didática pautada na teoria e na prática, com múltiplas perspectivas e diferentes aprendizados, sem limitação do conhecimento e da percepção na metodologia docente. Os meios de incentivo buscam uma formação continuada com diversos cursos e atualizações constantes, além da implementação de políticas públicas com inclusão e tecnologias educativas.

A reorganização curricular favorece a construção de programas alternativos com capacitação, monitoramento, supervisão e intervenções no ensino, oferecendo oportunidades para a formação específica na área educacional. As instituições universitárias oferecem cursos de formação com experiências em sala, que criam oportunidades para os(as) futuros(as) profissionais de forma estimulante e acolhedora nas metodologias didáticas.

As diretrizes na capacitação de professores(as)

O Ministério da Educação (MEC) como coordenador das práticas de formação de docentes, fornece suporte financeiro e técnico em colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Nesse processo de aperfeiçoamento, o MEC em julho de

2007, instituiu a Lei nº 11.502, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de docentes da educação básica, com o principal objetivo de garantir a qualidade da formação de professores(as) atuantes ou que irão ingressar nas escolas públicas.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2007).

O processo consolida as propostas das diretrizes curriculares para a graduação, com capacitadores e funções de formadores, oportunizando o fortalecimento das atividades pedagógicas. Para reforçar essa perspectiva, Pimenta e Lima (2017, p. 56) afirmam que “a formação envolve um duplo processo: o de autoformação de professores a partir da reelaboração constante de saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares”. Nesse sentido, ressaltam-se a importância e a efetividade dos processos didáticos no ambiente de ensino.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p. 53).

O estabelecimento de políticas e ações pedagógicas promove o alinhamento com os parâmetros curriculares e a implementação de práticas de ensino, como previsto na BNCC, na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que fundamenta a “concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares”.

A formação de professores(as) decorre da necessidade de métodos, didática e conteúdos com constantes aperfeiçoamentos no âmbito educacional, para lidar com a realidade que as escolas apresentam no século XXI. Imbernón (2006, p. 61) enfatiza que “os futuros professores e professoras também devem estar preparados para atender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para serem receptivos e abertos a concepções pluralistas”, com adequação às situações cotidianas.

É imprescindível mencionar, na formação de professores(as), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que articula teoria e prática, aliadas às experiências anteriores, para fundamentar a formação profissional dentro dos princípios e fins da Educação Nacional. O desenvolvimento de programas previstos na LDB, em parceria com o Ministério da Educação, é fundamental para fortalecer as políticas públicas de educação e ressignificar a rede nacional de ensino.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 04, promulgada em 29 de maio de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, definindo partes essenciais na formação desses(as) profissionais, de modo a reconhecer as diferentes etapas e modalidades, bem como o exercício de suas atividades.

Da mesma forma, é primordial compreender as funções e práticas do docente, “devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos neles alicerçados, que favoreçam o aprendizado do conjunto do corpo discente e o desenvolvimento dos saberes, eliminando as barreiras de acesso ao conhecimento” (Brasil, 2024).

A legislação vigente no cenário educacional contribui para a formação docente, visando ao benefício dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar, ao mesmo tempo que promove a valorização do magistério – profissão complexa e repleta de desafios. O impacto dessa função se estende para dentro e fora da sala de aula; valorizar o(a) professor(a) é medida eficaz para aprimorar o processo de aprendizagem, possibilitando currículos mais bem elaborados e discutidos em todas as etapas do processo educativo.

Metodologia da pesquisa

A construção da pesquisa tem abordagem qualitativa que, de acordo com Zanella (2011, p. 38), “se caracteriza pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados, e que tem como finalidade medir relações entre as

variáveis”. Essa abordagem, aliada a um processo dinâmico de investigação, permite que a percepção dos fatos se torne objeto de estudo sistematizado. Bardin (2016, p. 123) destaca as fases para análise do conteúdo e a pesquisa qualitativa, ou seja, “três polos cronológicos”; a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, assim como uma organização dos dados analisados.

Foi fundamentada no conhecimento científico, buscando compreender não apenas o fenômeno em si, mas também suas causas e implicações. Lunetta e Guerra (2023, p. 149) afirmam que “a pesquisa científica desempenha um papel de extrema relevância ao proporcionar a oportunidade de adquirir e produzir conhecimento”. No que se refere à coleta de dados, Kerlinger (1980), citado por Gil (1999, p. 69), discorre que “uma investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis”. Dessa forma, com a pesquisa sendo realizada com o curso natural dos acontecimentos, não há interferência sobre o ocorrido no setor educacional.

A metodologia teve como base os estudos da pesquisadora francesa Laurence Bardin, nascida em 1937, com o intuito de encontrar possíveis soluções para os problemas sociais. A autora desenvolveu métodos durante seus anos de estudo para tornar as pesquisas mais objetivas e, assim, buscou analisar e investigar com uma técnica conhecida como Análise de Conteúdo de Bardin, que reflete desde a preparação do material de estudo até a análise de dados.

Bardin (1977, p. 42) relata que seu método é,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Diante disso, sua técnica possui uma estrutura dinâmica, combinando procedimentos específicos e um processo rigoroso para a validação de dados coletados. Bardin (2016, p. 37, grifos da autora) relata que: “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas”.

As informações apresentadas referem-se à formação docente no ensino público, abordando documentos oficiais como a BNCC (2017), a LDB (1996), o RCNEI (1998), e publicações da Capes, além de reportagens que apresentam a realidade da docência e suas fragilidades expostas pela mídia. Também são mobilizados(as) autores(as), como Schotter (2012) e Monteiro (2021), que discutem o processo educacional voltado à capacitação de professores(as) e ressaltam a importância da construção de um ensino democrático. As reportagens destacadas, por sua vez, trazem episódios recentes que impactaram a vida dos(as) docentes a forma como a sociedade os(as) enxerga.

Como instrumento de coleta de dados, foi realizada uma análise de conteúdo das reportagens e de materiais disponíveis nas mídias, para se obter o máximo de informações sobre a rede de ensino pública e a capacitação dos(as) professores(as) frente às diversas notícias negativas ou não que surgem diariamente na mídia. Foram usadas seis reportagens, provenientes do site Profuturo (2024), do portal g1.com – que destacou o problema nos últimos anos –, do *The Epoch Times* (2024) – que abordou a relação entre investimentos em educação e a interação docente-aluno –, do Brasil de Fato (2024) – que evidenciou a insegurança de lecionar em áreas de risco – e do jornal O Tempo Brasil (2023) – que apresentou dados sobre o medo dos(as) professores(as) frente à violência escolar.

A discussão abordou também como a mídia, por meio de reportagens, tem o poder de mudar comportamentos e percepções das pessoas, diante de um questionamento sobre o processo educacional e social, de forma positiva ou negativa nesse cenário. É comum perceber a dimensão que a comunicação alcança, interna ou externamente, na vida da sociedade, sendo um precursor de opiniões críticas pautadas em informações cotidianas.

Análise discussão dos dados

A influência da mídia interfere diretamente na percepção dos(as) professores(as) e dos(as) discentes de licenciatura, pois as reportagens e entrevistas apresentam a realidade do contexto vivido dentro das escolas, independentemente do cenário, transmitindo visões predominantemente negativas e inseguras sobre o mercado de trabalho (Nóvoa, 2017). O site PROFUTURO, em outubro de 2024, trouxe à evidência uma crise global de professores(as) e alertou que, se medidas urgentes não forem tomadas em

um futuro breve, não haverá mais educação de qualidade para todos(as), reforçando a necessidade de melhores condições de trabalho e de formação profissional.

A educação no Brasil enfrenta cortes de investimentos, baixa remuneração e, em alguns casos, más condições de trabalho, causando desmotivação do(a) docente para desenvolver suas metodologias de ensino e gerando prejuízos e impactos sociais e econômicos. O site *The Epoch Times* (2024) realizou uma entrevista com Letícia Jacintho, presidente da organização *De Olho no Material Escolar*, em que ela afirmou que “os cortes sucessivos no orçamento educacional afetam diretamente a infraestrutura das escolas e a qualidade dos materiais didáticos”, o que sua organização busca combater para garantir a valorização do(a) professor(a) e alunos(as) preparados para o mercado de trabalho.

Imagem 1 – Reportagem sobre a crise educacional, 2024.



Fonte: The Epoch Times (2024). Disponível em: <https://www.epochtimes.com.br/brasil/crise-educacional-no-brasil-cortes-de-investimentos-e-ma-gestao-agravam-cenario-afirma-especialista-203803.html>. Acesso em: 31 out. 2024.

As constantes reportagens na mídia sobre o contexto educacional no Brasil apresentam um cenário contraditório e problemático: de um lado, a busca por qualidade de ensino e aprendizagem; de outro, um ambiente de medo e insegurança dos(as) docentes em ensinar. Um exemplo foi a reportagem do G1, em fevereiro de 2019, em que um professor sofreu agressão de um aluno de 14 anos no Estado de São Paulo, sendo ameaçado de morte e ficando de licença até sua aposentadoria. Ele relatou ao site: “Estou horrorizado. A gente sempre ouvia falar em casos de violência dentro de salas de aula,

mas confesso que nunca imaginei passar por isso. Já estava decepcionado com a falta de respeito dos alunos, mas essa agressão foi demais”.

O comportamento agressivo dos(as) estudante reflete, em sua maioria, contextos de desigualdade e vulnerabilidade social. Nesse cenário, “a agressividade e a indisciplina dos alunos também constituem questões bastantes citadas na gênese do adoecimento dos professores” (Oliveira *et al.*, 2016, *apud* Cruz, 2025), recaindo quase que exclusivamente sobre o(a) professor(a) uma parte da responsabilidade sobre essas tensões, que ultrapassam o âmbito escolar.

Imagem 2 – Reportagem sobre professor agredido na escola, 2019.



Fonte: G1 (2019). Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2019/02/24/professor-agredido-a-socos-por-aluno-de-14-anos-relata-medo-nao-quer-mais-dar-aula.ghml>. Acesso em: 30 out. 2024.

Outra reportagem do mesmo site, em outubro de 2024, apresenta a matéria “Professora fica ferida após ser agredida por mãe de aluno em escola estadual de Bauru”, fato ocorrido após uma advertência que o filho havia recebido. Segundo o relato, a professora escreveu em sua rede social:

Depois de um dia de trabalho árduo, ao sair da escola fui brutalmente agredida por uma mãe de aluno, que covardemente me atacou com socos, chutes, puxões de cabelo”. [...] Até quando sofreremos tamanho desrespeito e violência?! Até quando continuaremos à mercê, lutando para exercer nossa profissão com dignidade e segurança?! Até quando? (g1, 2024).

O relato dessa professora revela a dor emocional de quem, após um dia de trabalho intenso e cansativo, com acúmulo de muitas demandas, vê sua dedicação e esforço ser retribuído com agressões e desrespeito, “a sociedade lança dentro da escola muitas tarefas, pouco apropriadas pelos professores” (Nóvoa, 2000, p. 6).

Ocorrências desse tipo têm sido registradas há anos pelos(as) docentes, por consequência disso, é notável a insegurança enfrentada pelos(as) professores(as), dentro e fora das salas, tem contribuído para a crise educacional tão evidente em nosso país, afirmando (Oliveira *et al.*, 2016, *apud* Cruz, 2025), que as agressões não atingem apenas o corpo, mas também a motivação, a saúde mental e a própria vontade de permanecer na profissão.

Imagem 3 – Reportagem de professora agredida por mãe de aluno, 2024.



Fonte: G1 (2024). Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2024/10/17/professora-fica-ferida-apos-ser-agredida-por-mae-de-aluno-em-escola-estadual-de-bauru.ghtml>. Acesso em: 30 out. 2024.

Em 2016, a jornalista Cristina Boeckel, no site do g1, publicou uma matéria sobre as instituições localizadas nas comunidades do Rio de Janeiro, abordando a rotina de medo e desespero dos(as) professores(as) que lecionam em escolas municipais ou estaduais situadas em áreas de risco, como favelas, que convivem com intensos tiroteios. Essa condição contribui para a redução do número de matrículas, para a evasão de alunos(as) e professores(as) e para uma acentuada desigualdade na educação, constituindo um grande problema pedagógico a ser enfrentado pelos órgãos públicos. A rotina vai além de levar conhecimento, envolve quebrar barreiras impostas e lidar constantemente com a violência nas comunidades. Segundo a matéria, é uma rotina

intensa, [...] “além de lecionar, professores que atuam na Região Metropolitana do Rio têm que aprender a lidar com barreiras impostas pela violência nas comunidades: da presença de homens armados e ‘olheiros’ do tráfico a operações policiais que culminam em tiroteios” (g1, 2016). As dificuldades encontradas nas escolas públicas brasileiras levam a um preconceito, pois há uma pluralidade de problemas em um espaço aberto. Entretanto, o ensino vai além do aprendizado do conteúdo curricular, constituindo-se também em espaços de escuta e responsabilidade social.

Imagem 4 – Reportagem sobre a insegurança dos(as) docentes em ambiente de risco, 2016.



Fonte: g1 (2016). Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/professores-convivem-com-medo-e-tiroteios-para-dar-aulas-em-favelas.html>. Acesso em: 02 nov. 2024.

Um artigo publicado no site *Brasil de Fato*, em setembro de 2024, com o título “Por que temos tanto medo da escola pública?”, apresentou um ambiente diverso, plural e com diferentes culturas dentro de um espaço democrático, desmistificando a ideia de uma educação sem qualidade, pautada apenas na violência e em ambiente inseguro. Com isso, observou-se uma migração significativa de alunos(as) de escolas particulares para as públicas (Soto, 2024).

Nóvoa (2007) defende a necessidade de uma escola menos “transbordante” evitando o excesso de missões, ou seja, de funções sociais, propondo que a escola seja mais direcionada e centralizada em seu propósito principal focado na aprendizagem,

permitindo essa abertura para outras instituições sociais também participem do processo educativo no espaço público.

Imagem 5 – Reportagem sobre o medo dos(as) docentes na escola pública, 2024.



Fonte: Brasil de Fato, 2024 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/09/25/por-que-temos-tanto-medo-da-escola-publica>. Acesso em: 01 nov. 2024.

Um fator agravante que tem preocupado a classe profissional de professores foi apresentado no site *O Tempo Brasil* sobre a síndrome de *Burnout*, ou seja, o esgotamento que o(a) docente tem vivido frente à atualidade educacional (O Tempo Brasil, 2023). Esse fator interfere diretamente no processo de melhoria da aprendizagem, sem grandes inovações em sala e sem pleno aproveitamento da capacidade do(a) professor(a).

O medo extremo vem acompanhado da pressão por qualidade de ensino, de salários defasados que levam a uma carga horária maior, além da violência no ambiente interno e externo da escola, devido a uma base familiar fragilizada em que muitos jovens estão inseridos, sem limites em suas ações, gerando uma imposição de força bruta descontrolada e autonomia por meio de atos agressivos. A matéria cita o depoimento de uma docente: “A baixa remuneração exige carga horária maior para se manter financeiramente, fora o acúmulo de função, tendo um papel de psicólogo, de assistente social e na família”. (O Tempo Brasil, 2023).

Nóvoa (2007) defende que a excelência educacional exige que os(as) professores(as) sejam reconhecidos, prestigiados e competentes, os quais devem contar com o apoio integral da sociedade. Ele também ressalta que esses(as) profissionais “fazem diferença” e, portanto, necessitam ser “pessoas de corpo inteiro” e “profissionais de corpo inteiro”, a partir disso, serão capazes de mobilizarem tanto a si mesmos quanto os colegas e a sociedade em modo geral, apesar das dificuldades inerentes ao trabalho docente.

Imagem 6 – Reportagem sobre o medo absurdo dos(as) docentes na rede pública, 2023.



Fonte: O Tempo Brasil (2023) Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/1-em-cada-3-professores-da-educacao-basica-sofre-burnout-medo-absurdo-1.2877487>. Acesso em: 01 nov. 2024.

Esse sofrimento ultrapassa acontecimentos isolados, pois não se trata de um caso pontual, mas de um reflexo de um contexto estrutural que atravessa a docência, “os estudos denotam que o adoecimento ainda é percebido numa perspectiva individualizante, representando uma perda da perspectiva histórica e social, pois o que acontece no plano individual também é coletivo” (Oliveira *et al.*, 2016, *apud* Cruz, 2025). Estes relatos analisados revelam não apenas condições adversas de trabalho, mas também a cristalização de um discurso social que associa a figura docente à precarização e à exaustão, naturalizando a sobreposição de papéis e o enfraquecimento da identidade profissional, por conseguinte, na medida em que a valorização do professor diminui, cresce a expectativa de que a escola assuma papéis que antes pertenciam a outras instituições sociais, como a família.

Conforme Tostes *et al.* (2018), o(a) docente acaba acumulando funções que extrapolam sua prática pedagógica, sendo chamado a resolver conflitos sociais, emocionais e até familiares de seus/suas alunos/as. Nesse sentido, os/as autores/as

destacam que “estimular o potencial de aprendizagem dos/as alunos/as, ensiná-los a conviver em sociedade, cobrir as lacunas da instituição escolar, garantir a articulação entre escola e comunidade, e buscar, por conta própria, sua requalificação profissional, são algumas das tarefas que ilustram sua atual condição” (Tostes *et al.*, 2018, p. 89).

Essa sobreposição de funções conecta-se ainda à crítica feita por Perrenoud (1999):

[...] a inadequação dos cursos de formação, de um modo geral, seja porque têm preparado o professor apenas para situações ideais, ou por negligenciar formas de preparação do futuro profissional para confrontar diariamente com a depressão, com o insucesso, com o sentimento de injustiça ou de impotência e com as exigências emocionais ligadas ao relacionamento com as crianças e, até mesmo, a imposição da (in) disciplina para se confrontar com as dimensões relacionais existentes no trabalho docente” (Perrenoud, 1999, *apud* Carvalho, 2011, p. 229).

Evidencia a inadequação dos cursos de formação inicial, reforçando a ideia de que o(a) docente fracassa por falta de competência pessoal, e não pela ausência de recursos e condições institucionais de suporte. Reconhecer esse caráter estrutural é fundamental para que seja possível transformar a realidade da categoria, garantindo condições dignas de trabalho, proteção e reconhecimento social a quem dedica sua vida ao ensino e à educação.

Considerações finais

O estudo revela, com base na análise midiática, que fatores como desigualdade salarial, escassez de investimentos e precariedade de condições de trabalho contribuem para o sentimento de vulnerabilidade que permeia a carreira docente em diferentes redes de ensino. Além disso, expõe o paradoxo de uma profissão essencial à sociedade, mas socialmente desvalorizada, cuja imagem pública é frequentemente marcada por relatos de violência, desmotivação e adoecimento.

Ao concluir este trabalho, torna-se evidente que o desenvolvimento profissional docente no Brasil está atravessado por desafios estruturais, históricos e simbólicos que ultrapassam a esfera individual do(a) professor(a). A influência da mídia sobre a imagem social dos(as) docentes emerge como fator de peso para a construção de identidades profissionais cercadas por insegurança, desvalorização e sentimento de vulnerabilidade. Os relatos jornalísticos analisados explicitam uma rotina de precarização, marcada por

baixos salários, déficit de investimentos, sobrecarga de funções e situações constantes de violência que atingem não apenas o corpo, mas também a saúde emocional e o desejo de permanência do(a) educador(a) na carreira.

Apesar deste cenário, o estudo evidencia que a docência permanece como profissão estratégica para a transformação social, exigindo engajamento coletivo, reflexão crítica e políticas públicas mais efetivas. O fortalecimento da identidade docente não se dá de forma isolada, mas com base numa luta coletiva por reconhecimento, melhores condições laborais e valorização adequada da função educativa. A mídia, enquanto formadora de opinião, deve ser tensionada e convidada ao debate, não apenas como denunciadora das mazelas, mas como aliada na promoção de narrativas valorizadoras e inspiradoras da profissão docente.

É importante defender que a valorização docente exige não apenas políticas educacionais mais assertivas, mas também um debate social que inclua a mídia como agente promotor de reconhecimento e não apenas de denúncia das mazelas da profissão. Concluímos que o fortalecimento da identidade profissional docente passa pela reflexão crítica, pela autoformação e pelo engajamento coletivo em movimentos que questionem as estruturas geradoras de desigualdade e invisibilidade dos trabalhadores da educação.

Ademais, o percurso feito trabalho de conclusão de curso trouxe amadurecimento teórico, crítico e reflexivo para o meu próprio processo formativo enquanto estudante de Pedagogia. Por fim, o trabalho representa não apenas um exercício acadêmico, mas também um posicionamento político e ético diante dos desafios da profissão. Esse amadurecimento contribuirá decisivamente para a minha atuação como futura professora capaz de dialogar, resistir e inovar frente às demandas e desafios do cotidiano escolar.

Importa ressaltar que o amadurecimento teórico, crítico e reflexivo proporcionado por esta pesquisa consolida o compromisso acadêmico e ético não apenas com a investigação científica, mas com a transformação concreta da realidade escolar. A superação da vulnerabilidade docente pressupõe ações coordenadas entre sociedade, Estado, mídia e formadores, comprometidas com a justiça, a valorização do magistério e a reconstrução de sentidos positivos para o trabalho de ensinar.

Trilhar esse caminho permitirá que professores(as) possam exercer plenamente sua missão social, reconhecidos em sua dignidade e capacidades, e que novos(as) profissionais se sintam motivados(as) a ingressar e permanecer na carreira. Que esta

reflexão contribua para a construção de práticas e políticas mais justas, humanas e inspiradoras para o magistério brasileiro.

Referências

ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges; ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Coleção Escola em Ação).

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2021.

ANDRADE, Matheus de. Crise educacional no Brasil; cortes de investimentos e má gestão agravam cenário, afirma especialista. **Epoch Times Brasil**, 2024. .

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiros. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Andrea Cristina Freitas. **Por uma política de carreira docente: limites e potencialidades de um modelo brasileiro no processo de desenvolvimento profissional**. 2023.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação; Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2023.

BARUFFI, Pedro; SILVA, João; FERRONATO, Carla. Gestão democrática: uma transformação de pensamento. **Revista Educação em Foco**, v. 19, n. 2, 2014.

BOECKEL, Cristina. Professores convivem com medo e tiroteios para dar aulas em favelas. **g1**, 2016.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.817**, de 16 de janeiro de 2024. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 04**, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: MEC, 2024.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Relações de gênero, cuidado e trabalho docente na educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FORMOSINHO, João. **Formação continuada de professores**: desafios e perspectivas. Lisboa: Porto Editora, 2009.

G1. **Professor agredido a socos por aluno de 14 anos relata medo**: 'Não quero mais dar aula'. g1, 2019. Disponível: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2019/02/24/professor-agredido-a-socos-por-aluno-de-14-anos-relata-medo-nao-quer-mais-dar-aula.ghtml>. Acesso em 30 de out. 2024.

G1. **Professora fica ferida após ser agredida por mãe de aluno em escola estadual de Bauru**. g1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2024/10/17/professora-fica-ferida-apos-ser-agredida-por-mae-de-aluno-em-escola-estadual-de-bauru.ghtml>. Acesso em 30 out. 2024.

G1. **Professores convivem com medo e tiroteios para dar aulas em favelas**. g1, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/professores-convivem-com-medo-e-tiroteios-para-dar-aulas-em-favelas.html>. Acesso em 31 out. 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto Editora. Portugal, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDMAN, Alvin. Educação e epistemologia social. **Contrapontos**, ano 1, n. 3, p; 57–70, jul./dez. 2001.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Lisboa: Educa, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

LUNETTA, Avaetê de; GUERRA, Rodrigues. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista Owl (Owl Journal)**, v. 1, n. 2, ago. 2023. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/48/53>. Acesso em: 26 nov. de 2024.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote Ltda: Lisboa, 1991.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Editora Porto, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.47, n.166, pp.1106-1133, 2017.

O TEMPO BRASIL. **1 em cada 3 professores da educação básica sofre burnout: “Medo absurdo”**. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/1-em-cada-3-professores-da-educacao-basica-sofre-burnout-medo-absurdo-1.2877487>. Acesso em: 01 nov. 2024.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da educação e da aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. ed. 8. São Paulo: Cortez, 2017.


