

## **A INVISIBILIDADE DO PROFESSOR: DAS CORRENTES À SALA DE AULA: UM ENSAIO HISTÓRICO-BIBLIOGRÁFICO A PARTIR DE MANACORDA**

### **ODS (4 – Educação de Qualidade)**

Cecilia de Castro Britto - Centro Universitário do Sul de Minas  
Dra. Terezinha Richartz - Centro Universitário do Sul de Minas  
Dr. Alessandro Messias Moreira - Centro Universitário do Sul de Minas

#### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar a construção histórica da identidade profissional docente, destacando os elementos que contribuíram para sua desvalorização simbólica e material, da Antiguidade ao cenário brasileiro contemporâneo. Ao longo dos séculos, o ato de ensinar foi frequentemente associado à vocação, à missão divina ou ao serviço voluntário, sendo raramente reconhecido como um trabalho digno de remuneração justa e de políticas consistentes de valorização. Essa visão contribuiu para a invisibilidade social do professor e para a permanência de condições de trabalho precárias, que ainda hoje se fazem presentes. A pesquisa adota uma abordagem histórico-bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, com destaque para Manacorda (2022) como eixo interpretativo central. O percurso histórico revela diferentes formas de organização e percepção da docência: na Antiguidade, marcada pela transmissão oral do saber; na Idade Média, fortemente vinculada ao pensamento religioso; e na modernidade, tensionada entre a ampliação da educação pública e a resistência à profissionalização docente. No caso brasileiro, evidenciam-se as contradições desde a ação jesuítica, passando pela fragilidade das reformas pombalinas, até a lenta construção do ensino público. Esse processo resultou em um ciclo de promessas e rupturas que, apesar de avanços normativos recentes, ainda se expressa em salários baixos, condições inadequadas de trabalho e planos de carreira frágeis. Ao relacionar esse histórico com a Agenda 2030 da ONU, que estabelece a educação de qualidade como meta fundamental, o estudo ressalta que a valorização docente não pode se restringir ao campo legal ou discursivo. Ela exige, sobretudo, um compromisso político e social capaz de reconhecer o professor como sujeito de transformação, dignificando sua prática na realidade concreta das escolas e superando a herança de invisibilidade que marca sua trajetória.

**Palavras-chave:** identidade. Invisibilidade. Manacorda. Valorização do professor.

## Introdução

Ao analisar a trajetória histórica da educação, não se pode deixar de reconhecer que, desde os primórdios da civilização, o professor ocupa um lugar paradoxal: é indispensável para a transmissão do saber, mas, ao mesmo tempo, reiteradamente desvalorizado. Em outras palavras, ainda não alcançou a posição de prestígio condizente com sua função social. Desde a Antiguidade, como aponta Manacorda (2022) em *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, o ato de ensinar consolidou-se como um ofício necessário, porém carregado de marcas de subordinação simbólica. Nesse contexto, emerge uma questão central: por que a profissão docente, apesar de sua reconhecida importância social, continua a ser marcada por processos persistentes de desvalorização, tanto no plano simbólico quanto no material? A obra de Manacorda (2022) constitui, portanto, a base estruturante desta leitura histórica.

Essa discussão dialoga diretamente com a Agenda 2030 da ONU, em especial com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, que propõe “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). Entre suas metas, destaca-se a 4.c, que prevê “aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados” até 2030. Para que essa meta se concretize, é imprescindível que políticas públicas sejam concebidas e implementadas com vistas à valorização da formação inicial e continuada dos docentes. Esse cenário envolve investimentos consistentes em formação pedagógica, condições dignas de trabalho e apoio institucional que favoreça tanto a reflexão crítica sobre a prática docente quanto a constante evolução profissional.

É a partir dessa chave de leitura que este artigo se desenvolve.

## Revisão de Literatura

### Raízes Antigas da Desvalorização

Segundo Manacorda (2022), na Grécia Antiga, a figura do pedagogo era representada por um escravo estrangeiro, responsável por acompanhar e vigiar os filhos das elites. Seu papel ia além do ensino formal, pois incluía a disciplina de hábitos e o controle de comportamentos, sendo o uso de chicotes e varas um dos principais meios de instrução — prática semelhante à observada entre egípcios e hebreus.

O mestre, por sua vez, era um homem de letras, pertencente a classes cultas e detentor de maior prestígio. No entanto, ao longo do tempo, essa posição também se degradou socialmente. A disciplina por meio de castigos evoluiu a tal ponto que, em alguns contextos, o ato de o discípulo agredir o pedagogo ou mestre era interpretado como prova de coragem, chegando a ser valorizado pelas famílias.