PROFUTURO. **A crise silenciosa: a escassez global de professores**. 2024. Disponível em: <https://profuturo.education/pt-br/observatorio/tendencias/la-crisis-silenciosa-el-deficit-mundial-de-docentes>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, e72722, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/My>

SCHOTTER, Neuri. **Apostila sobre Políticas Públicas Educacionais**. Pomerode, 2012.

SOTO, Andrea Carabantes. Por que temos tanto medo da escola pública? **Brasil de Fato**, 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/09/25/por-que-temos-tanto-medo-da-escola-publica>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.



Capítulo VI

Desenvolvimento profissional docente: uma síntese integrativa dos ciclos de carreira

Geyson Ricardo Zilch

Íris Dantas da Mota

Gelcemar Oliveira Farias

RESUMO: O estudo objetivou identificar, na literatura, as fases, ciclos e estágios vivenciados por professores em suas carreiras, utilizando três dimensões centrais: anos de docência, ciclos vitais e socialização profissional. A perspectiva dos anos de docência (Huberman, 2000; Nascimento & Graça, 1998; Farias et al., 2018) evidencia fases típicas, como a "Entrada/Início" (marcada pelo choque de realidade e busca por sobrevivência) e a "Estabilização/Maturidade" (com maior autonomia e domínio didático). Os ciclos vitais (Super, 1980; Sikes, 1985; Favatto, 2022) demonstram que o desenvolvimento profissional está interligado à vida pessoal, sendo influenciado por fatores como idade, constituição familiar e responsabilidades sociais, o que explica as oscilações emocionais e motivacionais. A socialização profissional (Berliner, 1988; Steffy et al., 2000) foca na interação e adaptação no ambiente escolar, destacando como o apoio de colegas e a cultura institucional moldam a autonomia e a identidade, desde o estágio de "Novato" até o de "Especialista" ou "Emérito". Conclui-se que essas três abordagens se complementam, oferecendo uma visão multidimensional da carreira docente, que é vista como um processo dinâmico, não linear e resultado da interseção entre experiência, vida pessoal e contexto de trabalho.

Palavras-chave: Carreira Docente; Ciclos da Carreira; Desenvolvimento Profissional Docente; Cultura Escolar; Anos de Docência

Introdução

Os estudos sobre a carreira docente têm avançado nas últimas décadas em diversos contextos e cenários mundiais (Berliner, 1988; Nascimento; Graça, 1998; Huberman, 2000; Gonçalves, 2000; Steffy *et al.*, 2000; Farias *et al.*, 2018; Favato, 2022).

Investigar a carreira do professor é fundamental para compreender como esse processo ocorre, como se desenvolve e quais etapas o compõem, incluindo desafios, enfrentamentos e transformações vivenciadas ao longo da docência.

O desenvolvimento profissional docente pode ser caracterizado como um conjunto de estágios, fases ou ciclos influenciados por diversos fatores (Huberman, 2000; Farias *et al.*, 2018). Entre os estudos que possibilitaram compreender essa trajetória, destaca-se o de Huberman (2000), que sistematiza o percurso docente em fases que articulam dimensões que se estendem da intervenção profissional e da vida pessoal.

No entendimento de que o desenvolvimento profissional é abrangente e nele, estão inseridas as relações mediadas desde a formação inicial até o desinvestimento das atividades profissionais, estudos realizados com docentes de distintas nacionalidades e áreas de conhecimento apontam que as fases iniciais da carreira tendem a ser marcadas por confronto interno (Stroot, 1996), insegurança decorrente da falta de experiência (Steffy *et al.*, 2000) e forte influência de professores mais experientes (Berliner, 1988). À medida que o professor se reconhece no ambiente escolar e nos desafios implicados em sua prática, novos ciclos emergem. Gonçalves (2009) refere-se à fase de divergência, marcada simultaneamente por cansaço em alguns profissionais e pela busca de aprimoramento em outros. Com o avanço da carreira, o professor desenvolve competências e habilidades importantes para as fases subsequentes (Farias *et al.*, 2018).

Os estudos sobre ciclos de desenvolvimento profissional têm abordado na área da Educação Física, por exemplo, temas como qualidade de vida (Lemos; Nascimento; Borgatto, 2007; Moreira *et al.*, 2010; Veiga *et al.*, 2017), preocupações docentes (Folle; Nascimento, 2011; Favatto; Both, 2019; Vieira *et al.*, 2021), formação continuada (Rossi; Hunger, 2012), abandono e permanência na profissão (Favatto; Both, 2019) e estilo de vida (Both; Nascimento; Borgatto, 2007; Moreira *et al.*, 2010).

A literatura evidencia a necessidade de investigar com profundidade o desenvolvimento profissional dos professores, buscando subsídios que permitam compreender como esses processos ocorrem. Assim, este estudo tem como objetivo identificar, na literatura, os estudos que abordam os ciclos, fases e estágios que os professores vivenciam durante suas carreiras.

Este ensaio teórico baseou-se em consultas às bases ERIC, SciELO, Google Scholar e em referências presentes na biblioteca pessoal dos autores. Os estudos selecionados foram analisados individualmente, considerando suas características, pressupostos e

contribuições para o entendimento da trajetória docente. Para organizar a discussão, o texto foi estruturado em três dimensões (anos de docência, ciclos vitais e socialização profissional) por representarem abordagens amplamente utilizadas na literatura para explicar o desenvolvimento profissional do professor.

Anos de docência

Considerar a carreira do professor a partir de ciclos, fases e etapas, desde o ingresso na profissão até a aposentadoria, constitui tarefa complexa. Estudos que classificam o desenvolvimento profissional com base nos anos de docência (García, 1995; Stroot, 1996; Nascimento; Graça, 1998; Huberman, 2000; Gonçalves, 2000; Farias *et al.*, 2018) apontam que o tempo de atuação docente pode discriminar limites, avanços e retrocessos na trajetória profissional.

Um dos estudos que destaca os anos de docência para classificar a carreira do professor é o de estudo de Nascimento e Graça (1998), realizado com professores de Educação Física ou Desporto. Os autores classificaram a carreira em quatro ciclos, considerando, especialmente, os anos de docência entendidos como variável central para caracterizar o desenvolvimento profissional.

O primeiro ciclo é denominado “Entrada” e acontece nos primeiros anos, sendo de zero a quatro anos de profissão, nesse momento ocorre a transição entre a saída da formação inicial e a entrada no contexto de trabalho. Em seguida, o professor com o avanço na carreira entra no ciclo de “Consolidação”, compreendido entre cinco e nove anos de carreira, período que o professor adquire confiança em sala de aula, no conhecimento pedagógico e curricular.

O terceiro ciclo apresentado por Nascimento e Graça (1998), é caracterizado como “Diversificação” pertencente aos docentes com 10 a 19 anos de experiência, nesse momento os professores buscam novas experiências, uma vez que as atividades que detém, já estão se tornando repetitivas e consideradas monótonas, indo em busca de novos conhecimentos. O último ciclo proposto pelos autores, se refere a “Estabilização”, em que professores acima de 20 anos de docência são encontrados, é um período de questionamento da sua atuação como profissional em que a aposentadoria está próxima.

As fases de docência caracterizadas por Nascimento e Graça (1998), foram adaptadas dos estudos de García (1995) e Stroot (1996). No estudo, Nascimento e Graça

(1998), verificou-se também a percepção da competência profissional relacionadas as fases da docência, caracterizada por duas dimensões, a de conhecimentos e de habilidades profissionais, as quais foram analisadas considerando o contexto geral em que as informações se complementam.

Os autores concluíram que nas fases iniciais (Entrada e Consolidação) os profissionais prezam pela valorização do conhecimento disciplinar, comunicação, avaliação e de organização e gestão. Enquanto nas fases terminais da carreira (Diversificação e Estabilização), as habilidades de incentivo são mais presentes do que as outras. Independente da fase em que o profissional se encontrava, as dimensões consideradas mais importantes para o desempenho profissional obtiveram maiores níveis de competência percebida.

Outro estudo a se pautar é o de Huberman (2000), advindo da intenção de um novo paradigma sobre o entendimento da carreira do professor, pensado em um constructo sociológico e psicosociológico. O autor questiona se os professores percorrem trajetórias semelhantes ou se cada profissional vivencia um percurso singular. Sua proposta contempla cinco ciclos: Entrada, Estabilização, Diversificação, Serenidade e distanciamento afetivo e Desinvestimento.

Nesse entendimento, Huberman (2000) debruçou seus esforços para entender os ciclos de vida docente, no interesse de perceber as mudanças que podem ocorrer com a experiência profissional e na perspectiva de que cada uma delas devem ser observadas com mais atenção. Considerando o estudo, Huberman (2000) propôs os ciclos da carreira de acordo com os anos de intervenção, bem como as características observadas em cada um deles, assim foram compreendidos cinco ciclos, como podem ser observados.

O primeiro ciclo da vida profissional é denominado de “Entrada”, nela o autor entende que o professor pode passar por dois momentos distintos, que é o choque da realidade e a sobrevivência. Huberman (2000) explica, que é durante os primeiros dois a três anos que o professor pode passar pelo “choque de realidade”, momento na carreira em que conhecerá os desafios que o professor enfrentará durante sua docência. Além deste momento, pode o docente ser destacado com o momento de “sobrevivência” e de “descoberta”. A “sobrevivência” seria o confronto entre o que foi estudado e a realidade da profissão. Já a “descoberta” é o sentimento do novo, de uma profissão que se está começando, do entusiasmo de transferir seus conhecimentos adquiridos na graduação

para a sala de aula. O autor ainda afirma que os dois aspectos são vividos em paralelo, porém, seria a descoberta que permite “aguentar” a sobrevivência (Huberman, 2000).

Pertencente ainda no ciclo de Entrada na carreira, o autor enfatiza um outro componente, a exploração, sendo ela diversificada de acordo com o contexto que o professor se encontra na instituição de ensino, podendo ser uma exploração mais independente e com melhores oportunidades, ou, de acordo com a instituição, limitadora e difícil, fazendo com que essa fase de entrada na carreira possa se estender um pouco mais.

O segundo ciclo proposto por Huberman (2000) é o de “Estabilização”, sendo compreendido entre quatro e seis anos de carreira. Nele o professor passa a se entender a como criar confiança no seu trabalho e no seu desempenho perante a turma, consegue enfrentar com mais facilidade os desafios, momento que requer postura e segurança, se tornando um ciclo de empoderamento.

A “Diversificação” é o terceiro ciclo da carreira do professor, mais especificamente entre os sete e 25 anos de profissão. Como explanado, no ciclo anterior os professores passam por momentos de incertezas, medos e angústias, porém, é a partir destes fatores que a segurança em sala de aula amadurece e as chances de diversificação pedagógica surgem, permitindo que dos professores se tornem mais motivados e dinâmicos (Huberman, 2000).

O ciclo seguinte é a da “Serenidade e distanciamento afetivo”, compreendendo o período de 25 a 35 anos de carreira. Nesse ciclo que os professores se encontram é visto como um certo acomodamento do profissional, pois ele gastou muita energia nos tempos anteriores, se conhecendo, criando, adaptando e buscando inovação. Agora não investe mais, o professor tem serenidade para saber seu lugar, conhece suas aulas e seus alunos, mostrando muito mais confiança no seu trabalho. O “conservantismo” aparece nesse momento com o passar da carreira, pois os professores tendem a criticar certas atitudes dos alunos, colegas e assuntos educacionais, sendo essas lamentações bastante presentes.

O último ciclo proposto por Huberman (2000) é o “Desinvestimento”, sendo nessa etapa que de uma forma geral, os professores começam a despender mais tempo em questões sobre a sua própria vida, reduzindo com o tempo as preocupações com o trabalho. Este desinvestimento pode ocorrer mesmo na fase de serenidade, dependendo do contexto de trabalho com o encontro de dificuldades e desprazeres ao longo da carreira. Pode-se perceber que a proposta desenvolvida por Huberman (2000), traz um

caminho lógico de amadurecimento, solidificação e relaxamento que o professor desenvolve durante os ciclos da carreira como docente, revelando que esse profissional pode ser encontrado em cada uma das fases descritas de acordo com sua experiência. Em continuidade, a carreira do professor de acordo com os anos de docência foi considerada no estudo de Gonçalves (2000), que o processo de desenvolvimento do professor é longitudinal, e que neste cenário a carreira pode ser analisada de ciclos. Pautado em alguns modelos, o autor propôs as etapas de desenvolvimento da carreira de professores.

Gonçalves (2009) argumenta que o desenvolvimento de um professor é o resultado de um longo processo que vai se formalizando com as experiências vividas. No intuito de identificar essas trajetórias profissionais, definiu-se as etapas da carreira que foram estabelecidas. Os quatro primeiros anos de experiência no contexto escolar foi definido pela etapa de “Início”, a qual é caracterizada por uma variação entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo profissional, ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão no início da carreira (Gonçalves, 2009). O autor verificou que a falta de preparação afirmada pelos profissionais, é um sentimento que está presente no início da carreira, isso se deve também pela vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão, assim como, “não saber como fazer-se aceitar como professora” (p. 26).

A segunda etapa proposta pelo autor, foi a de “Estabilidade”, sendo compreendida entre os cinco e sete anos de experiência profissional, a qual pode se prolongar até os 10 primeiros anos de ofício. O professor se sente mais confiante no seu trabalho, muitas vezes, com sentimento de satisfação pelo desenvolvimento de seu (Gonçalves, 2009).

A etapa da “Divergência” é a terceira proposta, presente entre oito e 14 anos de atuação. Esta etapa se explica pelo próprio nome, pois apresentou professoras que ainda estavam entusiasmadas com a profissão, investindo em mais conhecimentos e aperfeiçoando suas práxis, enquanto outras professoras demonstraram “cansaço” e “saturação” (Gonçalves, 2009).

A “Serenidade” é situada entre 15 e 22 anos de profissão, e é marcada por reflexões e pela satisfação pessoal por saber o que se faz e que faz bem (Gonçalves, 2009). A última fase verificada, a de “Renovação do interesse e desencanto” é situada entre os 23 e 31 anos de carreira, sendo que as informações nesse período são opostas entre as professoras investigadas, algumas com sentimentos de cansaço e de aguardo da aposentadoria,

outras, porém em menor número, com energia para continuar seu processo formativo (Gonçalves, 2009).

Ao olhar para a carreira do professor na área de Educação Física o estudo de Farias *et al.* (2018), buscou analisar os ciclos da carreira docente, obtendo-se um modelo teórico pautado com essa população. O termo “ciclos” foi utilizado pelos autores pelo fato de que “a carreira pode ser caracterizada por sucessivos momentos, os quais se articulam na elaboração de um constructo de conhecimentos, crenças, perspectivas e experiências originadas na atuação profissional propriamente dita” (p. 444). Ao todo, foram definidos cinco ciclos da carreira do professor de Educação Física.

A “Entrada na carreira” é o primeiro ciclo definido por Farias *et al.* (2018), sendo o início da carreira do professor, compreendida até os quatro primeiros anos de trabalho. De acordo com os autores, é nesse ciclo que a presença da formação continuada é marcante, assim como, a formação inicial, pois é o professor que se pauta para a sua atuação e motivação. O estudo identificou duas fases pertencentes ao ciclo de entrada na carreira, sendo o choque com a realidade e a fase de tomada de decisão.

Enquanto a fase de choque com a realidade foi expressa quando os docentes mencionaram os conflitos entre os estudantes que geram atritos físicos, as dificuldades do contexto de trabalho sem perspectivas de mudanças sociais, bem como a falta de apoio para o desenvolvimento das ações docentes. Por outro lado, a fase de tomada de decisão é configurada pela motivação e entusiasmo pela docência, marcada pela perspectiva de continuidade na carreira, de mudanças das estratégias pedagógicas para a melhoria da qualidade de suas aulas (Farias *et al.*, 2018).

O segundo ciclo da carreira dos professores foi denominado “Consolidação das competências profissionais na carreira”, pois nesse momento os professores consolidam suas atitudes, ações, comportamentos e competências. Esse ciclo é marcado por crenças pessoais e profissionais, no qual a qualificação está presente, assim como ideias de valorização das pessoas e valores profissionais, sendo um momento de sobrevivência no contexto escolar.

No ciclo de “Afirmação e diversificação na carreira” compreendido entre os 10 e 19 anos da carreira, o professor define por completa a sua prática pedagógica, com mais autonomia e confiança, tendo segurança no seu domínio de trabalho. A busca pela formação em cursos de pós-graduação é presente, assim como, participações em eventos e discussões com os pares (Farias *et al.*, 2018). A participação em cargos administrativos,

como direção escolar, secretarias e afins e objetivos de progressão na carreira, também se apresentam nesse momento.

Devido a vasta experiência obtida nos diversos anos de trabalho com a educação, a mudança de atitudes e campos profissionais ficam aparentes no ciclo de “Renovação na carreira”, compreendido entre 20 e 27 anos de profissão. Nesse momento, os professores apresentam sentimentos de garantir os avanços adquiridos em relação à progressão salarial e já demonstram que a aposentadoria é um dos objetivos alcançáveis. Outro aspecto importante desse ciclo é a preocupação e o questionamento sobre a necessidade de renovar sua pedagogia, mesmo apresentando grande experiência na sua área de atuação e no auxílio para os professores mais jovens.

Os professores do ciclo de “Renovação na carreira” podem ser caracterizados em três grupos que se entrelaçam neste momento da carreira docente em Educação Física. Além de professores ainda encantados com a docência, otimistas, entusiastas que procuram qualificar-se ingressando em cursos de mestrado e doutorado, na perspectiva da continuidade da formação, há os professores defensores da causa docente, em termos de valorização profissional (fatores políticos, econômicos e sociais) e da educação democrática, bem como os professores renovadores da atuação profissional, que a partir da experiência acumulada na realidade escolar, tanto no momento atual como no gozo da aposentadoria, perspectivam contribuir em outros níveis de ensino, publicar artigos científicos e a realizar consultorias no contexto educacional (Farias *et al.*, 2018).

Por fim, os autores apresentam o último ciclo da carreira dos professores de Educação Física, sendo compreendido pelo ciclo de “Maturidade na carreira” observado entre os 28 a 38 anos de docência. Aqui o conhecimento adquirido durante sua carreira é fortemente influenciado. A carreira já não é mais a preocupação predominante do professor, mas o sentimento de ter uma profissão valorizada é presente, assim como, o ensejo por mais conhecimentos, melhores condições de trabalho e garantia de educação de qualidade são sentimentos fortes desse ciclo.

Devido à grande experiência na área de atuação, o planejamento, que em ciclos anteriores aparece como um meio de consistência nas suas aulas, nesse momento de maturidade, aparece apenas como um documento rotineiro. O agradecimento perante sua história e caminho percorrido durante os anos de profissão é perceptível, assim como a realização profissional (Farias *et al.*, 2018).

O estudo de Farias *et al.* (2018), trouxeram a necessidade de observar a carreira do professor, especificamente em uma área de atuação, que nesse caso foi a Educação Física, sendo possível assim, analisar os ciclos que fazem parte da carreira desses profissionais. Além disso, são destacadas suas dificuldades encontradas ao longo desse percurso, suas perspectivas, anseios, desafios e seu trabalho como um todo, podendo ver de perto como ocorre todos os ciclos da carreira desses profissionais.

A síntese das classificações na carreira dos docentes de acordo com os autores pautados nesse tópico, pode ser encontrada no Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação dos anos de docência nos diferentes estudos

Anos de docência na carreira							
Nascimento e Graça (1998)		Hubermam (2000)		Gonçalves (2000)		Farias <i>et al.</i> (2018)	
1-3	Entrada	1-3	Entrada	1-4	Início	1-4	Entrada na carreira
4-6	Consolidação	4-6	Estabilização, consolidação do repertório teórico	5-7	Estabilidade	5-9	Consolidação das competências profissionais na carreira
7-19	Diversificação	7-25	Diversificação, ativo Questionamento	8-14	Divergência	10-19	Afirmação e diversificação na carreira
20-35	Estabilização	25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo – Conservantismo	15-22	Serenidade	20-27	Renovação na carreira
		35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)	23 +	Renovação do interesse Desencanto	28-38	Maturidade na carreira

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise dos modelos baseados nos anos de docência evidencia que o desenvolvimento profissional do professor se organiza em fases marcadas por mudanças emocionais, pedagógicas e identitárias. Os primeiros anos concentram maior vulnerabilidade, choque com a realidade e necessidade de suporte institucional, enquanto as fases intermediárias tendem a consolidar autonomia, o domínio didático e a diversificação das práticas. Nas etapas finais, emergem tanto sentimentos de maturidade quanto riscos de estagnação ou distanciamento. De modo geral, essa perspectiva revela que a experiência acumulada configura trajetórias heterogêneas, influenciadas pelas

condições de trabalho, pela formação continuada e pela capacidade do docente de ressignificar desafios ao longo da carreira.

Ciclos vitais na carreira docente

O desenvolvimento da carreira do professor não se dissocia da sua vida pessoal, uma vez que uma está entrelaçada com a outra e ocupando um espaço importante na vida desse profissional (Tan; Chang; Teng, 2015). Quando analisada a carreira do professor, muito se observa sobre sua vida além do trabalho, sendo inevitável não a associar (Santos; Bracht; Almeida, 2009).

Os ciclos vitais na carreira do professor foram analisados por Sikes (1985), compreendidos por cinco fases. A primeira fase corresponde aos profissionais que estão entre 21 e 28 anos de idade, momento em que ocorre a descoberta da vida adulta, com isso, a busca por uma vida estável. Os professores nessa fase estão preocupados com questões de indisciplina na sala de aula, isso se deve ao fato de que ainda não conquistaram autoridade perante a classe e não detém domínio do conteúdo. Entre 28 e 33 anos, a segunda fase se apresenta, caracterizada pelo momento de transição, em que para alguns professores ocorre a estabilidade no trabalho, enquanto para outros, a busca por novas oportunidades de emprego acontece.

Na fase dos 30 a 40 anos, os professores apresentam confiança e energia em si mesmos, obtendo grande capacidade física e intelectual. A busca pela competência e pela promoção no trabalho são evidenciadas, no entanto, a questão da maternidade é uma preocupação presente nessa fase. Porém questões positivas se apresentam, como a compreensão dos alunos, fato que ocorre devido aos professores dedicarem maior tempo nas questões pessoais, como por exemplo aos filhos. A quarta fase, entre 40 e 50/55 anos de idade, o amadurecimento é verificado, com novas funções no ambiente da escola e no sistema educacional. Nessa fase as responsabilidades na escola são demasiadas e fica a cargo dos professores manterem os princípios e tradições da unidade escolar.

No entanto, alguns professores apresentam maior rigidez quanto a mudanças administrativas e metodológicas, tornando-se docentes críticos e amargos com o processo educativo. Por fim, Sikes (1985) apresenta a última fase, compreendida entre os 50 e 55 anos, em que a aposentadoria já é presente, os docentes relaxam quanto às questões educacionais e de cobranças das atividades, se preparando para a saída na carreira.

O desenvolvimento vocacional foi tema de investigação de Super (1980), em que identificou cinco estágios da carreira, apresentando ser um processo contínuo da infância até a velhice, afirmando que os estágios têm tendência a se mesclar e não são claramente definidos por limites de idade, sendo um processo flexível.

O primeiro, denominado de estágio de “Crescimento”, acontece entre zero e 14 anos de idade, em que a fantasia e a curiosidade estão presentes nesse momento da vida, no qual a pessoa apresenta desenvolvimento do interesse, das aptidões e técnicas gerais de adaptação e de identificação com pessoas próximas. O segundo estágio é compreendido pela “Exploração”, entre 15 e 24 anos, passando pela adolescência ao início da fase adulta, nesse momento a procura sobre informações acerca de si mesmo e sobre o ambiente de trabalho são fortalecidas, a fim de iniciar a carreira e explorar suas capacidades. Questionamentos se está fazendo o que realmente quer, podem aparecer. Esse período apresenta três tarefas, são elas: a cristalização, momento em que ocorre a opção pela ocupação certa; a especificação, com a preferência em um curso de formação e por último a atualização oficializando a entrada no emprego do curso realizado.