Outro aspecto marcante era a percepção de que o ensino só era digno quando realizado gratuitamente, para amigos ou parentes. Caso o mestre se visse obrigado a cobrar pelo ensino, sua dignidade era questionada, pois ensinar por dinheiro — especialmente em razão da pobreza — era considerado vergonhoso. O saber era entendido como um dom gratuito, jamais como mercadoria.

Essa lógica contribuiu para estruturar, ao longo de séculos, a percepção social de que ensinar mediante remuneração configurava uma atividade de menor prestígio, alimentando as raízes históricas da desvalorização docente.

Então, é coisa digna ensinar aos amigos e parentes, mas é vergonhoso ensinar por dinheiro e por pobreza. Também numa sociedade mercantil permanece por muito tempo o desprezo arcaico pelas atividades exercidas com fins de lucro. (Manacorda, 2022, p. 63)

Em Roma como na Grécia, os escravos pedagogos eram tidos como bárbaros, mas mesmo sem pleno domínio do latim, tornaram-se vetores de transmissão da cultura e da língua. A profissionalização, no entanto, demorou a se consolidar, com o tempo, a educação escapou das casas patrícias para as primeiras escolas, agora comandadas por libertos. Ainda assim, receber salário era sinal de degradação social.

Apenas no século IV, durante o reinado de Constantino, foram estabelecidos salários fixos para mestres, como também foram dispensados de impostos e obrigações civis para se dedicarem ao ensino das artes liberais. Um alívio tardio. Ainda assim, essa formalização tardia não dissolveu o estigma social do ofício, (Manacorda, 2022).

Esse histórico de desvalorização apontado por Manacorda encontra eco no que defende Jorge (2023). Para a autora, a docência segue marcada por uma lógica simbólica que a aproxima mais de uma vocação ou missão de vida do que de um trabalho socialmente reconhecido. Nesse sentido, o estigma que já aparecia na Antiguidade, quando ensinar era função de escravos e libertos, não se dissipou totalmente. Ele foi apenas ressignificado, reaparecendo nas representações atuais que esperam do professor dedicação quase abnegada, mesmo diante de condições objetivas precárias.

Manacorda (2022) relata que com a queda do Império Romano, o saber migrou para dentro das igrejas. O sacerdote assumiu a função de educador, agora investida de caráter religioso. Ensinar passou a ser entendido como missão divina e não como profissão, o que reforçou a ideia de que o ato de educar deveria prescindir de retorno material digno. A Igreja Católica, por séculos, monopolizou a educação, estabelecendo diretrizes, currículos e práticas que perpetuaram a docência como vocação mais do que como trabalho estruturado.

Segundo Manacorda (2022) foi em 418 d.C. que o Papa Zózimo estabeleceu as primeiras escolas religiosas para que os sacerdotes pudessem aprender antes de ensinar, formando a função do sacerdote-mestre. Em 540 d.C. só se ensinavam nas escolas retórica das sagradas escrituras e o alfabeto, no final do século o Papa Gregório I determina categoricamente a cultura coral do cântico dos Salmos, cultura à época difundida.

No ano de 825 d.C. na Itália foi instituída o primeiro tipo de educação pública para instrução de leigos, porém alguns anos depois a responsabilidade pela educação retornou totalmente a igreja, como também o controle político, tempo em que a igreja se tornou supremacia em relação ao império. Conforme Manacorda (2022), durante a Idade Média, a igreja católica controlava a educação consolidando a função do sacerdote-mestre, reforçando a ideia de que o ato de ensinar era mais um chamado do que uma carreira remunerada.

Após o ano 1000 d.C., conforme Manacorda (2022), os séculos se sucederam com muitas mudanças, ocorreu o surgimento dos mestre-livres, nascimento das primeiras universidades, e criação das comunas. No final do século XVI, o autor aponta o trabalho de diversos mestres autônomos e identifica a escola pertencente a uma sociedade mercantil, quase independente da influência da igreja e do império, junto a essa nova escola, criada pela burguesia, progride o ensino voltado para um olhar humanista.

Nos séculos XVI e XVII, o autor menciona acontecimentos significativos para a educação, tais como: o Renascimento, a Reforma Religiosa, conjuntamente com os temas da revolução e invenção da imprensa.