O terceiro estágio proposto por Super (1980) é nomeado de “Estabelecimento”, 25 a 44 anos, tempo que acontece o início da fase adulta e a conversão da preparação e comprometimento para a realidade ocupacional, como também o esforço em permanecer e progredir no trabalho ou, se for o caso, reavaliar os objetivos profissionais. O estágio de “Manutenção”, se concentra no período de meia idade, entre 45 e 64 anos, em que a continuidade dos planos estabelecidos anteriormente prevalecem, como também a tentativa de conservar os ganhos advindos do trabalho e a capacidade de manter sua posição. Além disso, as pessoas podem se atualizar apresentando inovação, estabelecendo novos desafios, período marcado também pela busca da autorrealização.

O último estágio desenvolvido por Super (1980), foi denominado de “Desengajamento”, acima de 65 anos de idade, em que o planejamento da própria retirada do mercado de trabalho é apresentado, necessitando de esforços para a criação de um novo modo de vida longe do contexto laboral. Esse planejamento implica em algumas tarefas, como desacelerar o ritmo de trabalho, planejar a aposentadoria e como será a vida do aposentado, no qual o planejamento de atividades extras é necessário para substituir o tempo que ocupava com o trabalho.

No estudo de Favatto (2022), foi investigado os ciclos da carreira do professor de acordo com diversos aspectos da vida pessoal e profissional. Considerando a formação

inicial e o ingresso ao trabalho, o primeiro ciclo se configura, sendo o “Início da carreira profissional” (entre 22 e 27 anos de idade), caracterizado pelo grande desejo de lecionar, assim como de se especializar, sendo os cursos de pós-graduação muito procurados nesse ciclo.

A fim de conquistar estabilidade financeira, o professor pode se encontrar em diversos empregos e ao mesmo tempo que trabalha bastante, ainda não se sente seguro para dar opiniões ou expor ideias perante seus pares. Outro fato importante a se destacar nesse primeiro ciclo encontrado por Favatto (2022), é de que os professores relacionam suas conquistas pessoais atreladas a vida profissional, fato esse que a maioria ainda não constituiu suas famílias e nesse momento, as energias estão voltadas ao trabalho.

O segundo ciclo nomeado de “Aperfeiçoamento Profissional e Constituição de Família” (28 a 33 anos de idade) é marcado pelo professor criativo, motivado, proativo e dedicado para o melhor desenvolvimento da sua prática. A situação social dos alunos é uma preocupação presente entre os professores, além da capacitação permanente em cursos de pós-graduação. Com uma certa experiência, mesmo que não tão expressiva, os professores se preocupam mais em ensinar do que em dominar o conteúdo. Esse momento é marcado pela constituição da família (matrimônio e nascimento dos filhos) e pela preocupação das professoras em relação à maternidade e o não alcance da posição profissional em que esperava.

A “Autoconfiança e afirmação profissional” (34 a 39 anos de idade) é o terceiro ciclo conforme Favatto (2022), e caracteriza-se pela consolidação do professor em relação ao conteúdo ministrado e ao controle da turma. Nesse ciclo o nascimento dos filhos ainda se faz presente, esse fato, ajuda também no entendimento perante algumas atitudes dos seus alunos. O quarto ciclo “Maturidade profissional” (entre 40 e 50 anos de idade) é caracterizado pela maturidade docente, devido a sua empatia, respeito e compreensão, sendo que os docentes estão dispostos a trabalhar em equipe e ajudá-los. Nesse momento os professores são mais preocupados pela formação de seus filhos, incluindo a inserção deles no ensino superior.

O último ciclo encontrado no estudo de Favatto (2022), é o “Distanciamento da profissão”, momento após os 50 anos de idade do professor, sendo caracterizado pela saída da escola, período em que a aposentadoria é aguardada e contemplada. Nesse ciclo o professor pensa mais em si, nos seus planos pós-aposentadoria, viagens e cursos de

línguas, o sentimento de contemplação e dever cumprido é evidente, obtendo afastamento sereno da profissão.

O Quadro 2 apresenta a síntese das propostas apresentadas pelos autores que descrevem as etapas da vida pessoal e na carreira.

Quadro 2 – Classificação dos Estágios/Fases/Ciclos na vida pessoal

Anos de vida na carreira					
Super (1980)		Sikes (1985)		Favatto (2022)	
0 a 14	Crescimento	21 e 28	Primeira fase	22 e 27	Início da Carreira Profissional
15 e 24	Exploração	28 e 33	Segunda fase	28 a 33	Aperfeiçoamento Profissional e Constituição de Família
25 a 44	Estabelecimento	30 a 40	Terceira fase	34 a 39	Autoconfiança e Afirmação Profissional
45 a 64	Manutenção	40 e 50/55	Quarta fase	40 e 50	Maturidade Profissional
65+	Desengajamento	50 e 55 anos	Quinta fase	+ 50	Distanciamento da Profissão

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os ciclos vitais revelam que o desenvolvimento profissional está profundamente entrelaçado às dimensões pessoais da vida do professor. Questões relacionadas à idade, constituição familiar, saúde e responsabilidades sociais influenciam a forma como o docente interpreta sua prática, organiza suas prioridades e se engaja profissionalmente. Essas fases não são fixas nem lineares: cada transição traz novas demandas emocionais e cognitivas, que podem impulsionar crescimento ou gerar tensões. Assim, a perspectiva dos ciclos vitais reforça que a carreira docente é um processo dinâmico, condicionado por transformações internas e externas que acompanham diferentes momentos da vida adulta.

Socialização na carreira docente

A socialização profissional compreende os processos pelos quais o professor se desenvolve desde o início da carreira até alcançar níveis elevados de expertise (Berliner,

1988). Essa perspectiva considera, especialmente, a interação com o ambiente escolar e com colegas experientes.

Independente da área em que se possa atuar Berliner (1988), afirma que algumas semelhanças podem ser encontradas no decorrer do caminho profissional, porém, na década de 1980, os estudos ainda eram escassos sobre essa temática. O que se sabia, era que para o profissional que estava iniciando sua carreira, observava-se aquele profissional experiente como o detentor de conhecimento e segurança de seu papel profissional.

Saber como o profissional se desenvolve na carreira, desde o estágio inicial como novato, inexperiente, cheio de dúvidas e medos para a transição do profissional competente, seguro e resolutivo, fomentou as investigações de Berliner (1988). Pensar, também, em como ensinar/preparar esse profissional novato, quais mecanismos utilizar para a aquisição de experiência, também foram analisados pelo autor.

Assim, a formação inicial do futuro professor nem sempre o instrui efetivamente para o ensinar e estar preparado para a sala de aula, percebendo essa questão, Berliner (1988), não dividiu os estágios por anos de experiência, mas sugeriu a teoria de aprendizagem de habilidades, com os cinco estágios que o professor perpassa nos primeiros anos de carreira.

O estágio 1 “Novato” é o primeiro estágio em que Berliner (1988) apresenta sua teoria, configurando aqueles professores que ainda não finalizaram a formação inicial e aqueles que estão no seu primeiro ano de trabalho. O professor novato é aquele que deve aprender alguns significados que um profissional necessita, como se afirmar perante a turma, como atender alunos com problemas e dificuldades de aprendizagem, assim como, incentivar os alunos, saber se portar diante de surpresas e contratemplos que possam ocorrer durante sua atuação e outros pontos que o autor considera importante para a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento do professor novato.

O estágio dois é composto pelo “Iniciante avançado”, sendo caracterizado ainda pela pouca experiência, pela insegurança e muitas vezes pelo cumprimento de etapas sugeridas pelos professores mais experientes. O professor desse estágio segue as recomendações dadas, não conseguindo perceber situações que acontecem fora dessas recomendações, e isso se deve pela falta de experiência em campo de trabalho.

O próximo estágio é o de “Competência”, diferentemente do estágio anterior, o professor começa a ter mais autonomia sobre suas ações pedagógicas, quando já sabe

sobre suas escolhas e atitudes perante seu trabalho. O autor pauta duas situações importantes nesse estágio em que o professor se encontra, é quando os profissionais fazem escolhas conscientes e que eles sabem diferenciar o que é importante para suas aulas, tomando decisões “curriculares e de instrução”.

No estágio “Proficiente” o autor faz alusão como andar de bicicleta, pois é nessa fase que o professor está mais confiante e competente em relação a condução do seu trabalho, não pensando muito em como fazer, pois já o sabem. Devido a sua experiência com eventos que possam interromper a aula, o professor já prevê que esse fato poderá acontecer e toma decisões de antemão, fazendo com que sua aula ocorra de forma harmônica. O último estágio proposto por Berliner (1988) foi chamado de “Especialista”, o professor se encontra mais racional em comparação com os outros estágios, ele sabe o que deve ser feito e no momento certo (Berliner, 1988).

No ensejo de verificar o desenvolvimento dos professores ao longo de sua carreira, Stroot (1996), teve como embasamento de seus estudos, o modelo de estágios de desenvolvimento de Katz (1972), por apresentar um desenvolvimento mais detalhado do professor no contexto escolar.

No primeiro estágio denominado “Sobrevivência”, a autora discute que é um estágio no qual os professores se questionam sobre suas reais competências e desejos na profissão, podendo durar o período inteiro correspondente a esse estágio. Nesse período é importante a assistência que a escola deve oportunizar ao professor ingressante, fazendo com que ele se sinta inserido no contexto escolar, garantindo mais confiança em si e consecutivamente no seu trabalho.

É no segundo ano no contexto escolar que o professor entra no estágio de “Consolidação”, conseguindo planejar ações individuais aos seus alunos, assim como nas suas necessidades. O auxílio de outros professores mais experientes pode ser de grande ajuda para o professor que está passando pelo estágio de Consolidação, assim, obtendo mais sustentação em suas estratégias individuais que pode demandar de seus alunos.

Os professores se tornam mais competentes em sua prática no terceiro estágio, denominado de “Renovação”, compreendido entre o terceiro e quarto anos de ensino. O professor começa a definir padrões nessa fase, repetindo situações e as tornando rotineiras, com isso, podendo buscar novos estudos para aperfeiçoar a sua prática através de especializações e participações em eventos da área. A troca de experiências com outros profissionais é presente, assim como, o incentivo à formação continuada.

Por fim, Katz (1972), entende que a partir do quinto ano de experiência profissional, o professor está no estágio de “Maturidade” o professor tem um processo intrínseco sobre sua atuação escolar, em suas aulas e perspectivas, assim como, questões sociais que a comunidade escolar enfrenta e quais impactos podem ocorrer no ensino devido a essas questões. Stroot (1996) finaliza sobre a importância do acolhimento e ajuda de outros professores que estão no mesmo estágio, fazendo com que todo o processo seja de partilhas de conhecimento e solução de possíveis dificuldades que possam aparecer durante o percurso profissional.

O estudo de Steffy *et al.* (2000), foi realizado com professores norte-americanos, com o objetivo de identificar ciclos que esses profissionais passam durante suas seis fases, podendo assim, alcançar um “padrão de qualidade” na sua carreira. Assim os autores recomendaram que o ambiente seja propício para o desenvolvimento contínuo em cada fase. O foco do estudo está no entendimento dos processos que o professor perpassa até se tornar um profissional emérito e distinto.

A primeira fase pelos autores foi classificada como “Novato”, fase essa, que os futuros professores estão em contato com estágios curriculares e em “pré-serviço”. É nesse período que os professores começam a adquirir os conhecimentos necessários para o seu ofício, sendo que a maioria apresenta hesitação e insegurança devido à falta de habilidades necessárias.

A fase “Aprendiz” está presente em professores que estão entre o segundo e terceiros anos de ensino, sendo uma fase de aquisição de conhecimentos práticos devido a responsabilidade de planejar e colocar em prática o seu trabalho como docente, adquirindo mais confiança e segurança no que se faz (Steffy *et al.*, 2000). Com o passar do tempo e das experiências, o professor adquire mais confiança no seu trabalho, chegando à fase “Profissional”, obtendo o respeito mútuo entre professor e aluno e o feedback dos estudos de traços fundamentais dessa fase (Steffy *et al.*, 2000).

É na fase “Especialista” que são encontrados os professores mais motivados e que refletem sobre seu papel na sociedade, preocupados em mudar seu contexto e dispostos a troca de ideias com outros profissionais especialistas, abrangendo ainda mais seus conhecimentos e inovação (Steffy *et al.*, 2000).

O professor da fase “Distinto” é aquele profissional talentoso em sua área, ou seja, é aquele profissional que toda a comunidade escolar admira e respeita, pela sua história perante a educação e pelo seu vasto conhecimento de área, pois pela grande experiência,

consegue fazer seu trabalho com facilidade e muito conhecimento. O profissional que se encontra nessa fase, por essa grande expertise da área, é comumente procurado por lideranças governamentais para dar suporte em questões administrativas (Steffy *et al.*, 2000).

A última fase proposta pelos autores, foi classificada “Emérito”, sendo o professor deste momento identificado como aquele profissional que se encontra no final de sua jornada na educação. É aquele professor que está quase chegando na sua aposentadoria, muitas vezes se veem reflexivos sobre seu papel em sala de aula, dedicando novos princípios na educação, alguns partem para trabalhos administrativos.

O profissional emérito está acompanhado de sentimento de dever cumprido e satisfeito pela sua carreira e todo conhecimento transmitido há milhares de alunos. Devido ao aumento da expectativa de vida, acredita-se que um número maior de professores eméritos estejam cada vez mais presentes nas unidades de ensino (Steffy *et al.*, 2000). A síntese dos estágios ou fases na carreira pode ser verificado no Quadro 3.

Quadro 3 – Classificação dos Estágios ou Fases na socialização na carreira docente

Anos de socialização na carreira					
Katz (1972)		Berliner (1988)		Steffy <i>et al.</i> (2000)	
Estágio 1	Sobrevivência	Estágio 1	Novato	Fase 1	Novato
Estágio 2	Consolidação	Estágio 2	Iniciante avançado	Fase 2	Aprendiz
Estágio 3	Renovação	Estágio 3	Competência	Fase 3	Profissional
Estágio 4	Maturidade	Estágio 4	Proficiente	Fase 4	Especialista
		Estágio 5	Especialista	Fase 5	Distinto
				Fase 6	Emérito

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A abordagem da socialização destaca que o desenvolvimento profissional não depende apenas da experiência ou da trajetória individual, mas também das interações estabelecidas no ambiente escolar. O ingresso na profissão é fortemente moldado por colegas mais experientes, pela cultura institucional e pelas oportunidades (ou barreiras) de colaboração. À medida que o professor avança, os processos de socialização continuam influenciando sua autonomia pedagógica, seu estilo de ensino e sua permanência motivada na carreira. Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento docente é

coletivo, situado e relacional, sendo favorecido por contextos que promovem apoio, troca de saberes e reconhecimento profissional.

Mediante a busca na literatura de estudos que reportam a vida profissional do professor é possível compreender que o professor está em constante mudança e se faz importante para entender e contemplar estudos, conteúdos e formações direcionadas para a fase/ciclo/estágio em que se encontram, a fim de melhorar sua prática e seu desenvolvimento na profissão.

Como as diferentes teorias dialogam sobre o desenvolvimento docente?

A análise das diferentes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento profissional docente revela que os modelos baseados em anos de docência, ciclos vitais e processos de socialização não se opõem; ao contrário, eles se complementam e permitem visualizar a carreira em suas múltiplas dimensões. Cada abordagem enfatiza aspectos distintos, mas interdependentes, que ajudam a compreender a complexidade da trajetória docente.

A perspectiva dos anos de docência destaca que o tempo de experiência profissional traz mudanças importantes na forma como o professor planeja, organiza e executa sua prática pedagógica. Nos primeiros anos, marcados pelo choque com a realidade e pela busca de sobrevivência, predominam sentimentos de insegurança e necessidade de suporte. Com o passar dos anos, surgem fases de estabilização, diversificação e maturidade, nas quais o docente ganha autonomia, desenvolve estilos próprios e enfrenta novos desafios, como evitar a estagnação e até repensar sua permanência na profissão.

Já a abordagem dos ciclos vitais aponta que o desenvolvimento profissional não pode ser dissociado da vida pessoal. Mudanças relacionadas à idade, à constituição familiar, à saúde e às responsabilidades sociais influenciam diretamente o modo como o professor percebe sua prática e se engaja na carreira. Momentos de afirmação profissional podem coincidir com transições familiares; fases de maturidade podem trazer tanto segurança quanto cansaço. Essa perspectiva reforça que a carreira é um processo dinâmico e profundamente humano.

A perspectiva da socialização profissional acrescenta a dimensão relacional e institucional à carreira docente. Ela destaca que o desenvolvimento não ocorre apenas

pelo acúmulo de experiência ou pela passagem do tempo, mas também por meio das interações com colegas, gestores e comunidades escolares. Professores mais experientes influenciam os iniciantes, assim como culturas escolares e políticas institucionais moldam comportamentos profissionais. Dessa forma, a socialização reforça que o desenvolvimento docente é coletivo, situado e dependente de oportunidades de colaboração.

Ao integrar essas três abordagens (Quadro 4), é possível compreender que a carreira docente resulta da interseção entre tempo de experiência, ciclos pessoais e condições de trabalho. Essas dimensões formam um contínuo no qual fatores individuais e contextuais se influenciam mutuamente. Professores com o mesmo tempo de carreira podem se encontrar em fases emocionais distintas; docentes da mesma idade podem apresentar níveis diferentes de autonomia ou envolvimento; profissionais iniciantes podem avançar rapidamente se tiverem ambientes de socialização favoráveis. Essa integração amplia a compreensão do desenvolvimento profissional ao mostrar que ele é plural, não linear e permeado por desafios e renegociações constantes. Reconhecer essa complexidade contribui para orientar políticas de formação inicial e continuada, oferecer melhores condições de trabalho e compreender as necessidades reais dos professores em diferentes momentos da carreira.

Embora as três abordagens ofereçam contribuições relevantes para compreender a carreira docente, cada uma enfatiza dimensões distintas do desenvolvimento profissional. Para aprofundar essa análise e evidenciar pontos de convergência e tensão entre os modelos, apresenta-se a seguir um quadro síntese que integra os principais aspectos identificados nas diferentes perspectivas teóricas.

Quadro 4 – Comparativo entre perspectivas de ciclos da carreira docente

Perspectiva	Foco Central	Variáveis Analíticas	Contribuições Teóricas	Críticas e Limitações
Anos de Docência	Tempo de experiência e evolução da prática ao longo da carreira.	Anos de atuação, domínio didático, autonomia, inovação, estabilidade,	Evidencia fases típicas da carreira (entrada, consolidação, diversificação e maturidade)	Risco de progressão linear simplificada; não integra diferenças individuais ou contextuais.

*Desenvolvimento Profissional Docentes em Foco:
Contextos, Reflexões e Proposições*

		distanciamento.	e orienta necessidades formativas.	
Ciclos Vitais	Relação entre desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida adulta.	Idade, constituição familiar, saúde, transições pessoais, responsabilidades sociais.	Explica oscilações emocionais e motivacionais ao longo da vida, relacionando momentos pessoais e engajamento profissional.	Pode generalizar faixas etárias; ignora especificidades da prática docente.
Socialização Profissional	Processos de aprendizagem, interação e adaptação no ambiente escolar.	Cultura institucional, apoio de colegas, políticas escolares, colaboração, modelos profissionais.	Mostra como interações profissionais moldam autonomia, identidade e permanência na docência.	Forte dependência do contexto institucional; grande variação entre escolas e redes.
Integração das três perspectivas	Articulação entre experiência, vida pessoal e contexto institucional.	Experiência acumulada + transições pessoais + condições de trabalho e relações profissionais.	Fornece visão multidimensional da carreira, mostrando desenvolvimento não linear e influenciado por fatores internos e externos.	Poucos estudos integram as três abordagens; requer análises amplas e multidimensionais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Considerações finais

Compreender os caminhos que o professor percorre ao longo de sua carreira é um processo complexo e multifacetado. As diferentes classificações apresentadas na literatura, por anos de docência, ciclos vitais e socialização, evidenciam que o desenvolvimento profissional resulta da interação entre fatores pessoais, contextuais e institucionais.

Quando estudado os ciclos da carreira do professor com a ótica nos anos de docência, vemos que os autores nessa classificação, apresentam fases em que são considerados os fatos e acontecimentos que a experiência vivida com o passar do tempo em sala de aula proporcionam.

Os ciclos vitais para exemplificar as fases do desenvolvimento dos professores ao longo da sua carreira traz acontecimentos importantes que ocorrem durante a vida, como por exemplo o período em que geralmente os professores constituem família, interessante para perceber o que acontece fora da sala de aula.

Alguns autores utilizaram a socialização como norte para verificar o desenvolvimento do professor ao longo da carreira, essa classificação trouxe questões importantes desde a inserção do profissional inexperiente até o nível mais especializado, quando chega a aposentadoria.

Independente da maneira que o pesquisador visualiza o desenvolvimento profissional, é importante compreender o professor detentor da mudança, de alguém que faz a diferença no mundo, que muito contribuiu para a sociedade e que merece ser estudado para o melhor entendimento e aperfeiçoamento de sua carreira.

Referências

BERLINER, D. C. Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. **New Directions for Teacher Assessment**, p. 39-68, 1988.

BOTH, J.; DO NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. Estilo de vida dos professores de Educação Física ao longo da carreira docente no Estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 12, n. 3, p. 54-64, 2007.

FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. D. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FAVATTO, N. C. **Ciclos de vida dos professores de educação física**. Tese (Doutorado em Educação Física), 2022. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esporte, Londrina, 2022.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Preocupações dos professores de educação física no início da carreira docente. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-17, 2019.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 841-856, 2011.

GARCÍA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-169.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, n. 8, p. 23-36, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KATZ, Lilian G. Developmental Stages of Preschool Teachers. **The Elementary School Journal, Chicago**, v. 73, n. 1, p. 50-54, out. 1972.

LEMOES, C. A. F.; DO NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. Parâmetros individuais e sócio-ambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 2, p. 81-93, 2007.

MOREIRA, H. D. R.; NASCIMENTO, J. V. D.; SONOO, C. N.; BOTH, J. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 4, p. 900-912, 2010.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: **Congreso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa, VII Congreso Galego De Educación Física**, 6., 1998, La Coruña. Actas. INEF Galicia, p. 320-335, 1998.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.

DOS SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; DE ALMEIDA, F. Q. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Orgs.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985. p. 27-60.

STEFFY, B.; WOLFE, M. P.; PASCH, S. H.; BILLIE J. The models and its application. In: STEFFY, Betty E. et al (Orgs.). **Life cycle of the career teacher**. California: Corwin Press, 2000. p. 1-23.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S. J.; ENNIS, C. (Orgs.). **Student Learning in Physical Education**. Champaign: Human Kinetics, 1996. p. 339-365.

SUPER, D. E. A life-span, life-spate approach to career development. **Journal of vocational behavior**, v. 16, p. 282-298, 1980.

TAN, A. L.; CHANG, C. H.; TENG, P. Tensions and dilemmas in teacher professional development. **Social and Behavioral Sciences**, v. 174, p. 1583-1591, 2015.

VEIGA, R. F.; DA ROSA AFONSO, M.; FARIAS, G. O.; SINOTT, E. C.; RIBEIRO, J. A. B. Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, p. 333-348, 2017.

VIEIRA, S. V.; PIOVANI, V. G. S.; FARIAS, G. O.; BOTH, J. Preocupações de professores de Educação Física ao longo da carreira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, 2021.



Capítulo VII

Condições de trabalho e desenvolvimento profissional docente: uma revisão de literatura sobre os desafios, impactos e perspectivas

Laiane Santos Santana

Lilian Moreira Cruz

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional docente, destacando desafios, impactos e perspectivas a partir de uma revisão de literatura. Propõe uma compreensão das condições de trabalho docente e de seus impactos no desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino. Para tanto, foi conduzida uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, na qual foram analisados estudos publicados na base de dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes. A busca foi realizada utilizando os descritores “Condições de trabalho” and “Desenvolvimento Profissional Docente”, resultando na identificação de 259 trabalhos dos quais foram selecionados 12 para análise. Os dados analisados evidenciam que as condições de trabalho docentes têm impactado diretamente o bem-estar, a saúde mental e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, revelando um cenário de crescente adoecimento da categoria. Esse fenômeno compromete a qualidade do ensino, e também fragiliza a identidade e a dignidade profissional dos/as docentes. É urgente repensar as políticas públicas e institucionais voltadas à valorização e ao cuidado com a profissão docente. Estratégias como a implementação de programas de bem-estar, formação continuada com condições adequadas, remuneração justa e ambientes escolares saudáveis são caminhos possíveis para enfrentar os desafios apontados.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Desenvolvimento profissional. Saúde docente

Introdução

O desenvolvimento profissional constitui um processo essencial para o aprimoramento intelectual, pessoal e profissional, independentemente da área de atuação. No caso específico da profissão docente, trata-se de um percurso dinâmico e singular, atravessado por múltiplos fatores, como a formação inicial e continuada, as

condições de trabalho, os planos de carreira, a remuneração, bem como os contextos pessoais, sociais, políticos, históricos, culturais, econômicos e institucionais (Cruz, 2022; Ferreira, 2023). Esses elementos influenciam diretamente a construção de saberes e a apropriação de novas práticas pedagógicas, promovendo, simultaneamente, a qualificação do trabalho docente e a ampliação do autoconhecimento (Marcelo García, 1999; Day, 2001; Ferreira, 2023; Cruz, 2022).

Neste estudo particularmente, debruçamos sobre alguns elementos fundamentais do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que é a condição de trabalho, adoecimento e bem estar docente e as relações interpessoais. Com base nisso, o nosso objetivo geral é analisar as condições de trabalho e o DPD, destacando desafios, impactos e perspectivas a partir de uma revisão de literatura. Esta pesquisa configura-se como um estudo do tipo 'Estado do conhecimento', pois tem como propósito analisar a trajetória histórica das investigações no campo em questão, identificando suas características, dinâmicas e transformações ao longo do tempo. De acordo Ferreira (2002), este tipo de pesquisa busca evidenciar as principais tendências temáticas e metodológicas, bem como as continuidades, rupturas, lacunas e áreas ainda pouco exploradas, com o intuito de apontar possíveis direções para futuras pesquisas.

Além disso, compreender o DPD na perspectiva das condições de trabalho implica reconhecer que o exercício da docência tem sido marcado, nas últimas décadas, por um conjunto de tensões estruturais que atravessam a escola pública brasileira. As mudanças sociopolíticas, o avanço das políticas gerencialistas, a intensificação do trabalho docente, as demandas emocionais da profissão e a crescente responsabilização individual têm produzido contextos de forte pressão, afetando diretamente a saúde mental e física dos/as professores/as. Estudos recentes têm evidenciado que o adoecimento docente, a sobrecarga laboral e a fragilidade dos vínculos institucionais não são fenômenos isolados, mas sintomas de um cenário mais amplo de precarização e desvalorização profissional, que impacta profundamente o desenvolvimento profissional e a permanência na carreira (Cruz; Santana; Barreto, 2025).

Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre o DPD, não apenas como um processo formativo, mas como uma dimensão intrínseca às condições concretas de trabalho e às relações sociais que estruturam a vida docente. Ao analisar a produção acadêmica sobre essa temática, buscamos compreender como a literatura tem respondido aos desafios contemporâneos da profissão, quais caminhos

vêm sendo construídos para a promoção do bem-estar e da valorização docente, e como essas discussões podem subsidiar políticas públicas mais sensíveis às necessidades da categoria. Esperamos, com esta pesquisa, aprofundar a compreensão sobre o DPD e os fatores que incidem sobre a prática docente, reverberando nas condições de trabalho, na saúde e na vida dos/as professores/as. Outrossim, intentamos trazer tais temáticas sensíveis, frequentemente silenciadas ou minimizadas, para o centro dos debates políticos, contribuindo para a formulação de agendas governamentais que promovam melhorias estruturais no trabalho docente e favoreçam a construção de trajetórias profissionais mais dignas, humanas e sustentáveis.

Caminho metodológico da investigação

Esta seção apresenta os aspectos metodológicos que orientam a construção do estado do conhecimento desta pesquisa. Para tanto, o percurso metodológico adotado fundamenta-se em uma abordagem qualitativa. Conforme Alvarenga (2012, p. 10), esse tipo de abordagem “tenta descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada”. Alinhando-nos a essa perspectiva, optamos pela pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002), é desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros, artigos científicos e outras fontes acadêmicas.

Realizamos uma busca voltada para identificar e analisar as discussões contemporâneas relacionadas às condições de trabalho docente e seus impactos no desenvolvimento profissional, com o objetivo de responder ao seguinte questionamento: Como os/as professores/as vivenciam os efeitos das condições de trabalho em seu desenvolvimento profissional, prática pedagógica e bem-estar docente?

A fim de organizar de forma mais clara a discussão, estruturamos as análises em categorias derivadas dos elementos recorrentes nos estudos selecionados, a saber: Conceito de desenvolvimento profissional docente; Condições de trabalho; Adoecimento e bem-estar docente. Essa categorização possibilitou uma compreensão mais aprofundada e sistematizada dos conceitos investigados.

Para a obtenção dos dados relevantes, iniciamos o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A busca foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2025, considerando os seguintes critérios de seleção: teses e dissertações publicadas entre os

anos de 2021 e 2024, na área de Ciências Humanas, utilizando os descritores “Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Condições de Trabalho Docente”.

A partir desses descritores, foram encontradas 259 publicações, sendo 77 teses e 180 dissertações, que abordavam total ou parcialmente a temática investigada. Para alcançar esse número, utilizamos os filtros: *Grande Área: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Área de Avaliação e Área de Concentração: Educação*. A escolha desse recorte temporal se justifica por abranger o período imediatamente posterior à pandemia de Covid-19, contexto que reconfigurou intensamente o trabalho docente, impactando condições de trabalho, saúde emocional, processos de formação e práticas pedagógicas. Como ressaltam Cruz, Coelho e Ferreira (2021), a pós-pandemia inaugurou novos desafios e exigências para a profissão docente, tornando esse intervalo histórico especialmente relevante para compreender as dinâmicas atuais do desenvolvimento profissional. Desse modo, o recorte adotado permite captar análises recentes e alinhadas às transformações vividas pela educação brasileira, favorecendo um panorama atualizado e coerente com a problemática investigada.

Com os filtros aplicados, chegamos a 89 resultados. Cabe destacar que, considerando esses parâmetros, não foram identificadas publicações referentes ao ano de 2024. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionamos 12 trabalhos que apresentavam maior proximidade com o objeto de estudo, sendo 9 dissertações e 3 teses, utilizados para fomentar nossas discussões.

Durante a pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, identificamos uma particularidade relevante: ao utilizar o operador booleano em minúsculas (“and”), obtivemos apenas 22 trabalhos relacionados à temática; porém, ao empregá-lo em maiúsculas (“AND”), o número de publicações aumentou para 89. Considerando a necessidade de um acervo mais amplo e representativo, optamos por utilizar o operador em maiúsculas, o que ampliou significativamente o alcance da busca.

Com base no material selecionado, elaboramos um quadro síntese, apresentado a seguir, contendo título, autor(a) e ano das dissertações e teses analisadas, a fim de proporcionar uma visualização mais clara e sistematizada das produções que compõem o estado do conhecimento desta investigação.

Quadro 1- Dissertações

Autor	Dissertação	Universidade/ Localidade	Ano
Suzana Semientcoski	As relações entre o adoecimento e as condições de trabalho na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. (2017-2021)	Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis/ SC	2023
Renata Cecilia Estormovski	Celebração do êxito e naturalização da precariedade do trabalho docente na educação básica: crítica a racionalidade Neoliberal no prêmio educador nota 10.	Universidade de Passo Fundo- /RS	2021
Maria Julia Camargo Bocchio	(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura subjetiva.	Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. /SP.	2022
Adrielle Silva Petersen	Desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores: proposições a partir de uma revisão integrativa.	Universidade Regional de Blumenau. /SC	2023
Ana Lúcia Paiva Luz Prates	Estudos sobre identidade docente em face de múltiplas funções assumidas pelo professor.	Universidade Federal do Sul da Bahia - Vitória da Conquista/BA	2022
Barbara Vitória De Oliveira Gomides Rietjens	Narrativa da trajetória profissional docente e a síndrome de Burnout.	Universidade Federal de Goiás - Goiânia/GO	2021
Marvola Gross Da Silva	O impacto do mal estar docente no protagonismo do professor.	Universidade La Salle - UNILASALLE -Canoas/RS	2021
Luana Dos Passos Bispo	Trabalho docente remoto no contexto da pandemia da Covid19: repercussões na saúde mental em professores do Instituto Federal do Sertão Pernambucano.	Universidade de Pernambuco	2023
Fernanda Silva Do Nascimento	Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e do bem estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre.	Universidade Católica do Rio Grande do Sul -Porto Alegre/ RS	2021

Fonte: Banco de dados da Capes

Quadro 2- Teses

Autor	Teses	Universidade/Localidade	Ano
Tamara De Lima	Territórios do eu-professor/a olhar-se no próprio espelho e encontrar sentidos da permanência na docência.	Faculdade de Ciências e Tecnologia -Presidente Prudente/ SP	2023
Simone Alves Scaramuzza	Bem-estar docente: desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores.	Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande/ MS	2023
Amarildo Gomes Pereira	Desenvolvimento profissional docente de professores e professoras experientes em formação contínua na READ.	Universidade Federal de São Carlos - São Carlos/SP	2021

Fonte: Banco de Dados da Capes

Os quadros analisados revelam que a maioria das pesquisas foram produzidas em estados das regiões Sudeste e Sul do Brasil, com destaque para São Paulo (2) teses e (1) dissertação. Rio grande do sul com (3) dissertações. Mato Grosso do Sul (1) tese. Santa Catarina com (2) dissertações. Bahia (2) dissertações e o Goiás com (1) dissertação. Esses dados evidenciam uma concentração significativa de estudos nessas duas regiões, indicando uma lacuna na produção científica sobre as condições de trabalho docente e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) em outras localidades, especialmente nas regiões Norte e no Nordeste onde se insere a presente pesquisa. Ressalta-se ainda que a maioria dos trabalhos identificados foi produzida entre os anos de 2021 e 2023, o que demonstra uma ampliação recente do interesse pela temática. A partir dessa análise, discutiremos os dados coletados ao longo deste estudo.

Para tanto, este trabalho organiza-se em quatro categorias de análise: Desenvolvimento Profissional Docente; Condições de Trabalho do/a Professor/a; Adoecimento e Bem-estar Docente; e Adoecimento no Pós-Pandemia. A seguir, apresentamos as discussões que fundamentam cada uma dessas categorias.

Conceito de Desenvolvimento Profissional Docente

Para a discussão desta categoria, selecionamos três trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações. As pesquisas analisadas tratam dessa temática reafirmando, antes de

tudo, o entendimento de que o Desenvolvimento Profissional Docente é resultado de um conjunto de ações articuladas no campo pedagógico, tais como formação, práxis, contexto educacional, entre outros elementos que influenciam o processo formativo e a constituição da profissionalidade docente.

Quadro 3. Teses e dissertações que tratam da categoria DPD

Autor	Tese/Dissertação	Ano
Maria Julia Camargo Bocchio	(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura subjetiva.	2022
Adrielle Silva Petersen	Desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores: proposições a partir de uma revisão integrativa.	2023
Amarildo Gomes Pereira	Desenvolvimento profissional docente de professores e professoras experientes em formação contínua na READ.	2021

Fonte: Banco de Dados da Capes

Entendendo a necessidade do Desenvolvimento profissional como um processo que integra e aprimora a prática pedagógica e ajuda a desenvolver o/ professor/a enquanto sujeito numa perspectiva também subjetiva, Bocchio (2022) defende veementemente em suas discussões a ideia de que a prática em sala de aula gera também desenvolvimento profissional. Ou seja, o fato de estar imerso dentro do contexto escolar, em suas vivências como professor/a não podem ser ignoradas nem relegadas a margens quando se trata da progressão enquanto profissional, levando em consideração somente os diversos tipos de formação conceitual e epistemológica para o DPD.

Considerar esta ideia de priorizar apenas a “formação formal” como processo de desenvolvimento profissional, significa, segundo a autora, corroborar com a ideologia do sistema neoliberal, que atua de forma subliminar para fazer-nos acreditar que devemos ser mais técnicos do que sujeitos de experiência crítica capazes de contribuir para o avanço da educação (Bocchio, 2022). Nesse sentido, Nóvoa (2013, p. 14) é categórico ao afirmar que “hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas”. Assim, embora o sistema busque, de diversas formas,

racionalizar o processo educativo, os/as docentes continuam resistindo contra a redução de sua prática a uma atuação estritamente técnica, reafirmando o caráter crítico, experiencial e coletivo que sustenta o seu desenvolvimento profissional.

Bocchio (2022) ressalta também em seus escritos, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emprega de forma velada esta mesma ideologia, ao primar por um trabalho mais técnico realizado pelo professor sem deixar espaço para a criticidade do sujeito (Dufour 2005; Bocchio, 2022). Se tratando deste documento (BNCC), a autora afirma:

Portanto, significantes como “eficácia”, “excelência”, “eficiência”, “habilidade” e “evolução” funcionam como princípios de uma nova organização da docência, descaracterizando-a enquanto experiência para enquadrá-la no rol de treinamento. Junto a isso, soma-se a ideia de que quanto mais cursos, formações e aprimoramentos o professor tiver, mais qualificado ele está, tornando a precariedade algo estrutural na existência humana. Bocchio (2022, p. 50)

Segundo a autora, visando somente a formação para o acúmulo de títulos, *principalmente formações aligeiradas propiciadas por instituições privadas* [grifo nosso], causa uma defasagem no ensino devido a falta de contextualização com a prática. Nóvoa (2014, p 67) salienta que “Neste sentido é importante repensar os programas de formação de professores que têm incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”. Deste modo, é preciso estar atento/atento/a às investidas do sistema neoliberal e as suas formações tecnicistas que impõe fortemente o caráter operacional e competitivo sem deixar tempo suficiente para as discussões críticas e o trabalhar da razão dentro da educação. Tornando o/a professor/a um/a indivíduo/a passivo do processo.

Para tanto, Bocchio (2022, p. 60) nos traz a sua definição de DPD ao afirmar:

“Defendemos, então, que a experiência do desenvolvimento profissional docente calcada na profissionalidade enquanto possibilidade da constituição de uma epistemologia da prática depende sobretudo do trabalho do/no simbólico, dessa estrutura que nos humaniza. Destaca-se, então, a urgência em reconfigurar as práticas de profissionalidade e de formação dos professores para que estes tenham o desenvolvimento profissional docente calcado na experiência e, por conseguinte, na ressignificação de sua práxis epistemológica.

Em outras palavras, a autora afirma que o desenvolvimento profissional docente vai além de cursos, técnicas e formações prescritivas. O/a professor/a desenvolve-se de

fato quando consegue articular sua prática com valores, reflexões e processos de ressignificação que sustentam a construção de sua própria práxis epistemológica, produzindo sentido no que faz. Segundo a autora, a formação “formal” deve contribuir para esse movimento, favorecendo a elaboração simbólica da experiência docente. Assim, compreendemos que o DPD não é um processo meramente técnico; ele emerge da capacidade do sujeito de atribuir significado à própria prática e de reconstruí-la continuamente.

Nesta direção, Petersen (2023) discute a perspectiva do DPD a partir da valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos. Segundo a autora, “o percurso escolar, enquanto ainda se é estudante, provoca um emaranhado de conhecimentos que, mesmo sem conseguir administrá-los naquele momento, guardamos em nossa memória afetiva” (p. 20). Para Petersen, esses conhecimentos devem ser contínuos no processo de formação inicial e continuada, pois também constituem o Desenvolvimento Profissional Docente. Assim, o DPD se inicia na experiência de cada um como aluno/a e deve ser considerado ao longo de todo o processo de formação e desenvolvimento docente.

Além dessa ideia, Petersen (2023) afirma que a formação “formal” é igualmente imprescindível, sobretudo porque vivemos em um mundo em constantes transformações. Destarte, a atualização de nossos conhecimentos torna-se fundamental para acompanhar essas mudanças e compreender as demandas da sociedade. É nesse sentido que o Desenvolvimento Profissional Docente vem sendo abordado nas últimas décadas: como um processo contínuo de aprendizagem permanente.

Podemos perceber que as ideias de Petersen (2023) e Bocchio (2022) se coadunam ao enfatizar a importância de que a formação esteja vinculada ao contexto escolar quando a intenção é ampliar o DPD. Como afirma Petersen:

“Portanto, o desenvolvimento profissional docente está interligado com todas as ações que o docente realiza, que podem acontecer em diferentes espaços formais e/ou não formais, tempos e contextos, desde que aconteça de forma contínua, sempre buscando a aprendizagem e o aperfeiçoamento” (Petersen, 2023, p. 26).

Observamos que, para ambas as autoras, o DPD precisa estar em constante movimento e não pode ser concebido como algo pronto ou acabado. Além disso, os contextos nos quais ele se realiza são diversos e devem ser considerados de forma integrada.

Bocchio (2022), por sua vez, afirma que “desta maneira, percebe-se que é uma experiência que não se dá no vácuo, no vazio, de forma espontânea; ela corre pelo enraizamento na prática docente, isto é, na devida contextualização” (p. 59). Em outras palavras, o desenvolvimento profissional docente e a produção de conhecimentos por meio da formação tornam-se incompletos, ou até mesmo mecanizados, quando não há sintonia com o contexto no qual o/a docente está inserido/a.

Essa ideia é reforçada por Imbernón (2009), ao destacar a importância da formação acadêmica, desde que ela não seja meramente técnica. Para o autor, “a especificidade do contexto em que se educa adquire cada vez mais importância” (p. 14). É dessa forma que a educação avança, assumindo características que ultrapassam uma perspectiva tecnicista. Ao articular o conhecimento acadêmico com a realidade docente, produz-se um movimento humanizador dos sujeitos e da sociedade. É nesse processo que se torna possível romper com o silêncio estabelecido pelo sistema neoliberal, permitindo que a escola assuma novos contornos pautados na luta por direitos, na inclusão social e na valorização da racionalidade crítica.

Aliada a essa perspectiva de estudos, Pereira (2021), mantém relação com as concepções anteriormente discutidas acerca do Desenvolvimento Profissional Docente. O autor ressalta que:

(...) o desenvolvimento profissional docente situando-o numa corrente de pensamento sobre formação de professores, a qual busca a superação de concepções de formação que privilegiam a transmissão vertical de conhecimentos e desconsideram a importância da valorização do contexto de atuação docente e o papel de sujeito do professor (p. 64).

Em se tratando do DPD constituído pelo processo de formação, Pereira (2021) dirige críticas contundentes às propostas de formação que se limitam a terminologias como “atualização”, “aperfeiçoamento” ou “reciclagem” e sem a devida contextualização com a realidade escolar, sem levar em consideração a cultura local, o contexto, as condições da escola que o/a docente está imerso/a, a disponibilidade de materiais pedagógicos e as especificidades socioeconômica da instituição escolar. Para que o docente desenvolva bem a sua atividade laboral é necessário também dignas condições de trabalho. é a partir daí que se fomenta o DPD em sala.

Para Cruz e Ferreira (2023 p. 4) “é essencial salientar que o DPD é um processo complexo atravessado por historicidades, conhecimentos, saberes, fazeres, emoções, sentimentos, atitudes, condições de trabalho, formação inicial e continuada, políticas

públicas e o exercício contínuo da docência”. Isso significa, que há diversos fatores que atravessam a vida e a profissão do/a professor/a para além do aprendizado do conhecimento, que implicam no exercício da docência.

Segundo ele, tais formatos reduzem a formação docente a uma prática meramente instrumental, centrada na transmissão passiva de conteúdos e descolada das demandas reais do trabalho pedagógico. Trata-se de uma lógica que empobrece a docência, ao reforçar modelos prescritivos e tecnicistas incapazes de promover reflexão, autonomia e transformação da prática

O autor alerta também para a necessidade de um olhar crítico em relação às instituições que promovem cursos aligeirados com o objetivo de ampliar o acúmulo de certificados (Pereira, 2021). Essas iniciativas, longe de contribuírem para o desenvolvimento profissional, respondem sobretudo às exigências do mercado e aos interesses do capital, fazendo da formação docente um produto comercial e diminuído se tratando do seu potencial emancipador. Nesse cenário, a formação deixa de ser um processo de fortalecimento da profissionalidade para se tornar uma mercadoria, reforçando a lógica neoliberal que transforma professores em consumidores de títulos e não em produtores de conhecimento crítico.

Nessa perspectiva, o autor defende a escola como o lócus privilegiados do desenvolvimento profissional docente, afirmando que a formação deve estar enraizada no trabalho pedagógico efetivamente realizado no contexto escolar. Como nos afirma Garcia (1999, p.137) “o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe, (...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Assim, o referido autor destaca que o DPD promove transformações nos diversos âmbitos da profissão, sendo imprescindível, para isso, considerar o contexto escolar.

Logo, ao assumir a escola como espaço formativo, abre-se a possibilidade de que os professores reflitam criticamente sobre suas práticas e identifiquem necessidades reais. Esse movimento favorece o desenvolvimento de atividades diversificadas e a criação de espaços de diálogo entre pares, nos quais o compartilhamento de saberes e experiências impulsiona a inovação das práticas docentes (Pereira, 2021). Trata-se de uma formação que parte da realidade prática que quando associada a teoria que favorece as aprendizagens dos educandos.

Nesse sentido, Pereira (2021) conclui trazendo a sua concepção de DPD:

“Ancorados nessas reflexões, compreendemos o desenvolvimento profissional docente como um conjunto de ideias, princípios e ações voltadas para a viabilização de processos formativos que promovam momentos de estudos de forma presencial ou a distância, em espaços diversos (escola, universidade, outras instituições) e que problematizem as condições humanas e materiais dos profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e na formação.

Em outras palavras, o DPD pode se desenvolver em múltiplos contextos formativos e, independentemente do espaço em que ocorra, deve favorecer processos de estudo e reflexão que permitam ao docente analisar as condições humanas, materiais e profissionais que atravessam seu trabalho. Assim, contribui para o aprimoramento da prática pedagógica e para a construção de respostas mais conscientes e contextualizadas às demandas da escola e da sociedade.

Neste ínterim, observa-se, portanto, a existência de uma tríade conceitual, tratada por estes autores, (Bocchio, 2022; Petersen 2023; Pereira, 2021) que antecede e sustenta o Desenvolvimento Profissional Docente: formação, experiência e contextualização da prática. Esses elementos constituem a base estruturante da profissionalidade docente, quando compreendida de forma crítica, racional e vinculada às dinâmicas sociais. Uma formação que não articula essas dimensões tende a produzir apenas técnicos executores de prescrições, incapazes de promover processos educativos significativos. Ao contrário, quando a docência integra a experiência vivida, o conhecimento teórico e a leitura crítica do contexto escolar, ela potencializa aprendizagens plurais e confere sentido ao estudo, permitindo que o aluno não apenas compreenda o conteúdo, mas reconheça sua relevância social e formativa.

Nesse movimento, o ensino deixa de ser uma prática mecânica e passa a constituir-se como instrumento de emancipação intelectual, rompendo com a lógica de reprodução e passividade alimentada pelo sistema neoliberalista. Uma educação que desconsidera essas dimensões forma sujeitos alienados do próprio processo histórico; uma educação que as integra forma cidadãos capazes de interpretar o mundo e transformá-lo. Assim, torna-se evidente que o avanço social depende diretamente de uma educação de qualidade, e que esta somente se concretiza mediante profissionais efetivamente desenvolvidos. Tal profissionalidade, por sua vez, só é possível quando a formação docente ultrapassa o tecnicismo e assume uma perspectiva ética, crítica e humanizadora.

Apresentaremos na próxima seção a categoria que discute as condições de trabalho, elemento importante quando se trata de Desenvolvimento Profissional Docente.

Considerando, que, segundo a literatura, a ambiência Física/estrutural corrobora de forma positiva ou negativa com o DPD e com a Educação.

Condições de Trabalho do/a professor/a

No levantamento bibliográfico realizado, assim como apresentado na seção anterior, selecionamos três dissertações que fundamentam nossa discussão sobre as condições de trabalho docente. Essas pesquisas convergem ao evidenciar a relevância das condições infraestruturais e organizacionais do trabalho do/a professor/a, demonstrando como tais condições têm se deteriorado ao longo dos anos, impactando tanto a atividade laboral quanto a valorização profissional.