Manacorda (2022) afirma que foi Lutero que, na Alemanha, defendeu um novo sistema de ensino que permitisse às classes mais baixas ler e interpretar as Sagradas Escrituras, montando um sistema educacional independente da Igreja Católica. A contrarreforma católica proibiu livros contraditórios no Concílio de Trento, enquanto o Ratio Studiorum surgiu no final do século XVI que regulava a formação escolar dos jesuítas, difundindo a influência católica.

Jorge (2023) permite problematizar a leitura histórica de Manacorda. Se na Antiguidade e na Idade Média o ensino foi absorvido pela Igreja e ressignificado como missão divina, a autora mostra que esse enquadramento simbólico persiste, ainda que sob novas roupagens. O magistério continua sendo representado como atividade vocacional, o que reforça a expectativa de dedicação abnegada e naturaliza condições materiais precárias. Nesse sentido, o que Manacorda identifica como um processo de transformação histórica, da figura do escravo pedagogo ao sacerdote-mestre e depois ao mestre livre, não rompeu com a marca simbólica da docência como missão. Ao contrário, como observa Jorge, essa representação foi continuamente atualizada e, no contexto contemporâneo, serve como mecanismo de legitimação da desvalorização do trabalho docente.

Essa herança simbólica é transplantada para o contexto brasileiro, sobretudo a partir da atuação dos jesuítas e, posteriormente, das reformas pombalinas. O que se observa é a reedição da docência como missão religiosa, agora adaptada às necessidades coloniais, seguida por tentativas de secularização e centralização

estatal, que mantiveram, contudo, a marca histórica da ambiguidade entre vocação e profissão.

### **Caminhos Coloniais e Contradições Locais**

No Brasil, segundo Silva e Amorim (2017), essa história ganhou contornos próprios que distinguia do papel dos Jesuítas na Europa, que se concentrava no movimento da Contrarreforma da missão realizada no Brasil. Os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro no século XVI, com o objetivo de catequizar povo indígena e organizar as primeiras práticas escolares. Essa ação era amparada por documentos normativos, como as Constituições da Companhia de Jesus e o Ratio Studiorum, que estruturavam o ensino de forma padronizada. Durante mais de dois séculos, os jesuítas mantiveram um modelo educativo rígido, alinhado aos interesses da Coroa portuguesa e aos princípios da Igreja Católica.

Embora a ação jesuítica tenha representado a primeira experiência de escolarização sistemática no Brasil, configurou-se como promessa de educação universal, mas limitada pelo objetivo de catequese e pela subordinação à Igreja. Como observa Jorge (2023), a docência já surgia nesse contexto vinculada à missão e à obediência, reforçando sua marca simbólica de vocação mais do que de profissão.

Para Silva e Amorim (2017) a criação da Companhia de Jesus deixou marcas em diversos locais, atraindo tantos admiradores quanto críticos, como parte do que se convencionou chamar de Modernidade Europeia, que exerceu muita influência naquele período. A Companhia assumiu importante papel na história das ideias políticas e educacionais através de suas missões, as quais emanavam da cultura secular e religiosa europeia.

Essas iniciativas foram adaptadas de acordo com os diferentes contextos políticos que os jesuítas enfrentaram, seja na Europa dividida entre católicos e protestantes, no oriente, nas Américas ou na África, onde lidaram com regimes monárquicos coloniais, resistências tribais e cenários republicanos, os jesuítas criaram estratégias para garantir o papel de educadores e propagadores da fé.

A leitura histórica de Manacorda, associada às análises de Jorge (2023), evidencia que a docência foi consolidada sob o signo da missão e da vocação. Essa marca simbólica permanece atual, como apontam os estudos reunidos em Dilemas e

Desafios de Hagemeyer (2004), ao mostrar que o magistério ainda é socialmente interpretado como chamado pessoal, o que naturaliza a expectativa de dedicação abnegada do professor em detrimento de seu reconhecimento profissional

De acordo com Conceição, Mota Júnior e Dourado (2020), com a preocupação de atender aos interesses do Estado e não da Igreja como também uma tentativa de modernizar o ensino, pelo menos no discurso, transferindo a responsabilidade à Coroa que o Marquês de Pombal demonstrou sua insatisfação, o que culminou na expulsão dos jesuítas em 1759. Os fatos apontados por Pombal eram que os jesuítas desrespeitavam tratados internacionais e mantinham relações tensas com os povos indígenas Pombal via a expulsão como uma estratégia para assegurar o futuro da América portuguesa e incentivar um povoamento mais planejado, em contraste com os métodos protecionistas adotados pelos jesuítas.