Quadro 4. Teses e dissertações que tratam da categoria DPD

Autor	Tese/Dissertação	Ano
Renata Cecilia Estormovski	Celebração do êxito e naturalização da precariedade do trabalho docente na educação básica: crítica a racionalidade Neoliberal no prêmio educador nota 10.	2021
Ana Lúcia Paiva Luz Prates	Estudos sobre identidade docente em face de múltiplas funções assumidas pelo professor.	2022
Marvola Gross Da Silva	O impacto do mal estar docente no protagonismo do professor.	2021

Fonte: Banco de Dados da Capes

A profissão docente tem sofrido um declínio em escala mundial nos últimos anos com a falta de inserção de novos profissionais na área da educação. Um dado da ONU divulgado em abril de 2025 revelou que para a educação alcançar o padrão de qualidade estabelecido até 2040, todos os países precisarão de um aumento de 44 milhões de docentes. Ainda segundo a Unesco é preciso traçar estratégias políticas para melhorar as condições de trabalho para que se possa atrair indivíduos a ser professor/a. Esta escassez decorre da falta de valorização do trabalho docente e das condições no qual os professores estão sujeitos a atuar sem muita perspectiva de mudança.

Autores como Prates (2022) Semientcoski (2024) Estormovski (2021) e Silva (2021) discutem as condições de trabalho, a partir da precarização no contexto do que o

docente está inserido, posto que, tende a reverberar tanto em sua atividade laboral quanto na sua saúde. É sabido que a precarização do trabalho docente perpassa sob uma conjuntura política, econômica, sem deixar de destacar a forte influência do neoliberalismo no que tange o pioramento da situação (Sousa *et al* 2020).

As investidas do sistema capitalista neoliberal têm reduzido a ação do Estado para que ele tenha participação mínima nas intervenções de políticas públicas que promovam qualidade e bem estar ao corpo docente, aos estudantes e ao sistema escolar de forma geral, deixando a maior responsabilidade de manutenção da educação a cargo somente dos municípios. Porém, a CF Art. 208 (Brasil, 1988) estabelece a responsabilidade do mesmo (o Estado) para com a garantia da educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. Em consonância a isto, o Art. 211 (Brasil, 1988) da constituição, ressalta que a União, os Estados, Municípios e Distritos Federais são responsáveis pela organização do sistema educacional em regime colaborativo.

Para Semientcoski (2024 p. 47), “no bojo da reestruturação produtiva do capital com o auge do neoliberalismo, esse sistema vem precarizando as condições de trabalho e intensificando o processo do trabalho docente.” seus estudos mostram que o caótico cenário da educação advém da “submissão” ao sistema capitalista que se utiliza de seu poder para trazer prejuízos nefastos e retrocessos a classe dos profissionais docentes.

Segundo a afirmativa de Prates (2022, p.34), “as condições precarizantes do trabalho docente são causadoras de sérios problemas para a categoria”, onde o magistério tem sido desvalorizado em larga escala em aspectos salariais, infraestrutura inadequada, falta de materiais didáticos e apoio pedagógico, cobrança excessiva, jornada de trabalho extensa, desvalorização moral etc. O impacto destes fatores tem sido grandioso no sistema educacional no adoecimento docente e no afastamento de professor/a. Silva (2021 p. 22) corrobora ao enfatizar que:

Compreende-se que as mudanças políticas – que interferem na sociedade como um todo – causam grande impacto nas condições de trabalho do professor, visto que, a precarização das estruturas físicas e organizacionais da escola, seguidas dos baixos salários oferecidos ao magistério, somados às responsabilidades em relação ao processo de ensino-aprendizagem, inclusão, indisciplina, entre outros, são feixes que contribuem para promover o mal-estar docente.

O impacto destes fatores tem sido desastroso, de maneira que o professor sobrecarregado com as demandas escolares não consegue ser produtivo e inovar em suas aulas. Isso, por vezes, causa descontentamento com a sua profissão, gerando estresse e

adoecimento psíquico. Somado a isso, a remuneração inadequada tem sido um outro grande fator de desânimo quanto a profissão, pois o ócio docente tem se tornado cada vez mais extenso e cobrado pelos programas e políticas de caráter neoliberal, como no caso da política “Educador nota 10” que tem sua base nos critérios de produtividade e desempenho individual (Estormovski, 2021) dentre outros programas e políticas que ocupam mais ainda o/a professor/a, além de estimular a competitividade descartando sutilmente a importância do trabalho coletivo entre a classe.

Destarte, Tardif (2010) argumenta que o saber entre os professores ocorre por meio do compartilhamento de experiências, métodos, conhecimentos etc. No entanto, a necessidade de demonstrar competência e eficiência imposta pelo capital leva ao surgimento da competitividade e do individualismo na execução das tarefas pedagógicas, aumentando a carga de trabalho e contribuindo para adoecimentos relacionados ao “stress, nervosismo, depressão e ansiedade” (Almeida, 2020, p. 95).

Logo, fica evidente que ser professor/a exige muito mais do que habilidades estritamente profissionais, especialmente no que se refere ao enfrentamento das intercorrências cotidianas e das condições de trabalho, muitas vezes ignoradas pelo Estado. Do mesmo modo, as discussões dos autores tornam claro que as demandas de ordem física, técnica e psicológica, como a falta de ventilação adequada nas salas de aula, a superlotação das turmas, a escassez de materiais pedagógicos, a plataformização da educação, a crescente burocratização das práticas pedagógicas e a sobrecarga de trabalho, têm contribuído para o aumento do estresse e da ansiedade, conforme já mencionado. Soma-se a isso a contínua desvalorização moral e social da profissão docente (Jesus, 2007).

Diante desse cenário, e em consonância com as contribuições dos quatro autores analisados, torna-se possível diagnosticar a gravidade da situação que atravessa a atividade docente no Brasil. A crescente desvalorização profissional já se expressa de forma contundente no quadro de professores em todo o país, evidenciada pelo declínio da carreira docente, pela redução do interesse de novos profissionais na área e pelo aprofundamento da precarização das condições de trabalho. Esses elementos, amplamente apontados pelas pesquisas, revelam um processo contínuo de deterioração que compromete não apenas o exercício da docência, mas também a sustentabilidade futura da profissão.

Adoecimento e bem estar docente

No que se refere ao adoecimento e ao bem-estar docente, selecionamos quatro trabalhos em nossa revisão de literatura que trata diretamente dessa temática e servem de base para a presente discussão. Essas pesquisas ressaltam a necessidade de reconhecer o professor como um sujeito atravessado por emoções, vulnerabilidades e demandas afetivas, sendo, portanto, suscetível a processos de adoecimento. Evidenciam, ainda, o crescimento significativo dos casos de sofrimento psíquico entre docentes, fenômeno que tem se intensificado nos últimos anos. O quadro a seguir, assim como nas categorias anteriores, apresenta os estudos selecionados, indicando título, autor(a) e ano de publicação.

Quadro 5. Teses e dissertações que tratam da categoria DPD

Autor	Tese/Dissertação	Ano
Suzana Semientcoski	As relações entre o adoecimento e as condições de trabalho na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. (2017-2021)	2023
Simone Alves Scaramuzza	Bem-estar docente: desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores.	2021
Marvola Gross Da Silva	O impacto do mal estar docente no protagonismo do professor.	2022
Barbara Vitória De Oliveira Gomides Rietjens	Narrativa da trajetória profissional docente e a síndrome de Burnout.	2021

Fonte: Banco de Dados da Capes

Todos os elementos que compõem as condições de trabalho, já discutidos na categoria anterior, têm contribuído significativamente para o aumento do adoecimento entre os/as docentes. Um exemplo emblemático desse cenário é o crescimento dos casos de Síndrome de Burnout, que, conforme Rietjens (2021, p. 2), “é um fenômeno psicossocial que surge entre diversos trabalhadores, caracterizada pela perda de sentido no trabalho, desmotivação, atitudes negativas e distanciamento do outro”. Assim, torna-se evidente, segundo a revisão de literatura, que os aspectos estruturais e organizacionais

das escolas públicas, quando se apresentam de forma desumanizante, tendem a gerar nos/as professores/as sentimentos depreciativos relacionados à profissão.

Podemos estabelecer uma analogia com uma bola de neve que, ao rolar por uma montanha repleta de gelo, torna-se cada vez maior, até culminar em uma catástrofe. Da mesma forma, o trabalho docente, permeado por inúmeros percalços ao longo dos anos, acumula dificuldades sucessivas até atingir o ponto crítico: o adoecimento. É importante ressaltar que esse processo não impacta apenas o/a professor/a, mas também repercute diretamente no desenvolvimento dos/as estudantes e na qualidade da educação como um todo.

Ainda para Rietjens (2021, p. 51), a Síndrome de Burnout afeta direta e silenciosamente o ambiente de trabalho em diversas profissões. Dessa forma, caracteriza-se como uma “doença silenciosa que afeta principalmente profissionais que lidam com demandas sociais e relacionamento de ajuda constante com o público atendido”, como é o caso do/a professor/a. A autora destaca, ainda, que sua revisão de literatura aponta a docência como uma das profissões mais impactadas por essa síndrome, uma vez que se trata de um exercício marcado pela exposição contínua a condições adversas e, por vezes, insalubres, que geram sensações negativas, exaustão e, conseqüentemente, estresse crônico.

Para definir o conceito de burnout, em seus escritos, a autora aponta um conceito tridimensional para sua definição. Trata-se de uma síndrome constituída por: exaustão emocional, baixa realização profissional e despersonalização (Rietjens, 2021). Um processo que acontece sutilmente até que o/a docente passa a adotar uma postura de distanciamento emocional em relação ao trabalho e às pessoas com quem interage, tratando-as de forma impessoal, fria ou mecanizada.

Por isso, se torna fundamental a garantia do bem estar docente, quando se está a falar de educação de qualidade. Para Scaramuzza (2023, p. 106) o “bem-estar no trabalho é fruto do sentimento de satisfação que cada indivíduo tem a respeito de si mesmo, de suas experiências de vida, bem como, da execução e das condições de seu trabalho”. Ou seja, há um conjunto de fatores que se coadunam e quando avaliados positivamente o professor/a se sente realizado/a.

De igual forma, bem estar está relacionado intrinsecamente a duas dimensões trabalhadas pela autora (subjéctiva e objectiva) . Dentro desta dimensão estão os factores que outrora promovem a questão do bem estar docente, dentre eles está o sentimento de

satisfação a priori para consigo mesmo, com seus desejos, crenças, projetos de vida. Manter a idealização, expectativa, bons relacionamentos pessoais, crescimento pessoal e conseguir alcançar estes elementos satisfatórios estão dentro da dimensão subjetiva. Na objetiva estão os elementos relacionados a sua práxis e as condições ofertadas pelo Estado para que esta se concretize, o trabalho realizado entre pares, a condição socioeconômica do contexto escolar sem deixar de incluir o espaço físico da escola (Scaramuzza, 2022).

Por outro lado, Silva (2023) afirma: “Verifica-se que o governo tira a autonomia do educador através do controle do processo de formação e trabalho do professor, pautando a educação a partir da (des)profissionalização e da (des)legitimação da profissão docente” (p.20). Assim, inserção inescrupulosa do sistema liberal dentro da educação, versando através do Estado a deslegitimação da autonomia e profissionalidade docente através da “políticas” de caráter neoliberal tem contribuído com mal estar docente, com as formações de caráter técnico e a tarefa do preenchimento de dados nas plataformas educacionais, outrora citados acima.

Deste modo, a autora aponta ainda aponta a docência como a segunda profissão mais adoecedora em escala mundial em doenças ocupacionais (Silva, 2023), elas incluem LER(Lesões por Esforços Repetitivos), DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho) além de problemas respiratórios como asma e pneumoconioses, transtornos mentais como depressão e ansiedade. A autora ressalta a importância da formação continuada para melhor compreender os desafios impostos pela profissão e conseguir gerenciá-los. Destarte a formação docente precisa levar em conta esses pilares para que professores desenvolvam de fato. Precisa ser olhado como humano e sua subjetividade não pode ser deixada de lado no processo de formação. Coadunado com as ideias de Petersen (2023) e Bocchio (2022), Silva (2023) aponta com clareza a importância da formação estar vinculada ao contexto escolar para a promoção do DPD e do bem estar docente. Nesta mesma direção, Jesus (2007, P.33) aponta:

O grau de mal-estar docente, depende, em larga medida, da forma como o professor lida com as potenciais fontes desse mal-estar, podendo esta forma de lidar ser aprendida. A formação educacional pode propiciar essa aprendizagem, ajudando o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (*coping*) para fazer frente às principais fontes de mal-estar, contribuindo para a sua realização e bem-estar profissional.

Em suma, o autor reforça que a formação é um instrumento potente para a prevenção do mal-estar docente, e que os mecanismos para lidar com estas intempéries

da profissão podem ser aprendidos com formações assertivas que promovam orientações preventivas que possibilitem o melhor gerenciamento da situação.

Corroborando com esse pensamento, observa-se que se tratando dos/as docentes brasileiros, as condições de trabalho têm sido causadoras de problemas físicos e psicológicos, quando em comparação com os docentes americanos e europeus (Flores; Cardoso; Nunes, 2020). Isso porque, aqui no país existe uma desvalorização em grande escala no tocante à profissão docente. A jornada de trabalho dos professores/as frequentemente excede a carga horária estabelecida, seja ela de 20 ou 40 horas semanais. Isso se deve ao fato de que, além do tempo dedicado às atividades em sala de aula, os profissionais da educação se ocupam com correção de provas, e planejamento de aulas fora do expediente regular, visto que, o tempo reservado para AC (Atividades Complementares) é insuficiente para essas demandas. Esse acréscimo de horas de trabalho compromete o tempo pessoal e o lazer dos docentes.

A carga de trabalho extensiva pode levar a uma série de danos de saúde física, incluindo distúrbios musculoesqueléticos. O prolongado tempo dedicado à escrita, por exemplo, pode resultar em condições como síndrome do túnel do carpo, bursite, tendinite etc. Além disso, o fato de permanecer em pé por períodos prolongados pode aumentar o risco de desenvolver artrose, osteoporose e problemas na coluna vertebral. Frente a todo esforço e desgaste destes profissionais, o retorno financeiro é considerado inadequado. No Brasil, “a média salarial docente é 40% menor em relação a outro profissional que detém o mesmo nível de formação”, segundo Sousa *et al* (2020, p. 22).

Além do cansaço excessivo e estresse a baixa remuneração configura-se como um potencial causador de adoecimento psíquico, por gerar no/a docente o descontentamento e desânimo com o seu trabalho, que mediante a todo esforço se sentem pouco apreciados pelos entes federativos (Municipal, Estadual e Federal). Por tanto, como nos assevera Castro *et al*, (2016, p. 92). “[...] a baixa remuneração, está associada a sentimentos de desvalorização [...]”. Posto isto, percebemos que o adoecimento mental e comportamental é resultante em problemas de ansiedade e depressão. Logo, se torna preponderante tratar de questões de condições de trabalho e adoecimento docente.

A autora Semientcoski (2023) chama atenção para o fato de que todos esses fatores estão alinhados às imposições de um sistema educacional mercantilizado, moldado pela lógica capitalista. Segundo a autora, “a pressão para atender às demandas de um sistema cada vez mais mercantilizado tende a levar profissionais da educação ao sofrimento

psíquico” (p. 72). Esse cenário evidencia um jogo político marcado por interesses particulares e pela defesa de benefícios individuais, em detrimento do bem comum que deveria orientar as políticas educacionais. Inserido nesse contexto de disputas e contradições, encontra-se o/a professor/a, que vivencia o declínio de sua profissão e atua, muitas vezes, com o mínimo assegurado pelas políticas públicas vigentes.

Nesse ínterim, algumas estratégias governamentais têm surgido para reduzir a precariedade da situação, a exemplo disso políticas públicas voltadas para a saúde e valorização do trabalho docente têm sido criadas, como a “Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação” Brasil (2023). Esta, tem por foco a melhoria da qualidade do trabalho docente para que se possa evitar o absenteísmo e o afastamento por adoecimento, para tanto, estabelece ações que promovem qualidade de vida no trabalho sendo a preocupação com as emoções e o sentimento de satisfação, visão humanizada do trabalhador, relações interpessoais, ações que viabilizem a promoção de saúde e a prevenção de adoecimento no trabalho etc. reconhecendo a importância do bem estar docente para a educação.

A categoria de professores/as tem enfrentado um aumento significativo no número de casos de adoecimento. Embora alguns estudos abordam essa questão, ainda há uma carência de pesquisas suficientes para que o problema receba a devida atenção nos espaços políticos e sociais. Logo, faz-se importante a compreensão de que “fatores político, social, econômico, histórico, cultural, organizacional, entre tantos outros” (Cruz 2022, p. 20), podem afetar negativamente a vida do/a professor/a lhe causando um adoecimento o que implicará em seu desenvolvimento profissional docente.

Portanto, as condições de trabalho e a saúde dos professores são questões que devem ser abordadas com seriedade e atenção. Conforme a afirmativa de Moura (2020) , “é necessário que todos entendam que o processo de adoecimento envolve o coletivo, estando imbricado com questões relacionadas ao trabalho” (p. 104). Assim, este tema deve ser amplamente discutido nos contextos escolares e acadêmicos, bem como em ambientes de saúde, envolvendo políticos, profissionais da saúde e a população em geral. Em vista disso, a mobilização para a formulação de políticas públicas que visem melhorar as condições de trabalho e a saúde dos/as professores/as é crucial.

Considerações finais

Este estudo revela que apesar de ser a profissão docente basilar para o desenvolvimento social e econômico do país, além de essencial à ascensão das classes populares por meio da educação, a docência continua sendo historicamente desvalorizada. Essa negligência revela um projeto político que, longe de ser neutro, contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. As políticas de orientação neoliberal, em especial, têm se apropriado de indicadores que denunciam a crise educacional, muitas vezes provocada por elas mesmas, para justificar reformas que, ao invés de resolver os problemas estruturais, aprofundam a precarização do trabalho docente e o enfraquecimento da escola pública.

Nesse sentido, torna-se imperativo problematizar os efeitos perversos desse modelo político-econômico que transforma o professorado em mero executor de políticas alheias às suas realidades. O sistema capitalista, ao lançar mão de projetos "inovadores", frequentemente encobre as reais causas das mazelas educacionais, assumindo uma postura de aparente solucionador de crises que ele mesmo engendra. Em lugar de fomentar uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social, privilegia-se uma formação tecnicista e funcionalista, voltada à adaptação às exigências do mercado. É preciso, portanto, reconhecer que essas investidas sobre a educação impactam diretamente o DPD e colocam em xeque a saúde, a dignidade e o sentido mais profundo da profissão docente.

Diante dos resultados desta pesquisa, é urgente repensar as políticas públicas e institucionais voltadas à valorização e ao cuidado com a profissão docente. Estratégias como a implementação de programas de bem-estar, formação continuada com condições adequadas, remuneração justa e ambientes escolares saudáveis são caminhos possíveis para enfrentar os desafios apontados.

Referências

ALMEIDA, P. C. S. S. **Condições do trabalho docente:** políticas e processos de desenvolvimento profissional. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Assunção, Paraguai: 4A diceños, 2012.

BOCCHIO, m. J. C. **(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura subjetiva**. /2022 (Mestrado em Educação) Universidade De São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei nº 14.681**, de 18 de setembro de 2023. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2023.

CRUZ, Lilian Moreira, COELHO, Livia Andrade, FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, Jan./Abr. Maceió/AL 2021. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em 25 nov. 2021.

CRUZ, L. M. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica: uma abordagem freireana**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. A Formação Stricto Sensu e Seus Contributos Para Prática Docente: Um Estudo Freiriano. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 42, p. 529–551, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1556> Acesso em: 06. nov. 2025.

CRUZ, L. M; SANTANA, L. S.; BARRETO, A. C. F. Reforma do Ensino Médio e a Docência em Filosofia em escola pública no sul baiano: condições de trabalho e saúde do(a) professor(a). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 14, n. 3, p. 1–19, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75583>. Acesso em: 24 nov. 2025.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DUFOUR, D. O homo zappiens na escola. In **A arte de reduzir cabeças**. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ESTORMOVSKI, R. C. **Celebração do êxito e naturalização da precariedade do trabalho docente na educação básica: crítica à racionalidade neoliberal no prêmio educador nota 10**. 2021. (Mestrado em Educação) Instituição de ensino: Fundação Universidade De Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: intercessões e diálogos com professores da educação básica.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, S. N. Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARCELO, G. **Formação de professores para uma prática educativa.** Porto-Portugal: ed. Porto, 1999.

NASCIMENTO, F.S. **Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre.** 2021. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2021.

NÓVOA, A. Os desafios e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ.** 2021. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

PETERSEN, A. S. **Desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores:** Proposições a partir de uma revisão Integrativa. 2023. (Mestrado em Educação) -Universidade Regional De Blumenau, Blumenau.

PRATES, A. L. P. L. **Estudos sobre identidade docente em face de múltiplas funções assumidas pelo professor(a).** 2022 (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia, Vitória Da Conquista, 2022.

RIETJENS, B. V. O. G. **Narrativas da trajetória profissional docente e a síndrome de burnout.** 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Catalão. Catalão, 2021

SCARAMUZZA, S. A. **Bem-estar docente: desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

SEMIENTCOSKI, S. **As relações entre o adoecimento docente e as condições de trabalho na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis (2017-**

2021). 2024 (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

SILVA, M.G. **O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor.** 2021. (Mestrado em Educação) -Universidade La Salle, Canoas 2021.

SOUSA, E.C. *et al.* In: NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Lene Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de trabalho e saúde do professor.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. **Relatório global sobre professores: enfrentando a escassez e transformando a profissão.** Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/relatorio-global-sobre-professores-abordar-escassez-de-professores-e-transformar-profissao>. Acesso em: 10 de nov. 2025.

UNESCO. **Unesco lança estratégia para enfrentar escassez de professores na América Latina.** Organização das Nações Unidas, 2025.



Capítulo VIII

Desenvolvimento profissional docente e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação: uma revisão sistemática da literatura

Alexandre José dos Santos

Lilian Moreira Cruz

Resumo: O estudo objetiva mapear e analisar estudos que discutem o Desenvolvimento Profissional Docente em interface com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Tal movimento, fez emergir uma questão norteadora: Quais tendências, lacunas e contribuições são evidenciadas na produção científica acerca do DPD e das TDIC? Utilizamos referências como Coelho (2022), Araújo (2019), Marcelo Garcia (2009), Cruz (2022), Ferreira (2023) etc. Adotamos pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática de Bardin (2016). Compilamos um conjunto de estudos publicados no Banco de dados da Capes (teses e dissertações). Descritores utilizados: “Tecnologias” and “Desenvolvimento Profissional Docente”. Foram encontradas 110 pesquisas, 39 teses e 71 dissertações. Após leitura de resumos e palavras-chave foram selecionados 19. Os resultados apontam que há um volume reduzido de produção científica acerca das TDIC e suas implicações no DPD, especialmente nas regiões Nordeste e Norte do Brasil. Diante disso, fica evidente a necessidade de investimentos em pesquisa que promovam a aproximação entre as TDIC e o DPD, além das universidades ampliarem seus debates, de forma que venham contribuir com a diminuição deste cenário, fortalecendo a produção científica e avançando no que diz respeito à formação de professores/as.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Desenvolvimento Profissional Docente. Formação de professores/as.

Introdução

Nos últimos anos, a educação tem experimentado profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais, desafiando continuamente o exercício da docência. Neste contexto, torna-se importante citar a lei Lei Nº 14.681, de 18 de setembro de 2023, posto

que esta lei representa um elemento essencial para a educação e demarca iniciativas recentes que se preocupam com o bem-estar docente, bem como a saúde e qualidade de vida do/a trabalhador/a, direcionando o olhar para a valorização dos/as profissionais da educação. Desta forma, essa legislação busca garantir ao profissional da educação, condições dignas de trabalho impactando diretamente no seu desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, tais mudanças também abrem um leque de possibilidades que, quando contextualizadas de forma crítica e integradas à prática pedagógica, podem contribuir significativamente para a qualificação da práxis e para o fortalecimento do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Essas transformações, impulsionadas por mudanças sociais, econômicas e políticas, impactam diretamente o cotidiano e as condições de trabalho dos/as professores/as, exigindo uma atualização constante e uma postura reflexiva sobre sua atuação. É nesse cenário que se torna essencial discutir o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, tanto em relação aos/as estudantes quanto aos/as professores/as, destacando-se a maneira como tais tecnologias atravessam a prática pedagógica e influenciam os processos de desenvolvimento profissional.