Aqui se anuncia uma ruptura: a substituição do modelo religioso por um ensino controlado pelo Estado. No entanto, como observa Manacorda (2022), a reforma pombalina revelou-se fragmentada e pouco eficaz, convertendo-se rapidamente em mais uma promessa não consolidada. O discurso de modernização cedeu lugar a improvisações e à falta de continuidade, mantendo a fragilidade da formação docente e da estrutura escolar.

Conceição, Mota Júnior e Dourado (2020) destacam que com a saída desses religiosos, a educação no Brasil passou a ser controlada pelo Estado, assumindo feições mais laicas e desvinculada da igreja, embasada em novas legislações e com uma estrutura voltada para a formação de uma burguesia e de uma elite mais “cult”, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural e econômico dentro do contexto europeu, com a implantação das aulas régias.

As Aulas Régias foram criadas para substituir o modelo anterior, estabelecendo o professor régio como servidor público remunerado, juntamente com a criação do cargo de diretor de estudos, um órgão administrativo de fiscalização e orientação do ensino, ocorrendo também a desvinculação do Estado com a igreja, não podendo ser utilizado nas aulas régias nenhum método adotado pelos jesuítas. Porém as propostas não foram bem implementadas, caminhando para a sua decadência.

Os autores abordam que a remuneração do professor régio era bastante deficiente devido a fragilidade da arrecadação, sustentada por impostos sobre

produtos como a cachaça, vinho e carnes somada à ausência de formação específica para o magistério, comprometeu a eficácia da reforma. Os salários atrasavam, e muitos docentes precisavam recorrer a atividades paralelas para complementar a renda. Alguns professores passam a dar aulas avulsas em suas residências sendo pagos pela família dos alunos. O prestígio social continuava restrito.

O percurso histórico da educação no Brasil revela que as promessas de valorização sempre esbarraram em condições estruturais precárias. Esse padrão permanece contemporaneamente: conforme Hagemeyer (2004), os professores enfrentam sobrecarga de trabalho, baixos salários e infraestrutura escolar insuficiente, muitas vezes acumulando múltiplos vínculos para garantir a subsistência. Tal quadro reforça a ideia de que a precarização, longe de ser episódica, é uma permanência histórica.

Nesse aspecto, Jorge (2023) contribui ao demonstrar que tais condições materiais precárias se associam a um padrão simbólico persistente: a docência, mesmo quando reconhecida formalmente como função pública, continuava a ser percebida como atividade menor, legitimando-se a baixa remuneração pelo discurso da missão ou da utilidade social. Assim, a promessa de profissionalização se rompeu novamente diante da permanência de estigmas históricos.

Ocorre que segundo Manacorda (2022), o estabelecimento das aulas régias não seguiu a mesma consolidação pedagógica que ocorreu com a educação jesuítica que se desenvolveu em conjunto com as questões coloniais. A reforma pombalina foi compartimentada e sem continuidade, teve seu início no ano de 1759 e terminou oficialmente no ano de 1834.

Foi com a vinda da família real portuguesa, em 1808, que o Brasil vivenciou uma expansão pontual no ensino superior e na formação profissional. Foram criadas instituições de cursos técnicos e superiores gratuitos e públicos. Porém, a educação básica permaneceu limitada e excludente, beneficiando apenas parcelas privilegiadas da população. Manacorda (2022), ressalta que apesar das inovações os poucos docentes continuavam a enfrentar grandes desafios, tais como: falta de uma organização mínima das escolas, baixa remuneração e falta de reconhecimento social durante todo império.

A expansão promovida com a chegada da família real mostra mais uma vez o ciclo de promessas e rupturas. Houve investimento no ensino superior e técnico, mas a base do sistema permaneceu restrita, reforçando a exclusão. O professor, nesse contexto, seguiu enfrentando dificuldades objetivas e simbólicas, reproduzindo a mesma lógica de precariedade apontada por Jorge (2023).

Durante a República Velha, Manacorda (2022) aponta que esforços de reorganização do sistema escolar avançaram sob a influência do positivismo, mas esbarraram na falta de vontade política e na resistência de elites que lucravam com a manutenção do atraso educacional. Dados alarmantes da época declaravam um índice de analfabetismo superior a 80%, reforçando a relação histórica entre exclusão social e negação de direitos básicos, como a educação pública de qualidade.

Porém conforme Manacorda (2022) faltou uma infraestrutura institucional para a reorganização do sistema escolar, não havia interesse governamental e nem entre as elites, para ocorrer o deslanche da educação que estava sempre entrando em choque com os interesses políticos que queriam manter o pensamento do Brasil Colônia.