O DPD é um processo complexo e contínuo que envolve múltiplos fatores (pessoais, acadêmicos e institucionais), abrangendo desde a formação inicial e continuada, o plano de carreira e a valorização salarial, até as experiências sociais e culturais que compõem o universo profissional do/a docente (Marcelo Garcia, 2009; Imbernón, 2011; Cruz, 2022; Ferreira, 2023). Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa os limites da academia e se inscreve nas vivências e apropriações de mundo dos sujeitos professores/as.

No que se refere às TDIC, é fundamental reconhecer seu potencial para enriquecer os processos educativos, especialmente no âmbito da formação docente. No entanto, é igualmente necessário problematizar os desafios que acompanham seu uso nas escolas públicas brasileiras, como a precariedade da infraestrutura, a limitação de acesso a equipamentos e à internet de qualidade, bem como a ausência de formação específica para os/as professores/as (Amorim; Coelho, 2022). Enfrentar esses obstáculos é um passo fundamental para avançar na melhoria das práticas educativas e, consequentemente, na qualidade do ensino e nas condições de trabalho docente, promovendo relações mais humanas, justas e emancipadoras.

No que tange à metodologia adotada nesta pesquisa, optamos pela revisão sistemática da literatura, com o objetivo de mapear e analisar os estudos que discutem o Desenvolvimento Profissional Docente em interface com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Após serem feitas as coletas dos dados, deu-se continuidade por meio do arcabouço teórico-metodológico de Bardin (2016). A partir desse movimento investigativo, emergiu a seguinte questão norteadora: Quais tendências, lacunas e contribuições são evidenciadas na produção científica acerca do DPD e das TDIC?

Dessa forma, o presente artigo buscou por meio da revisão sistemática, os principais aportes teóricos e empíricos relacionados a essas temáticas, buscando compreender suas implicações para o desenvolvimento profissional de professores/as. Compreendemos que a articulação entre TDIC e DPD não pode ser pensada de forma instrumental ou descontextualizada, mas como parte de um projeto formativo mais amplo, comprometido com a emancipação docente e com a qualidade social da educação. Ao mapear as tendências, lacunas e contribuições presentes na literatura, esta pesquisa busca oferecer subsídios para que a formação docente seja ressignificada à luz das demandas do tempo presente, reafirmando o compromisso ético e político com a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e conectada com as realidades e desafios da sociedade contemporânea.

Desenvolvimento metodológico da pesquisa

Como percurso metodológico, optamos pela realização de uma revisão sistemática da literatura, ancorada em uma abordagem qualitativa. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica, especialmente na área da educação, por seu compromisso em compreender os sujeitos em suas singularidades, valorizando suas experiências, percepções e subjetividades, bem como a interpretação dos fenômenos sociais nos contextos em que ocorrem (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa do tipo bibliográfica, que permite o levantamento e a análise de referências teóricas já publicadas, tais como artigos científicos, livros, teses e dissertações, a fim de construir uma visão crítica e abrangente sobre as temáticas investigadas. Embora não tenha como objetivo a produção de dados inéditos, essa modalidade de pesquisa tem papel fundamental no processo científico, pois

sistematiza conhecimentos, identifica lacunas e evidencia contribuições significativas para o campo (Wazlawick, 2010).

Após serem feitas as coletas dos dados (dados referentes ao levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES), deu-se continuidade por meio do arcabouço teórico-metodológico de Bardin (2016). Tal base teórico-metodológica pauta-se na Análise de Conteúdo Temática composta por três etapas: a) Pré-análise; b) Exploração do material e c) Tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “Tecnologias” e “Desenvolvimento profissional docente”. A busca inicial resultou em 110 produções acadêmicas, sendo 71 dissertações e 39 teses. Ao aplicar os filtros relacionados à área de conhecimento, grande área, área de concentração e avaliação, todos definidos como Educação, o número de trabalhos foi reduzido para 71, distribuídos em 35 dissertações de mestrado e 36 teses de doutorado. Em seguida, procedeu-se a uma leitura dos títulos e resumos com o objetivo de identificar produções que abordassem aspectos ligados ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e ao uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCI). Com base nessa triagem, 19 estudos foram selecionados para leitura completa. Após essa etapa, foram escolhidos 06 teses e 13 dissertações que compõem o corpus final da análise.

Com o intuito de proporcionar uma análise dos dados, foram organizados dois eixos temáticos que foram explorados nas páginas seguintes. Tal sistemática teve como objetivo agrupar as ideias centrais dos/as autores/as analisados/as, bem como evidenciar os pontos que aproximam a discussão sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A seguir, apresentamos um quadro-síntese que contempla esses eixos.

Quadro 01 - Síntese dos eixos

1 - Desenvolvimento Profissional Docente e formação de professores/as
O primeiro eixo discute a presença do Desenvolvimento Profissional Docente na formação de professores/as.
2 - Desenvolvimento Profissional Docente e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): desafios e perspectivas.

O segundo eixo apresenta os desafios e perspectivas enfrentados pela educação e escola no que diz respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Fonte: Dados da pesquisa

A descrição apresentada por meios dos eixos, contribui para a compreensão da variedade de perspectivas e conceitos em torno do DPD e das TDIC, o que se apresenta como contribuição significativa para a análise dos diversos elementos e fatores que atravessam o DPD.

Apresentação e análise das teses e dissertações

Para melhor visualização dos dados de pesquisa e compreender o panorama de publicações acadêmicas sobre DPD e TDIC, elaboramos um quadro descritivo das dissertações e teses, destacando o nome do autor, o título da pesquisa, a universidade e a localidade, além do ano de publicação, conforme apresentado a seguir:

Quadro 02 – Dissertações

Autor	Dissertação	Universidade Localidade	Ano
Ildeneti de Jesus Alves Costa	Desenvolvimento Profissional Docente centrado na Escola: vivências de uma construção colaborativa em uma escola pública de Manaus	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Manaus – AM	2023
Aldemira De Araújo Câmara	Formação Continuada pela Aprendizagem baseada em Projetos: atuação no Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Formadores.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Manaus-AM	2021
Camila Lopes da Silva	Desenvolvimento Profissional de Professores do Instituto Federal Da Bahia durante a Pandemia De Covid-19 (2020-2021): Um Estudo no Ensino Médio Integrado Baseado na Teoria Fundamentada Nos Dados	Universidade Estadual de Feira de Santana - Feira de Santana - Bahia	2022

*Desenvolvimento Profissional Docentes em Foco:
Contextos, Reflexões e Proposições*

Elaine Aparecida de Araujo	O Desenvolvimento Profissional Docente Para A Mediação Pedagógica Das TDICs na Educação Básica: um estado da questão das produções acadêmicas das IES públicas do Triângulo Mineiro (2007 A 2017)	Universidade Federal De Uberlândia - Uberlândia - Mg	2019
Maycon de Souza Silva Cunha Gregório	Desenvolvimento Profissional Docente do Professor de Matemática e o uso das Tecnologias Digitais De Informação e Comunicação na Educação Básica	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba - MG	2022
Bruna Cristina Carvalho Gomes	Uma Proposta de Formação Colaborativa sobre o Ensino de Ciências: a importância da reflexão para o Desenvolvimento Profissional Docente	Universidade Federal De São Carlos ^[1] - São Carlos - SP	2019
Rozane Pereira de Sousa	Validação de Conteúdo de Cartilha Educativa Digital: Uma Tecnologia para o Processo de Desenvolvimento Docente no Âmbito da Aprendizagem Afetiva	Universidade do Estado Do Rio Grande Do Norte (Uern) Campus Avançado Pau Dos Ferros (Capf) - Pau Dos Ferros-RN	2021
Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandez	O Desenvolvimento Profissional Do Formador de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica no IFSUL, Câmpus Pelotas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense Câmpus Pelotas - Pelotas - Rs	2019
Telma do Socorro Morais	Redes do Desenvolvimento Profissional Docente de Supervisores e Licenciandos do Pibid: Um Olhar para as Parcerias Entre Universidade e Escola	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Diamantina - MG	2022
Jussara Gabriel dos Santos	Desenvolvimento Profissional Docente para as Tecnologias de Informação e Comunicação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UBERABA - MG	2016
Ketiuce Ferreira Silva	Desenvolvimento Profissional Docente na EAD: Um Olhar Sobre a	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro - Uberaba - MG	2014

*Desenvolvimento Profissional Docentes em Foco:
Contextos, Reflexões e Proposições*

	Experiência de Professores e Tutores a Distância		
Thamillys Mykaela Machado	Desenvolvimento Profissional Docente: Um Estudo Realizado Com Professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFTM - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba - Uberaba-MG	2023
Cláudia Lúcia Carneiro	Tecnologias Digitais na Atuação Docente a Partir da Formação de Professores	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba - MG	2021

Fonte: Banco de Dados da Capes

Quadro 03 – Teses

Autor	Tese	Universidade Localidade	Ano
Ana Paula Krein Müller	Desenvolvimento Profissional de Professores dos Anos Iniciais Usando Estudos De Aula: Integração de Recursos Tecnológicos e Atividades Experimentais	Universidade do Vale do Taquari - Univates - Lajeado/Rs	2021
Ana Paula Santos De Lima	Formação Continuada de Professores de Uma Escola Pública Estadual, Visando a Inserção das Tic Em Sala de Aula	Universidade Federal De Santa Maria - Santa Maria, RS	2019
Cristiane Antunes Espindola	A Constituição da Aprendizagem Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e Dilemas	Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - Sc	2022
Marlei José De Souza Dias	Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: Identidade, Saberes e Práticas	Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia - MG	2020
Marglis Rech	Desenvolvimento Profissional Docente por Meio dos Estudos de Aula: Um Estudo em Contextos do Brasil e Portugal	Universidade do Vale do Taquari Univates - Lajeado - RS	2023

Fernanda Rodrigues Alves Costa	O Processo de Constituição da Identidade Profissional de Docentes da Educação Profissional e Tecnológica: Narrativas de Professores e Professoras do IFMG Campus Betim	Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória - ES	2023
--------------------------------	--	---	------

Fonte: Banco de Dados da Capes

Os quadros mostram que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas em universidades de Minas Gerais; um total de oito (08) produções, formando uma (01) tese e sete (07) dissertações. O segundo estado com mais produções científicas foi o Rio Grande do Sul, totalizando quatro produções, três (03) teses e uma (01) dissertação. Já o estado Amazonas vem em terceiro lugar, com um total de duas (02) dissertações. A Bahia, São Paulo, Santa Catarina, Espírito Santo e Rio Grande do Norte tiveram uma produção para cada estado, sendo Santa Catarina e Espírito Santo com uma (01) tese cada e os demais com dissertação. No que se refere aos descritores utilizados - “Tecnologias” e “Desenvolvimento profissional docente”, é possível perceber uma maior produção direcionada para a região Sudeste, com dez (10) publicações, a região Sul com cinco (05), a região Nordeste com duas (02) publicações e a região Norte com duas (02) publicações. Considerando esse panorama, notamos uma ausência de produção na região Centro-Oeste, nenhum estado da região (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul), aparece com produções voltadas para os descritores aqui citados. Também fica evidente a escassez de produções nas regiões Nordeste e Norte.

Quanto às questões metodológicas, são pesquisas que adotaram uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratórias. Além disso, utilizaram de um diversificado quantitativo de instrumentos para produzir dados, tais como: questionário, diário de campo, entrevista, grupo focal, gravações de vídeo e áudio, roda de conversa, pesquisa bibliográfica e análise e pesquisa documental. Em grande parte, tendo como participantes professores/as da educação básica. Para melhor aprofundamento dos resultados desses estudos, organizamos os eixos a seguir.

Desenvolvimento profissional docente e formação de professores/as

Pensar acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e a formação de professores/as configura uma ação de extrema importância e deve ser amplamente

disseminada, para que possamos compreender as especificidades que envolvem a formação de professores/as e seus processos de Desenvolvimento Profissional Docente. Torna-se indispensável pensar no DPD como um processo inacabado e contínuo (Garcia, 2009; 1999). Tal reflexão leva-nos a ampliar a linha de alcance quando se trata de DPD e formação de professores/as, tendo em vista que as formações não interferem somente na figura do professor/a, e sim numa rede de conexões que envolve políticas públicas, currículo, instituições formadoras e principalmente o Estado (Cruz, 2022, Nóvoa, 1992). Sendo assim, ao discutir a continuidade no processo formativo, contribui-se para que se possa fortalecer a ideia de que o DPD é um processo essencial para a valorização do/a profissional docente e refletir sobre suas demandas que envolvem carreira e prática docente.

Nesse sentido, a Lei nº 14.817/2024 propõe a valorização dos profissionais que correspondem à educação pública, trazendo como pontos principais, por exemplo, a formação continuada, os planos de carreira, salários dignos, bem como o desenvolvimento profissional dos/as docentes. Além disso, traz discussões acerca das condições de trabalho, do quanto é indispensável garantir um espaço de respeito e dignidade aos docentes. Assim, para que tudo isso se torne uma realidade em nossa sociedade é necessário possibilitar um processo formativo profissional que assegure dignidade pessoal e profissional dos/as professores/as.

De acordo com Silva (2022, p. 26) “O desenvolvimento profissional docente é evolutivo e influenciado pelas situações reais de ensino em que a profissão é exercida”. A afirmação da autora acerca do DPD corrobora com grandes nomes da pesquisa voltada para o DPD, a exemplo de Marcelo Garcia (1999) ao afirmar que todas as nossas vivências devem ser valorizadas, desde aquelas que antecedem ao fazer docente, o início de carreira e o contínuum deste, e que tais experiências estão diretamente ligadas ao nosso processo de formação profissional. De tal forma, pode-se pensar que a trajetória do/a profissional docente é repleta de vivências que, ao serem percebidas, podem contribuir significativamente para a construção de um/a profissional mais seguro/a de si e de suas práticas pedagógicas.

São muitos os fatores que compõem os contextos que envolvem o/a profissional docente e os variados contextos vêm acompanhados de variados desafios. Dentre eles podemos citar, segundo Câmara (2021), o desafio da sociedade contemporânea no que se refere à necessidade do/a professor/a aprender de forma contínua, mas para isso é

necessário que uma rede de cooperação seja estabelecida e sustentada garantindo formação de qualidade. Sendo assim, Dias (2020, p. 92) destaca que “não podemos deixar de assinalar que as concepções de formação docente variam de acordo com a visão de mundo, de homem, de sociedade e de educação”.

Quando se trata de DPD, é importante considerar que o mesmo, em seu processo, faz refletir sobre a formação inicial e continuada de docentes, como ambas estão presentes no DPD dos/as professores/as, assim como a necessidade de se pensar as formas com as quais tais formações promovem o diálogo entre a teoria e a prática (Costa, 2023). Em se tratando de processos formativos, é imprescindível refletir que estão para além das instituições, locais formativos. É necessário considerar as diversas dimensões que envolvem o profissional, o fato de que não depende somente do/a professor/a e de sua disponibilidade para investir em sua formação. É fundamental que sejam oferecidas condições reais para que ocorram momentos formativos significativos. Portanto, o/a docente é pressionado a participar de formações, entretanto enfrenta vários desafios, como por exemplo os processos burocráticos (Gomes, 2019).

Destarte, podemos considerar que a trajetória de formação docente consiste em um processo contínuo, os seus múltiplos contextos, suas múltiplas faces, saberes docentes, estão associados aos cursos de formação, no entanto, também deve-se levar em conta a prática docente, as vivências no cotidiano escolar. São experiências que possivelmente não estarão nas salas de formações e sim no cotidiano que envolve as salas de aula, na vivência com os/as alunos/as, em meio aos professores/as nos intervalos e corredores, bem como nas reuniões pedagógicas, pois permitem ao professor/a a interação direta que vai contribuir para a reflexão e avanço de sua práxis docente. Nesta perspectiva, Hernandez (2019, p.20) relata:

[...] a trajetória de formação dos professores os têm levado a um perfil profissional embasado em aprendizagens sobre a docência construída em momentos e lugares diferenciados, por meio da observação da prática dos seus professores da educação básica e de nível superior, pela diversidade e intensidade das situações vividas nos ambientes escolares e/ou no exercício da docência, sendo que a cada dia de trabalho têm a possibilidade de novas aprendizagens e reflexões sobre a prática docente.

Segundo Morais (2022, p. 51) “As mudanças na profissão devem ser constantes e pautadas na realidade vivenciada pelo professor, [...] tarefa que os profissionais da educação, principalmente os principiantes, devem desenvolver”. As discussões sobre formação de professores devem perpassar também pela formação inicial, ou seja, precisa

dialogar com a prática docente de forma que possa preparar caminhos, itinerários, em meio ao contexto escolar de forma que o futuro professor consiga se sentir acolhido naquele que será seu ambiente de trabalho. Considerando o que foi posto e a reflexão a respeito do DPD, Câmara (2021, p.26) destaca: “Importante destacar que não existe o melhor ou o pior caminho, mas diferentes formas de atuação profissional, por isso, o DPD valoriza diferentes estratégias formativas para melhor agir e alcançar os objetivos em contextos e experiências profissionais diversas”.

Corroborando com essa concepção (Machado, 2023) discute sobre o DPD, dentro da perspectiva de que o DPD não é algo pontual e sim processual, a formação inicial é um dos muitos pontos que compõem o processo formativo do/a professor/a. Nessa direção, o DPD possibilita o protagonismo de sua narrativa profissional, tendo em vista que observa e reflete sua própria prática docente.

Neste contexto, a escola deve ser entendida como um local de trabalho, mas também como universo dinâmico, composto por experiências diversas, as quais convergem e se renovam no processo do desenvolvimento da profissão. Entretanto, também é importante refletir que este mesmo local também apresenta profissionais que estão em diferentes fases, etapas. Morais (2022, p.54) pondera que “no entanto, o interessante é percebermos que a profissão docente pode ser marcada por diversas fases e mudanças atreladas à diversidade de pessoas, instituições [sic], legislações e mudanças sociais [...]”. Desta forma, as vivências dos profissionais compõem seu próprio desenvolvimento profissional docente.

Nas últimas décadas, as discussões sobre a formação de professores/as e o DPD têm avançado. De acordo com Espínola (2022, p. 29) “o desenvolvimento docente vem sendo teorizado por diferentes autores, já que a partir da década de 1980 a preocupação com a formação de professores ganha destaque [...]”. Diante desse cenário, é importante destacar que as preocupações com as produções no meio científico também fazem parte do cenário que envolve o desenvolvimento profissional docente e a formação de professores. Nesta perspectiva, Dias (2020) traz importantes contribuições a respeito das pesquisas e dos processos de ensinar e a aprender, mas agora direcionado para o século XX, mais precisamente metade deste século, onde a autora afirma que existiram mudanças significativas de paradigma.

À vista dessa conjuntura, a pesquisa traz reflexões significativas no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente e à formação de professores/as.

Reflexões que perpassam desde as condições que são ofertadas aos/as professores/as para o exercício da docência, assim como as formações ofertadas para os/as profissionais da educação. Formações estas muitas vezes aligeiradas e descontextualizadas. Desta forma, é significativo refletir a respeito dos desafios enfrentados pelos/as docentes dentro e fora de aula, tendo em vista que o DPD envolve aspectos que vão desde a convivência social fora da sala de aula e o exercício da docência nos ambientes educacionais.

Além disso, destaca-se a importância da pesquisa científica nas várias vertentes da educação, como por exemplo na educação básica, nas universidades e educação profissional, além da pesquisa e extensão. Posto isso, fica evidente que, apesar de existirem muitos avanços no que se refere à formação de professores/as e reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente e formação de professores/as, ainda há muito que avançar. Principalmente em políticas públicas significativas e ações governamentais que consigam acolher o/a docente de forma que o/a mesmo/a possa se dedicar integralmente à sua formação e concomitante a isso, seja valorizado profissionalmente sem perdas que venham impactar, de forma negativa, em sua vida pessoal e na prática docente.

Desenvolvimento profissional docente e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (tdic): desafios e perspectivas

Uma parte considerável de professores/as não se sentem à vontade, ou mesmo não utilizam das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática do docente. Os motivos para isso vão desde o fato de desconhecerem as potencialidades de tais recursos à insegurança por não terem formação adequada para lidarem com as inovações tecnológicas (Araújo, 2019). Por conseguinte, fica evidente a necessidade de se ter ações formativas emergenciais e concretas que venham contribuir para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as no que diz respeito à apropriação crítica das TDIC pelos/as docentes.

Ao tratar das tecnologias digitais da informação e comunicação, Kenski (2013) discute que devemos estar sempre atentos no que diz respeito à noção de relação de tempo e como nós entendemos e concebemos essa relação. Os tempos futuro, presente e passado fazem parte da nossa compreensão e estão bem definidos, entretanto nem todos

os povos concebem da mesma forma. Com o advento da internet e na contemporaneidade, das redes sociais, essa percepção do tempo está cada vez mais fluida e nem sempre podemos dizer que estamos vivendo o mesmo tempo, ou mesmo decidimos, ou compartilhamos somente tempos lineares. Um exemplo disso, é o fato de estarmos no *smartfone* acompanhando vídeos, filmes, séries e não sermos obrigados a cumprir o tempo cronológico proposto, podemos então aumentar a velocidade do vídeo, adiantar cenas/capítulos, ou mesmo fazer uma pesquisa sobre de que forma aquele episódio/temporada finalizam as narrativas, o tão conhecido *spoiler*. Assim, tais alterações no modo como vemos e compartilhamos o tempo levam-nos a repensar como nos organizamos nos tempos e espaços.

Diante desse contexto, Segurado, Silveira e Penteado (2021, p. 07) relatam que “o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação trouxeram profundas mudanças nas relações humanas e na sociedade em geral”. Indubitavelmente, a internet e suas possibilidades, desdobramentos, interferem diretamente no modo como interagimos. As relações físicas e virtuais, com maiores ou menores impactos, mudam cada vez mais rápido em detrimento das possibilidades advindas da internet. Logo, uma sociedade em que as pessoas tendem a ficar isoladas, os links e as possibilidades de conexões promovem constantes reinvenções nas formas de comunicação e socialização. Ocupamos um lugar fisicamente, mas isso não quer dizer que estamos somente ali (Kenski, 2013).

Tendo em vista o contexto apresentado, é importante refletir em que lugar se encontra a educação e os atores que fazem parte desta, em especial os/as professores/as e alunos/as. De tal forma, torna-se essencial pensar nas relações entre esses atores, o DPD e as TDIC e suas implicações nos contextos pessoais e profissionais na realidade contemporânea.

Diante do exposto, os estudos de Santos (2016) demonstram que é de suma importância a apropriação crítica das TDIC, tanto pelos alunos/as quanto pelos/as professores/as de forma que se sintam seguros/as, autônomos/as para o uso das TDIC. Entretanto, alerta que a mudança significativa diz respeito ao modo como docentes e discentes irão se apropriar de tais ferramentas e a necessidade de se mudar a forma com a qual lidam com as tecnologias, em especial as TDIC. Portanto, deve-se sair da ideia de mero instrumento técnico e ir em busca de melhorias na prática pedagógica e no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

A educação brasileira sempre enfrentou muitos desafios. Entretanto, o contexto da pandemia da Covid-19 e o isolamento social trouxeram novos enfrentamentos, novas perspectivas e possibilidades para toda a sociedade. São muitos os ecos que ainda permanecem no cotidiano e lacunas que devem ser preenchidas em decorrência da Covid-19. Tais reflexões permitem identificar fragilidades, necessidades de aprendizagem para o uso de forma crítica e contextualizada das TDIC. O Estudo realizado por Silva (2022, p. 24) apresenta que:

A urgência em reinventar para promover a continuidade do ano letivo e mitigar os efeitos adversos desse ensino na aprendizagem do estudante, já que este também enfrenta inúmeras dificuldades de adaptação e acesso ao ensino remoto, fez os professores desenvolverem diversas competências e saberes essenciais para a realização do trabalho docente.

Nesta perspectiva e levando em consideração a necessidade de se renovar os processos de ensino-aprendizagem e de formação de professores/as, fica evidente a essencialidade de se pensar no processo formativo dos professores, bem como as demandas urgentes de políticas educacionais voltadas para o DPD e as TDIC, as condições de trabalho e infraestrutura. Portanto, há carência de intervenções que contemplem as exigências locais dos ambientes educacionais e consigam, de forma sensível, compreender e promover ações expressivas que avancem e atendam às complexidade do fazer docente e do uso pedagógico e crítico das TDIC.

Na perspectiva de avanço das TDIC, (Gregório, p.32) corrobora com esse pensamento:

O uso das TDIC cresceu de forma exponencial nos últimos anos. Os avanços tecnológicos e sua consolidação no cotidiano das pessoas e instituições modifica consideravelmente as formas de viver e conviver. Além disso, é preciso considerar a velocidade com que tais mudanças acontecem e seus impactos na sociedade contemporânea.

Seguindo essa linha de raciocínio, Carneiro (2021, p. 35) afirma que “[...] a escola é o ambiente adequado para incentivar e contribuir significativamente para a formação de professores, ressignificando as práticas educativas”. As TDIC e suas potencialidades vão além das funções técnicas, meramente funcionais, como simplesmente um instrumento. Elas possibilitam reconfigurar as relações sociais e influenciam diretamente em aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Por intermédio das TDIC, fomos direcionados a repensar e redefinir como acessamos a informação e em qual velocidade.

É uma realidade que as TDIC fazem parte da nossa vida, do nosso cotidiano. Sendo assim, somente utilizá-las, sem uma apropriação crítica, nos oferecem muitos riscos e é por isso que devemos compreender quais seus reais impactos no dia a dia da vida social (Silva, 2014).

Outro aspecto importante, é o fato de que as TDIC podem ampliar a potencialidade do ensino-aprendizagem nas salas de aula sem se desvincular de outras tecnologias que não permitem a mesma interação, há a possibilidade da convergência entre ambas.

Segundo Lima (2019, p. 28):

Torna-se impossível pensar em educação, sem pensar nas tecnologias digitais e nas facilidades que essas ferramentas oferecem. Naturalmente que existem muitos outros objetos educacionais possíveis de uso, como livros, jogos de tabuleiro, estratégias de dinâmicas de sala de aula, laboratórios, mas as TIC possuem um conjunto de atributos que concatenam de maneira flexível e dinâmica [...].

As tecnologias são muito antigas, e o ser humano, com sua capacidade intelectual, é que contribui para que essas tecnologias se renovem ao longo dos tempos (Kenski, 2007). De acordo com (Souza, p. 28), “no cenário da educação brasileira, as TDICs [sic] apresentam-se como estratégia para promover aprendizagens mais significativas, assim têm sido incorporadas às práticas docentes”. Portanto, é nesta perspectiva que se torna possível para o profissional docente exercer sua prática considerando variadas possibilidades de uso e interação das tecnologias e das TDIC.

Posto isso, é necessário pensar e repensar os olhares acerca das TDIC, suas implicações nos ambientes escolares e nas práticas pedagógicas, assim como seu impacto na vida de professores/as e alunos/as. Esse fator influencia diretamente nos seus contextos de atuação profissional e pessoal dos/as professores/as, o que evidencia, cada vez mais, a necessidade de investimentos em formação continuada ao longo da carreira, de modo que o/a docente possa exercer sua prática pedagógica de forma significativa com o uso das tecnologias.

Considerações finais

Os dados aqui apresentados demonstram a pouca existência de produção acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e suas implicações no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professores/as. Tal constatação traz

uma preocupação para este campo de pesquisa, tendo em vista que esses dados evidenciam uma necessidade de fomentar pesquisas que venham possibilitar a articulação entre as TDIC e o DPD, principalmente nas regiões com baixa produção como Norte e Nordeste.

Dessa forma, reafirmamos que refletir sobre a articulação entre o Desenvolvimento Profissional Docente e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação é uma urgência que exige o fortalecimento de publicações comprometidas com a equidade, a justiça social e a valorização docente. Investir em formações contínuas, contextualizadas e sensíveis à realidade de professores/as é essencial para que a presença das TDIC na escola não seja apenas técnica ou pontual, mas profundamente transformadora. Esperamos que este estudo possa contribuir para o avanço das pesquisas na área, especialmente nas regiões ainda pouco representadas, e inspire novas investigações e práticas formativas comprometidas com uma educação democrática, crítica e emancipadora.

Nesse cenário, torna-se imprescindível reconhecer que o fortalecimento do Desenvolvimento Profissional Docente passa, necessariamente, pela ampliação do investimento público, pela democratização do acesso às tecnologias e pela consolidação de políticas formativas que contemplem a diversidade regional do país. A ausência de produções científicas sobre TDIC e DPD em determinadas regiões não é fruto do acaso, mas expressão de desigualdades históricas que atravessam o campo educacional e limitam tanto a formação de professores/as quanto a produção de conhecimento. Assim, reafirmamos a urgência de ações estruturantes que considerem as especificidades territoriais, garantindo condições reais para que docentes possam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, com o uso crítico das tecnologias, ou seja, socialmente referenciadas.

Aliado a isso, este estudo reafirma que a articulação entre TDIC e DPD não deve ser compreendida apenas como uma demanda técnica ou circunstancial, mas como um compromisso ético-político com a formação humana e com a qualidade social da educação brasileira. Destarte, esperamos que reflexões aqui apresentadas inspirem novas pesquisas, ampliem os debates no campo da formação docente e contribuam para práticas que valorizem os/as professores/as, suas histórias, seus contextos e suas potências criativas.

Referências

AMORIM, G. J. COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as proposições para pensar o uso das TDIC nas escolas, em tempo de cultura(s) digital(s). In: **XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste?** Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação? ANPED Nordeste (2022), 2022, Maranhão. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Maranhão: UFMA, 2022. v. 1. p. 1-7.

ARAÚJO, E. A. **O desenvolvimento profissional docente para a mediação pedagógica das TDICs na educação básica:** um estado da questão das produções acadêmicas das IES públicas do Triângulo Mineiro (2007 a 2017). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

CÂMARA, A. A. **Formação continuada pela aprendizagem baseada em projetos:** atuação no desenvolvimento profissional docente de professores formadores. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, Manaus, 2021.

COSTA, I. J. A. **Desenvolvimento profissional docente centrado na escola:** vivências de uma construção colaborativa em uma escola pública de Manaus. 2023. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2023.

CRUZ, L.M. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da educação básica:** uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

FERREIRA, L.G. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira:** intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

GOMES, B.C.C. **Uma proposta de formação colaborativa sobre o ensino de Ciências:** a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional docente. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2019.

HERNANDES, M. H. P. B. M. **O desenvolvimento profissional do formador de professores para a educação profissional e tecnológica no IFSUL, Câmpus Pelotas.** 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÖSCH, S.; RAMBO, A.A; FERREIRA, J.L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

MACHADO, T. M. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo realizado com professores do ensino técnico integrado ao ensino médio do IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Uberaba-MG, 2023.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**– Revista das Ciências da Educação, Feira de Santana, n. 8, p.7-22, jan./abr. 2009.

MORAIS, T. S. **Redes do desenvolvimento profissional docente de supervisores e licenciandos do PIBID**: um olhar para as parcerias entre universidade e escola. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

SEGURADO, R.; PENTEADO, C. L. C; SILVEIRA, S. A. (orgs.). **Ativismo digital hoje**: política e cultura na era das redes. São Paulo: Hedra, 2021.


SOUSA, R. P. **Validação de conteúdo de cartilha educativa digital**: uma tecnologia para o processo de desenvolvimento docente no âmbito da aprendizagem afetiva. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Pau dos Ferros, 2021.

SANTOS, J.G. **Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de informação e comunicação**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SILVA, C.L. **Desenvolvimento profissional de professores do Instituto Federal da Bahia durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021)**: um estudo no Ensino Médio Integrado baseado na Teoria Fundamentada nos Dados. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.

SILVA, K. F. **Desenvolvimento profissional docente na EaD**: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

WAZLAWICK, R.S. **Uma reflexão sobre a pesquisa em ciência da computação à luz da classificação das ciências e do método científico.** Revista de Sistemas de Informação da FSMA, 2010, 6:3-10.



Capítulo IX

Carreira docente e desenvolvimento profissional de professores de educação física escolar na Bahia

Cristiano de Sant'anna Bahia

Maylena Joanne Fernandes de Carvalho

Sinara Bomfim Ribeiro

Resumo: Este capítulo discute sobre o desenvolvimento da carreira de professores de Educação Física na Bahia, articulando fundamentos teóricos e dados empíricos sobre os ciclos profissionais, satisfação com a docência e as expectativas de futuro. O objetivo central foi analisar as contribuições das ações de FCE para a trajetória e prática pedagógica dos docentes de Educação Física atuantes na Educação Básica do estado da Bahia. Adotou-se a abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, utilizando pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Participaram 102 professores que concluíram cursos de especialização lato sensu, sendo 65 selecionados segundo critérios de exercício profissional na rede pública e participação em programas de FCE ofertados pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). Utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário com 34 questões e os dados foram tratados com o auxílio dos softwares NVivo 11, SPSS 21 e da técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam que as ações de FCE contribuem para o fortalecimento da carreira e melhoria da prática pedagógica dos professores de EFE, embora persistam barreiras como desvalorização salarial, sobrecarga de trabalho e ausência de políticas públicas sustentáveis. Conclui-se que é necessário repensar os modelos de FCE, reconhecendo os saberes docentes e promovendo a formação continuada como um processo permanente e significativo ao longo da vida profissional.

Palavras-chaves: Formação em Exercício; Professores; Educação Física Escolar; Prática Pedagógica.

Introdução

Ser professor é viver um percurso profissional repleto de significados, descobertas, contradições e transformações. No caso da Educação Física Escolar, essa

trajetória ganha contornos ainda mais particulares, pois envolve não apenas o domínio de saberes pedagógicos e corporais, mas também a articulação de dimensões sociais, culturais e políticas que atravessam a escola e o corpo docente.

Compreender a carreira docente na Educação Física é compreender um processo, e não uma linha reta. É entender que cada professor percorre diferentes momentos de entusiasmo, estabilidade, dúvida, engajamento e, muitas vezes, reinvenção. Nas últimas décadas, o número de pesquisadores que se debruçam acerca da temática do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) tem crescido consideravelmente em diversas áreas, incluindo a área de Educação Física (Huberman, 2000; Farias *et al.*, 2018; Favatto, 2022).

Estudar a temática do DPD é mergulhar na vida dos(as) professores(as), refletindo sobre o sentido e o significado do seu trabalho, e sobre o modo de se relacionarem com as mudanças sociais e se desenvolverem na carreira (Cruz; Ferreira, 2024). A carreira docente é permeada por inúmeros desafios e conquistas que influenciam diretamente no modo como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional. Além disso, conforme Farias *et al.*, (2018), ao longo do desenvolvimento profissional os docentes são influenciados pelas tensões no ambiente de trabalho, por fatores pessoais, familiares e políticos que reverberam na vida profissional e pessoal.

Nesse sentido, as teorias de Huberman (2007) e de Gonçalves e Passos (2004) oferecem um referencial sólido para interpretar a docência como um percurso existencial-profissional, no qual os indivíduos constroem sua identidade em diálogo constante com as condições de trabalho, as políticas públicas e as próprias expectativas.

Ao refletirmos sobre a trajetória dos professores de Educação Física na Bahia, é essencial reconhecer o contexto em que atuam: redes públicas com infraestrutura limitada, políticas educacionais em constante reformulação, baixos salários e, ainda assim, uma forte presença de vocação e compromisso. O estudo da carreira docente, portanto, não se resume a etapas cronológicas, mas à tentativa de compreender como o ser professor se constrói e se mantém no tempo.

Cabe destacar que a natureza da atividade docente, apresenta como dimensão central o ensino, e demanda dos(as) professores(as) o engajamento em um processo de desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira, que lhes oportunize alcançar os

objetivos do ensino, em conformidade com a realização de práticas de sala de aula qualificadas e bem sucedidas (Day, 2001).

Este capítulo busca ampliar esse olhar, apresentando uma análise narrativa e interpretativa sobre a carreira dos professores de Educação Física Escolar na Bahia. A partir de dados de pesquisa e de referenciais teóricos, discute-se o percurso profissional, as fases de desenvolvimento, os fatores de satisfação e as expectativas desses docentes revelando o desafio e a beleza de permanecer na docência.

Os Ciclos de Desenvolvimento Profissional Docente

O estudo dos ciclos de desenvolvimento profissional tem sido uma chave importante para compreender como os professores evoluem ao longo de suas carreiras. Segundo Huberman (2007), as fases da docência não seguem uma sequência linear ou padronizada. Cada professor constrói um percurso singular, determinado por aspectos internos — como valores, crenças e motivações — e externos, relacionados às condições sociais, econômicas e institucionais da profissão.

Huberman (2007) propõe compreender a carreira docente como um processo psicossocial, onde o indivíduo e a organização escolar se influenciam mutuamente. Assim, estudar a carreira significa entender como o professor se insere, se consolida, se transforma e, eventualmente, se distancia da prática docente.

As fases da carreira docente segundo Huberman

Com base em suas pesquisas, Huberman descreve diferentes momentos da trajetória docente, que ajudam a compreender o desenvolvimento profissional ao longo dos anos de serviço:

- **Entrada na carreira (1 a 3 anos de docência):** É o período inicial de contato com a realidade escolar, marcado pelo entusiasmo e pela experimentação, mas também pelo choque entre teoria e prática. O professor se depara com limitações materiais, políticas públicas ineficazes e desafios pedagógicos que testam sua resistência e vocação.
- **Fase de estabilização (4 a 6 anos):** O professor começa a se reconhecer como profissional autônomo, assume responsabilidades e ganha segurança. Surge um

sentimento de “competência pedagógica crescente”, acompanhado da consolidação de uma identidade docente mais sólida.

- Fase de diversificação (7 a 25 anos): É o momento de experimentação, inovação e busca por novas formas de ensinar. O docente amplia repertórios, diversifica metodologias e se envolve em diferentes atividades pedagógicas, administrativas e de formação continuada.
- Fase da serenidade (25 a 35 anos): O professor alcança uma postura reflexiva e, muitas vezes, crítica. Pode ocorrer uma diminuição das expectativas em relação às políticas educacionais e à escola, mas também um amadurecimento pessoal e profissional.
- Fase do desinvestimento (35 a 40 anos): Nessa etapa, o professor tende a investir mais em interesses pessoais e menos na vida escolar. Dependendo da trajetória, essa fase pode ser vivida com serenidade ou amargura, refletindo a relação construída com a profissão ao longo do tempo.

Essas fases, embora apresentadas de forma ordenada, não são rígidas. Professores podem avançar, regredir ou permanecer longos períodos em uma mesma etapa. O essencial é compreender que a carreira docente é um percurso de construção identitária e profissional contínua.

O sentido da carreira docente

De acordo com Oliveira e Frizzo (2025), a carreira docente é concebida como elemento essencial para o exercício pleno da docência, considerando-se que, ao longo da história, sempre esteve permeada por lutas e tensões, que abrangem desde questões como a melhoria de suas condições, os aspectos salariais, os planos de carreira, a jornada de trabalho, a precarização, a intensificação do trabalho e os processos de expropriação e de subordinação da produção do conhecimento a espaços de poder extra educacionais. Tais aspectos impactam de forma significativa a totalidade da educação básica e sua qualidade.

Para Huberman (2000), o estudo da carreira permite uma abordagem integradora — ao mesmo tempo psicológica e sociológica —, pois articula o desenvolvimento individual ao contexto institucional. A escola, enquanto espaço de trabalho e convivência, influencia diretamente as percepções do professor sobre si mesmo e sobre o ensino.

Assim, compreender os ciclos da docência ajuda gestores e formadores a planejar políticas de formação inicial e continuada mais coerentes com as fases vividas pelos professores. Reconhecer essas etapas significa reconhecer o professor como um sujeito em constante transformação, que aprende e se reinventa em meio às exigências da profissão.

A Formação Continuada e o Desenvolvimento da Carreira Docente

A docência não é uma atividade estática. Ser professor significa estar em permanente processo de formação e reconstrução de saberes. A prática cotidiana na escola é, ao mesmo tempo, o campo de ação e o espaço de aprendizagem contínua. Nesse sentido, a formação continuada (FCE) surge como elemento essencial para que o professor avance em suas etapas de desenvolvimento profissional.

Gonçalves e Passos (2004) propõem uma leitura complementar à de Huberman (2007), enfatizando que o desenvolvimento docente passa por diferentes níveis de consciência profissional, cada um com desafios e possibilidades específicos. As fases descritas pelos autores ajudam a compreender a trajetória de amadurecimento do professor, especialmente quando articuladas aos processos de formação continuada.

As fases da formação continuada segundo Gonçalves e Passos (2004). A seguir, são descritas as etapas propostas pelos autores, acompanhadas de interpretações que conectam teoria e prática docente:

- Fase de pré-capacitação: O professor ainda desconhece a complexidade da profissão. Vive entre dois polos — o “otimismo disfarçado”, em que tudo parece simples e positivo, e o “pessimismo exagerado”, em que tudo parece difícil e burocrático. É um momento de descoberta e insegurança, em que a teoria e a realidade escolar ainda não dialogam.
- Fase de resistência: Aqui, o docente demonstra certa resistência não à formação em si, mas à própria insegurança. Fatores como ansiedade, descrédito nas políticas educacionais e dificuldades pedagógicas podem gerar comportamentos de afastamento faltas, desânimo e desmotivação. A superação dessa fase exige apoio institucional e estratégias formativas baseadas em escuta, diálogo e trocas de saberes.
- Fase de tomada de consciência: O professor começa a refletir criticamente sobre a escola e seu papel social. Reconhece que a educação é um processo político e cultural, e busca transformar sua prática pedagógica.
- Fase de engajamento: O docente passa a se sentir valorizado, experimenta novas metodologias e assume uma postura ativa nas discussões sobre a prática. Ainda que não domine todos os conteúdos

pedagógicos, já demonstra autonomia e senso de responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos.

- Fase de aprofundamento: Nessa etapa, há uma busca mais sistemática por fundamentação teórica. O professor seleciona estratégias de ensino e se aprofunda em metodologias que respondem às demandas concretas da sala de aula.

- Fase de transformação: Representa o ápice do desenvolvimento profissional. O docente reconhece o caráter político da educação, pesquisa sua própria prática, propõe soluções e torna-se agente de transformação social e pedagógica. Como sintetizam os autores, é quando o professor se torna “idealizador, executor, avaliador e pesquisador do eu pedagógico” (Gonçalves & Passos, 2004, p. 51).

Essas fases, embora teóricas, ajudam a interpretar as realidades concretas vividas pelos docentes. No caso da Educação Física, esse percurso ganha nuances específicas já que o campo une dimensões corporais, afetivas e sociais em permanente interação com o contexto escolar.

O desenvolvimento profissional docente (DPD) está intrinsecamente ligado ao processo de constituição do professor como profissional e com os esforços que empreende para responder de modo eficiente aos desafios que o exercício profissional lhe apresenta, e inclui um ciclo que se estende desde a formação inicial até o final da carreira, sendo caracterizado por um processo contínuo e permanente (Vieira; Ferreira, 2024).

A carreira docente na Educação Física: especificidades e desafios

As produções acadêmicas centradas na carreira docente têm revelado que esta pode ser compreendida a partir do processo de socialização profissional, sendo regulada por acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória do(a) professor(a) (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000).

Salienta-se que, nos últimos anos, diferentes autores se dedicaram a desenvolver estudos que buscaram estabelecer etapas ou ciclos da carreira dos docentes, se debruçando sobre características profissionais e pessoais distintas (Huberman, 2000; Gonçalves, 2000; Farias *et al.*, 2018).

Tratando-se do cenário brasileiro, Farias *et al.*, (2018) propuseram o modelo de ciclos ou estágios de desenvolvimento profissional para os professores de Educação Física, apresentando e identificando cinco estágios, a saber: ciclo de entrada (1 a 4 anos); consolidação das competências (5 a 9 anos); afirmação e diversificação (10 e 19 anos); renovação (20 e 27 anos) e maturidade (28 anos ou mais).

Consoante as investigações desenvolvidas por Farias *et al.*, (2018), tratando-se do ciclo de entrada, os professores recém-formados apresentam como principal característica o choque com a realidade de trabalho e com as diferentes situações que experimentam nos primeiros anos da carreira. De outro modo, no estágio de Consolidação das Competências Profissionais (entre 5 e 9 anos de docência), os docentes consolidam ações, competências e comportamentos que irão refletir na carreira. Já no ciclo de afirmação e diversificação, os(as) docentes confirmam suas ações em sua prática pedagógica e consolidam suas competências profissionais. No ciclo de renovação (entre 20 e 27 anos de docência) os(as) docentes reafirmam a necessidade de valorização da educação e a conservação de conquistas trabalhistas na carreira. Enquanto no ciclo de maturidade, (as) os docentes valorizam e acreditam na educação pública, nos profissionais da educação e nas lutas trabalhistas.

Conforme Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido, enquanto um conjunto de fatores que permitem ou impedem que o(a) professor(a) progrida em sua vida profissional. Entre esses fatores, o autor destaca a importância de que haja melhorias na formação profissional, nas condições de trabalho, na melhoria salarial, na legislação trabalhista, entre outros fatores que apresentam um papel decisivo para esse desenvolvimento.

Santana, Cruz e Santos (2025) enfatizam, a partir de suas investigações, que os desafios do cotidiano escolar podem ter impactos no Desenvolvimento Profissional Docente. Além disso, em qualquer fase da carreira, o DPD é um processo que para ser bem-sucedido demanda de uma série de fatores que permeiam o bem-estar docente, condições de trabalho, recursos humanos e pedagógicos acessíveis, plano de carreira, formação inicial e continuada, salário adequado, tempo para estudo e cuidados com a saúde, valorização docente, entre tantos outros.

Perfil dos Professores de Educação Física Escolar na Bahia

Com o intuito de compreender como esses ciclos se manifestam no contexto da Bahia, foi realizada uma pesquisa com professores de Educação Física da rede estadual de ensino. O objetivo foi investigar a associação entre características pessoais, acadêmicas e profissionais e as percepções sobre a carreira docente, incluindo satisfação com remuneração, escolha profissional e expectativas futuras.

O professor, como enfatiza Calderano (2006), é um ser social e histórico que constrói sua trajetória em contextos múltiplos e desafiadores. Suas experiências pessoais, culturais e profissionais interferem diretamente na forma como ele percebe a docência e se engaja com a profissão.

Os dados da Tabela 1 apresentam um panorama sobre as características dos docentes participantes:

Variáveis	Categorias	n (%)
Sexo	Masculino	39 (60,0)
	Feminino	26 (40,0)
Faixa etária	Até 39 anos	29 (46,6)
	De 40 a 49 anos	23 (35,4)
	50 anos ou mais	13 (20,0)
Estado Civil	Casado	48 (73,8)
	Solteiro	17 (26,2)
Ano de conclusão da formação inicial	Até 2004	34 (52,3)
	Após 2004	29 (44,6)
Natureza administrativa da instituição de atuação profissional	Municipal e outras	15 (23,1)
	Somente estadual	23 (35,4)
	Municipal e estadual	27 (41,5)
Remuneração	Até 5 SM	37 (56,9)
	Mais de 5 SM	28 (43,1)
Carga horária semanal de trabalho	Até 20 horas	11 (16,9)
	21 a 40 horas	25 (38,5)
	Mais de 40 horas	29 (44,6)
Tempo de atuação na Educação Básica	Até 9 anos	23 (35,4)
	De 10 a 19 anos	26 (40,0)
	20 anos ou mais	16 (24,6)
Cargo administrativo	Sim	27 (41,5)
	Não	38 (58,5)

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Os resultados evidenciam que 60% dos docentes são homens e 40% mulheres, o que contrasta com a tendência nacional de predominância feminina na Educação Básica (INEP, 2015). Essa inversão pode estar relacionada à tradição esportiva da área,

historicamente marcada por maior participação masculina, embora isso venha se alterando progressivamente.

A maioria dos professores é casada (73,8%), possui mais de 10 anos de experiência na Educação Básica (65%) e trabalha em mais de uma escola (64,6%), geralmente com carga horária acima de 20 horas semanais (83,1%).

Esses dados revelam um cenário de intensa carga de trabalho e múltiplos vínculos empregatícios, refletindo a precarização da carreira docente no país. O acúmulo de funções e a necessidade de complementação de renda são fatores que impactam a saúde, a motivação e o envolvimento pedagógico do professor.

Comparando-se aos dados do estudo de Farias (2010), realizado no Rio Grande do Sul, onde 52% dos docentes eram mulheres, nota-se que a realidade baiana possui especificidades regionais, relacionadas tanto à distribuição de gênero quanto à estrutura da rede pública de ensino.

A análise dos ciclos profissionais (Farias, 2010) indica que 35,4% dos professores baianos estão na fase de entrada ou consolidação da carreira, 40% em fase de afirmação e diversificação e 24,6% em renovação profissional. Essa distribuição demonstra que boa parte dos docentes se encontra em estágios intermediários ou avançados da trajetória, o que reforça a necessidade de políticas de valorização e formação continuada específicas para esses grupos.

Satisfação Profissional e Condições de Trabalho

A satisfação profissional do professor é um indicador central para compreender a permanência e o envolvimento na docência. Mais do que uma questão individual, trata-se de um reflexo direto das condições objetivas de trabalho, das políticas educacionais e do reconhecimento social atribuído ao magistério. No caso dos professores de Educação Física Escolar da Bahia, a pesquisa revelou um cenário que combina vocação e compromisso com insatisfação material e precarização laboral. Os resultados da Tabela 2 sintetizam essa realidade.

Tabela 2. Nível de satisfação com a profissão, motivos da escolha profissional e expectativas futuras dos professores de Educação Física Escolar participantes do estudo

Variáveis	Categorias	n (%)
Satisfação com a remuneração	Insatisfeito	40 (61,5)
	Indiferente	16 (24,6)
	Satisfeito	9 (13,8)
Satisfação com a escolha da profissão docente	Insatisfeito	14 (21,5)
	Indiferente	13 (20,0)
	Satisfeito	38 (58,5)
Motivos da escolha profissional	Vocação	30 (46,2)
	Esporte	22 (33,8)
	Educação Física escolar e outros	13 (20,0)
Expectativas futuras	Continuar sendo professor	59 (90,8)
	Mudar de área de atuação	6 (9,2)

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Os resultados indicam que mais de 60% dos professores estão insatisfeitos com a remuneração, embora quase 60% afirmem estar satisfeitos com a escolha da profissão e mais de 90% desejem continuar na docência.

Essa contradição revela uma característica recorrente da profissão docente: o professor continua ensinando apesar das condições adversas. A permanência na carreira é sustentada não apenas por vínculos econômicos, mas sobretudo por motivos vocacionais, éticos e identitários.

Estudos realizados em outros estados reforçam essa tendência. Pesquisas de Farias *et al.*, (2008) no Rio Grande do Sul, Both, Nascimento e Borgatto (2008) em Santa Catarina, e Moreira (2010) no Paraná, apontam níveis semelhantes de insatisfação salarial, o que evidencia um padrão nacional de desvalorização da carreira docente em Educação Física.

A consequência dessa realidade é profunda: a precarização do trabalho docente repercute na qualidade do ensino, na saúde mental dos professores e na estabilidade das relações pedagógicas. Como destaca Nóvoa (1999), o baixo status social e econômico do professor compromete sua autoestima e a forma como se relaciona com a escola e os alunos.

Satisfação com a remuneração e fatores associados

A análise das variáveis associadas à satisfação salarial revelou nuances importantes, como demonstra a Tabela 3.

Tabela 3. Nível de satisfação com a remuneração considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variáveis	Satisfação com Remuneração			p-valor	
	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito		
Sexo					
Masculino	23 (59,0)	11 (28,2)	5 (12,8)	0,71	
Feminino	17 (65,4)	5 (19,2)	4 (15,40)		
Faixa etária					
Até 39 anos	17 (58,6)	8 (27,6)	4 (13,8)	0,77	
De 40 a 49 anos	16 (69,6)	5 (21,7)	2 (8,7)		
50 anos ou mais	7 (53,8)	3 (23,1)	3 (23,1)		
Estado Civil					
Casado	29 (60,4)	15 (31,3)	4 (8,3)	0,02	
Solteiros	11 (64,7)	1 (5,9)	5 (29,4)		
Tempo de atuação na Educação Básica					
Até 9 anos	17 (73,9)	4 (17,40)	2 (8,7)	0,14	
De 10 a 19 anos	16 (61,5)	8 (30,8)	2 (7,7)		
20 anos ou mais	7 (43,8)	4 (25,0)	5 (31,3)		

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Observa-se uma associação estatisticamente significativa ($p = 0,02$) entre o estado civil e a satisfação com a remuneração: professores casados se mostraram menos satisfeitos com os salários do que os solteiros, viúvos ou divorciados. Essa relação pode estar ligada às maiores responsabilidades financeiras e à sobrecarga familiar enfrentada por esse grupo.

Curiosamente, a insatisfação tende a diminuir à medida que aumenta o tempo de serviço. Essa tendência acompanha a lógica dos planos de carreira, que oferecem incrementos salariais graduais conforme o avanço profissional e a realização de cursos de formação continuada.

Contudo, essa “melhoria relativa” não elimina o problema estrutural. O salário do professor, quando comparado ao de outras profissões de nível superior, permanece

inferior e socialmente desvalorizado, o que reforça o sentimento de mal-estar docente (Esteve, 1999) — uma condição marcada por cansaço emocional, frustração e desânimo diante das condições precárias de trabalho.

Como lembra Demo (2002), valorizar o professor exige mais do que formação; requer condições dignas de trabalho, materiais adequados, tempo para estudo e remuneração justa.

Satisfação com a escolha da profissão

Apesar da insatisfação salarial, a maioria dos docentes se declara satisfeita com a escolha profissional, como mostra a Tabela 4. Esse dado é alentador, pois revela o vínculo afetivo e simbólico que muitos professores mantêm com a docência, mesmo diante das adversidades.

Tabela 4. Nível de satisfação com a escolha da profissão docente, considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variáveis	Satisfação com escolha da profissão docente			p-valor
	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	
Sexo				
Masculino	10 (25,6)	6 (15,4)	23 (59,0)	0,41
Feminino	4 (21,5)	7 (26,9)	15 (57,7)	
Faixa etária				
Até 39 anos	5 (17,2)	5 (17,2)	19 (65,5)	0,76
De 40 a 49 anos	6 (26,1)	6 (26,1)	11 (47,8)	
50 anos ou mais	3 (23,1)	2 (15,40)	8 (61,5)	
Estado Civil				
Casado	9 (18,8)	13 (27,1)	26 (54,2)	0,05
Outros	5 (29,4)	0 (0)	12 (70,0)	
Tempo de atuação na Educação Básica				
Até 9 anos	6 (26,1)	4 (17,4)	13 (56,5)	0,83
De 10 a 19 anos	6 (23,1)	6 (23,1)	14 (53,8)	
20 anos ou mais	2 (12,5)	3 (18,8)	11 (68,8)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A análise mostra que os professores mais experientes e solteiros apresentam maior satisfação com a escolha da profissão. Isso pode estar relacionado a um processo de amadurecimento vocacional, em que o docente, após anos de prática, reconhece o sentido social do seu trabalho e constrói um vínculo identitário com a docência.

O nível de insatisfação tende a diminuir com o tempo de atuação, o que reforça a importância de políticas de valorização profissional ao longo da carreira. Estudos de Farias *et al.*, (2015) confirmam que o avanço na carreira e as melhorias salariais decorrentes da progressão funcional aumentam a motivação e a permanência na docência.

As investigações realizadas a partir de estudos desenvolvidos por Favatto (2022), revelam que a insatisfação com a profissão está relacionada com a alienação e a insatisfação com outras esferas da vida, e neste sentido, a insatisfação em uma determinada área, pode causar um desequilíbrio entre o trabalho e outras esferas da vida. Tal aspecto encontra-se em consonância com os estudos de Folle (2009), que enfatizam que a carreira docente é marcada por entraves e conquistas, que refletem no ambiente profissional e na maneira como o docente encontra-se na busca pela realização pessoal e profissional.

Em contrapartida, a insatisfação, quando não acompanhada de estratégias de apoio, pode conduzir ao afastamento profissional. Folle (2009), ao estudar professores de Educação Física em Santa Catarina, verificou que muitos docentes, embora descontentes com as condições de trabalho, permanecem na profissão pelos benefícios acumulados e pelos laços afetivos com a escola e os alunos.

Expectativas Futuras e Formação Continuada

O olhar para o futuro é um elemento essencial na construção da identidade docente. Em um cenário de constantes transformações educacionais, pensar as expectativas profissionais dos professores é também refletir sobre a sustentabilidade da carreira docente. Os dados da pesquisa indicam que, embora muitos docentes expressem insatisfação com a remuneração e as condições de trabalho, a maioria ainda manifesta desejo de permanecer na profissão. Isso revela a força simbólica da docência como missão, compromisso e identidade.

A Tabela 5 apresenta a distribuição das expectativas futuras dos professores de Educação Física Escolar da Bahia, considerando variáveis pessoais e profissionais.

Tabela 5. Expectativas futuras com a atuação profissional considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variáveis	Expectativas futuras		p-valor
	Continuar sendo professor	Mudar de área de atuação	
Sexo			
Masculino	36 (92,3)	3 (7,7)	0,46
Feminino	23 (88,5)	3 (11,5)	
Faixa etária			
Até 39 anos	25 (86,2)	4 (13,8)	0,36
De 40 a 49 anos	21 (91,3)	2 (8,7)	
50 anos ou mais	59 (90,8)	0 (0)	
Estado Civil			
Casado	43 (89,6)	5 (10,4)	0,50
Outros	16 (94,1)	1 (5,9)	
Tempo de atuação na Educação Básica			
Até 9 anos	19 (82,6)	4 (17,4)	0,17
De 10 a 19 anos	24 (92,3)	2 (7,7)	
20 anos ou mais	16 (100)	0 (0)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Os dados revelam um aspecto encorajador: nove em cada dez professores pretendem continuar na docência. Mesmo entre os que expressam algum nível de insatisfação, o vínculo afetivo com a profissão permanece forte.

Esse sentimento de permanência pode ser interpretado como resistência e resiliência docente. Apesar das condições adversas, os professores seguem acreditando no valor de sua contribuição social. Essa persistência é uma das marcas mais expressivas da profissão.

Contudo, é importante observar que o desejo de continuar é menor nos primeiros anos da carreira, período em que o choque com a realidade escolar é mais intenso. Como destaca Farias (2010), o início da docência é um momento de confronto entre a formação

teórica e as demandas práticas, o que pode gerar insegurança e dúvidas sobre a permanência na profissão.

Outro ponto relevante diz respeito ao desejo de formação continuada e pós-graduação. A análise mostrou maior interesse entre os docentes mais jovens (até 39 anos) e os mais experientes (acima de 50 anos). Esse movimento pode ser entendido como um ciclo de renovação profissional — os mais novos buscam consolidar a carreira, enquanto os mais velhos buscam ressignificar a prática e manter-se atualizados.

Entretanto, há um obstáculo importante: a escassez de cursos de pós-graduação em Educação Física na Bahia. Conforme dados da Secretaria de Educação (Bahia, 2016), das 1.578 pessoas graduadas na área, apenas 0,18% possuem pós-graduação *stricto sensu*.

Essa limitação institucional impõe barreiras à valorização e à ascensão na carreira. As universidades públicas, conforme previsto no artigo 67 da LDB (Lei nº 9.394/96) e no Decreto nº 8.752/2016, têm o papel estratégico de ofertar programas de formação continuada integrados à pós-graduação, assegurando oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes da Educação Básica.

A formação continuada, portanto, deve ser entendida como direito, não privilégio. Ela é o eixo central da permanência e do fortalecimento da profissão docente. A Formação Continuada está direcionada sempre ao(a) professor(a) em exercício da função, vislumbrando colaborar para a melhoria e qualidade do ensino, com objetivo de promoção da transformação da prática pedagógica, de modo que este profissional possa ter uma postura cada vez mais crítica perante o processo pedagógico e quanto à função social da sua profissão de professor.

Conforme Lima Moura (2018), a formação continuada favorece o desenvolvimento profissional docente, sendo de grande importância para o processo de inovação e a qualificação da prática do(a) professor(a). Contudo, é necessário considerar que a mudança no fazer pedagógico docente não se dará de imediato, tendo em vista que é preciso uma reflexão sobre e a partir de suas aulas, para que seja possível uma reorganização e uma reconstrução do que o(a) professor(a) desenvolve no ambiente escolar. Nessa direção, a formação continuada possui também o propósito de provocar a reflexão dos docentes, possibilitando que o(a) professor(a) perceba a sua prática e busque novas possibilidades. (Santos; Montiel; Afonso, 2021).

Essa leitura permite compreender que o desenvolvimento docente na Educação Física não se limita ao domínio técnico, mas envolve o reconhecimento de seu papel político e social na formação integral dos alunos. A escola, portanto, deve ser espaço de formação permanente, onde o professor possa refletir sobre suas práticas e consolidar sua identidade profissional.

Sendo assim, buscar espaços que estimulem o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na educação básica e formas de potencializá-los configura-se como um movimento importante na busca por uma educação de qualidade, reconhecimento e valorização profissional, permitindo que os professores se sintam preparados para desenvolver ações diversas em resposta às demandas escolares (Santana; Cruz; Santos, 2025).

Motivos da Escolha Profissional e Identidade Docente

A escolha pela docência é um marco identitário profundo. Ela traduz não apenas um ato racional, mas também um movimento vocacional, afetivo e cultural. Entre os professores de Educação Física, os motivos que levaram à profissão refletem o entrelaçamento entre a vivência corporal, o esporte e a dimensão educativa.

A Tabela 6 apresenta os principais motivos da escolha profissional relatados pelos participantes, considerando as variáveis demográficas e profissionais.

Tabela 6. Motivos da escolha profissional considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variáveis	Motivos da escolha profissional			p-valor
	Vocação	Esporte	Educação Física escolar	
Sexo				
Masculino	17 (43,6)	15 (38,5)	7 (17,9)	0,62
Feminino	13 (50,0)	7 (26,9)	6 (23,1)	
Faixa etária				
Até 39 anos	12 (41,4)	7 (24,1)	10 (34,5)	0,64
De 40 a 49 anos	12 (52,2)	8 (34,8)	3 (13,0)	
50 anos ou mais	6 (46,2)	7 (53,8)	0 (0)	
Estado Civil				
Casado	21 (43,8)	17 (35,4)	10 (20,8)	0,80

Outros	9 (52,9)	5 (29,4)	3 (17,6)	
Tempo de atuação na Educação Básica				
Até 9 anos	11 (47,8)	4 (17,4)	8 (34,8)	0,05
De 10 a 19 anos	10 (38,5)	11 (42,3)	5 (19,2)	
20 anos ou mais	9 (56,3)	7 (43,8)	0 (0)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A análise evidencia que a vocação e o esporte são os principais motivos de ingresso na carreira docente, especialmente entre os professores mais experientes. Entre os mais jovens, observa-se maior diversidade de razões, incluindo o desejo de atuar na Educação Física Escolar e o interesse por questões pedagógicas.

O predomínio do esporte como motivação está diretamente ligado à influência do modelo esportivista que marcou a Educação Física brasileira nas décadas de 1970 a 1990. Esse modelo, como aponta Folle (2009), exerceu forte atração sobre gerações de docentes que se identificavam com o universo esportivo e acabaram migrando para a docência como forma de continuar vinculados à área.

Com o tempo, no entanto, essa perspectiva foi sendo ampliada. A Educação Física Escolar passou a ser compreendida como um campo que transcende o ensino do esporte, incorporando dimensões culturais, críticas e inclusivas. O professor, nesse novo paradigma, deixa de ser apenas um instrutor de técnicas corporais e passa a ser um mediador de saberes corporais, sociais e éticos.

A escolha profissional, portanto, não é apenas o ponto de partida da carreira, mas um marco contínuo da identidade docente, constantemente reconfigurado pelas experiências, desafios e conquistas vividas ao longo da trajetória.

Caminhos para a Valorização e Permanência na Carreira Docente

A análise da carreira dos professores de Educação Física Escolar na Bahia revela uma trajetória marcada por dedicação, vocação e resistência, mas também por desafios estruturais persistentes. Os dados mostram que a maioria dos docentes:

- Está insatisfeita com a remuneração, mas satisfeita com a escolha da profissão;
- Deseja continuar na docência, mesmo diante das adversidades;
- Enfrenta jornadas extenuantes de trabalho e limitações na formação continuada;

- Valoriza a vocação e o significado simbólico do ensino como pilares de permanência.

Esses resultados apontam para a necessidade urgente de políticas públicas integradas que promovam:

1. Melhoria das condições de trabalho e remuneração docente;
2. Oferta estruturada de programas de formação continuada e pós-graduação nas universidades estaduais e federais;
3. Apoio à saúde e bem-estar dos professores, prevenindo o mal-estar docente e o esgotamento emocional;
4. Reconhecimento social da docência como profissão estratégica para o desenvolvimento humano e social.

Mais do que números, a carreira docente expressa histórias de vida, de afeto e de compromisso com o outro. O professor de Educação Física, especialmente na rede pública baiana, atua em contextos complexos, mas mantém viva a convicção de que a educação é uma força transformadora.

Conclui-se, portanto, que a valorização da carreira docente passa pela reconstrução do pacto social em torno da educação, reconhecendo que o professor não é apenas transmissor de conhecimento, mas agente de transformação cultural e cidadã.

Ao compreender e respeitar os ciclos da carreira, ampliam-se as possibilidades de formar professores mais conscientes, realizados e permanentes em sua missão pedagógica — fortalecendo, assim, a própria escola pública como espaço de emancipação e de esperança.

Referências

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; BORGATTO, Adriano Ferreti. Percepção da qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida dos docentes de educação física do estado de Santa Catarina. **Revista da Educação Física/UEM (Impresso)**, v. 19, n. 3, p. 377-389, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

CALDERANO, A.M. O Ser Docente no Processo de Formação Continuada. IN: CALDERANO, A.M; LOPES. C. R. P (ORG). **Formação de Professores no Mundo**

Contemporâneo: desafios, experiências e preceptivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. 260p.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente em contextos de incertezas: Inquietações e problematizações. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 57, p. 1-30, 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto/PT: Porto Editora, 2001.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, S. A; MACIEL, B. S. L. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas SP: Papirus, 2002.

ESTEVE, M.J. Mudanças e Função Docente. IN: NOVOA, A. (ORG). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1999.

FARIAS, Gelcemar Oliveira, et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; et al. Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 23, n. 3, p. 5-13, 2015.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Carreira Docente Em Educação Física:** Uma Abordagem na Construção da Trajetória Profissional do Professor. 2010.303f, Tese (Doutorado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FARIAS, G. O. et al. **Carreira docente em Educação Física:** uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-22, 1. trim. 2008.

FAVATTO, N. C. **Ciclos de vida dos professores de educação física**. Tese (Doutorado em Educação Física), 2022. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esporte, Londrina, 2022.

FOLLE, A. Trajetória docente no magistério Público Estadual: histórias de vida de professores de Educação Física. 2009. 180F. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GONÇALVES, J. A. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-169.

GONÇALVES, R. L.; PASSOS, dos S. M. M. R. S. Processo de Desenvolvimento Profissional do Professor – Educação Continuada. **Revista Paradoxa: projetivas** múltiplas em Educação, Niterói, v. 1, n. 17, p. 45-56, jan./jun., 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.31-61.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016.

LIMA, Francisca das Chagas Silva Lima; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, Edição Especial, dez. 2018.

MOREIRA, R. H. **Qualidade De Vida Do Trabalhador Docente em Educação Física Do Magistério Público Estadual Do Paraná**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2010.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Os sentidos da carreira docente: um estudo com docentes da Educação Física Escolar com 20 ou mais anos de profissão. **Revista Thema**, v. 24, n. 2, p. 1-22, 2025.

SANTANA, Laiane Santos; CRUZ, Lilian Moreira; SANTOS, Alexandre José dos. Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes na Educação Básica: reflexos na saúde e no exercício da docência. **Debates em Educação**, v. 17, n. 39, p. e18852-e18852, 2025.

SANTOS, Leontine Lima dos; MONTIEL, Fabiana Celente; AFONSO, Mariângela da Rosa. Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-24, 2021.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; FERREIRA, Fernando Ilídio. Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência nas narrativas de professores portugueses experientes. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 71, 2024.

Autores e autoras do livro

Alexandre José dos Santos - Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e Pós-Graduado em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Atualmente é professor do Estado da Bahia no Colégio Estadual do Iguape na cidade de Ilhéus/Ba. Pertencente ao Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Integra o Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire.

Andréia Cristina Freitas Barreto - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestra em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Pedagoga e licenciada em Letras. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, do departamento de Ciências da Educação. Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire da UESC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Paulo Freire da UESC.

Cristiano de Sant'anna Bahia - Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física Montenegro (1996) e em Economia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2002), possui mestrado em Cultura e Turismo pela mesma universidade (2009) e doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Professor titular da Universidade Estadual de Santa Cruz, do Departamento de Ciências da Saúde. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESC e do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordena o Projeto de Extensão "Pintando o Esporte".

Eloisa Kelly Santos Souza - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire da UESC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Paulo Freire da UESC.

Gelcemar Oliveira Farias - Possui Licenciatura (1996) e Especialização em Educação Física Escolar (1998) pela Universidade Federal de Pelotas. É Mestre (2000), Doutora (2010) e Pós-doutora (2011) em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. É Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, na linha de Estudos Sociocomportamentais. Atua como Professora Associada e pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UDESC). Tem experiência em Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar. Desenvolve estudos sobre prática pedagógica, didática, atividade física, qualidade de vida, recreação, lazer e docência.

Geyson Ricardo Zilch - Possui Licenciatura (2011) e Bacharelado (2012) em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. É Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015) e Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2024). Atua como professor na Prefeitura Municipal de São José-SC e integra o Laboratório de Práticas Pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF/UDESC). Tem experiência em Educação Infantil, Educação Física Escolar e Ensino Superior. Desenvolve estudos sobre ciclos da carreira docente,

envelhecimento e paixão docente. Também atua em pesquisas de epidemiologia aplicada à Educação Física.

Helen Costa dos Santos - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire da UESC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Paulo Freire da UESC.

Íris Dantas da Mota - Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2006). Especialista em Inteligência Criminal (2013). Mestre (2017) e Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2019). É membro do Laboratório de Práticas Pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF/CEFID-UDESC). Cabo da Polícia Militar de Santa Catarina e docente da Faculdade da Polícia Militar (FAPOM). Atualmente exerce suas funções na Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP/SC).

Laiane Santos Santana - Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Bolsista FAPESB. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Integra o Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire.

Lilian Moreira Cruz - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestra em Educação Científica e formação de professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pedagoga pela mesma universidade. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, do departamento de Ciências da Educação. Docente do quadro permanente do programa de pós-graduação em Educação da UESC. Coordena o Programa Coletivo Paulo Freire da UESC. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil da UESC. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Paulo Freire da UESC.

Maylena Joanne Fernandes de Carvalho - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pelas Faculdades de Educação Física Montenegro, Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Metodologia em Educação Física e Esporte pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar e Esporte (UESC). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física GEPEFEF/UESC. Professora da Educação Básica das redes Estadual (BA) e Municipal de Itabuna (BA).

Paloma de Paula Oliveira Cruz - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire da UESC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Paulo Freire da UESC.

Regiane Vieira de Oliveira Silva de Souza - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire da UESC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Paulo Freire da UESC.

Sinara Bomfim Ribeiro - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (2022), Especialista em Políticas Públicas da Educação Básica pela Faculdade Einstein (2018), Especialista em Tutoria a distância e Docência no Ensino Superior pela FACIBA (2023). Possui graduação em Língua Estrangeira Moderna - Inglês, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2014), Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Montenegro (2005), Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela Universidade Unifatecie (2025). Pesquisadora do grupo de Estudos em Educação Física Escolar e Esportes, Servidora Pública no município de Barro Preto-BA.

Talita Oliveira Santos - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire da UESC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Paulo Freire da UESC.

EDITORIA
UNION

ISBN 978-658488554-7



9 786584 885547