## **Método**

Trata-se de um estudo histórico-bibliográfico, tomando como eixo interpretativo central a obra de Manacorda (2022). Complementam a análise autores como Jorge (2023), Dohms (2016), Silva & Amorim (2017) e Conceição, Mota Júnior e Dourado (2020), além de documentos legais e normativos (CF/88; Leis nº 11.738/2008, 14.113/2020 e 14.817/2024). O recorte temporal abrange da Antiguidade ao Brasil contemporâneo.

## **Resultados e Discussão**

### **Desafios Contemporâneos**

Atualmente, o Brasil dispõe de um conjunto de dispositivos legais que buscam assegurar a valorização docente. A Constituição Federal de 1988, a Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial), o Novo Fundeb (Lei nº 14.113/2020) e, mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024, que estabelece diretrizes para a valorização de

profissionais da educação básica pública, configuram avanços normativos importantes que se seguem:

- **Constituição Federal de 1988**

Art. 206, inciso V: Estabelece a valorização dos profissionais do ensino como princípio básico da educação, prevendo planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional nacional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (Brasil, 1988).

- Inclui e articula outros direitos como formação inicial e continuada, condições dignas de trabalho e remuneração compatível com o reconhecimento social do professor.

- **Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial)**

- Institui o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica, estabelecendo o valor mínimo a ser pago aos docentes de escolas públicas, para jornada de até 40 horas semanais.
- Exige o cumprimento de percentual de hora-atividade fora da sala de aula para atividades de planejamento, formação e aperfeiçoamento profissional.
- Garantiu a obrigatoriedade do respeito ao piso, impulsionando reajustes salariais e valorização da profissão, especialmente em contextos municipais e estaduais antes abaixo do patamar mínimo (Brasil, 2008).

- **Novo Fundeb (Lei nº 14.113/2020)**

- Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- Destina, no mínimo, 70% dos recursos do fundo para a remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício, abrangendo professores, gestores, técnicos e pessoal de apoio.
- Estimula o reajuste salarial da categoria, amplia os recursos federais para valorização docente e fortalece o financiamento da educação básica pública. (Brasil, 2020).

- **Lei nº 14.817/2024**

- Cria diretrizes obrigatórias para a valorização dos profissionais da educação básica pública.
- Determina a existência e atualização de planos de carreira que estimulem o desenvolvimento profissional, formação continuada e a progressão na carreira por mérito, titulação e desempenho.
- Garante condições de trabalho adequadas, respeito à dignidade profissional e pessoal, reduz o número de alunos por turma, prevê gratificação e permite o uso do transporte escolar para professores nas localidades sem prejuízo aos estudantes (Brasil, 2024).

Porém, ao problematizar se tais diretrizes são contínuas ou episódicas, se dialogam com as condições concretas de trabalho e se contribuem de fato para reverter a lógica de invisibilidade que se atualiza nos cotidianos escolares, percebe-se a distância entre o que está formalizado em lei e o que se realiza na prática. Como enfatiza Jorge (2023), a valorização simbólica do professor, frequentemente enaltecida em discursos oficiais, não encontra correspondência plena nas condições materiais de trabalho. Salários defasados, estruturas precárias e ausência de planos de carreira consistentes permanecem realidade em muitos municípios, revelando que a docência continua a carregar o peso de expectativas missionárias em contraste com a falta de reconhecimento objetivo.

Desse modo, não se trata apenas de apresentar a cronologia de eventos. A leitura desse itinerário histórico permite compreender que a identidade docente é herdeira de um passado que ainda limita as condições materiais e simbólicas da profissão. Como observa Jorge (2023), reconhecer essa permanência é fundamental para balizar análises sobre as políticas educacionais vigentes, tensionando sua eficácia real na superação do histórico déficit de valorização.

A construção da identidade docente, herdeira de um passado marcado por promessas não concretizadas, continua tensionada pelas condições de trabalho. Como argumenta Jorge (2023), a docência se constitui em meio a essa ambiguidade entre reconhecimento simbólico e desvalorização material. Nesse mesmo sentido, Hagemeyer (2004) aponta que a falta de reconhecimento e a precarização impactam

diretamente a autoestima e a percepção profissional dos professores, fragilizando sua identidade Coletiva. Ao discutir a valorização docente, não se pode deixar de lado a dimensão da autoestima e da autoimagem profissional, já que estas são importantes para a construção da identidade do professor. Dohms (2016) aponta que a desvalorização da profissão tem impacto direto na saúde e no bem-estar dos educadores, levando muitos a recorrerem a licenças médicas e a tratamentos psicológicos. Nesse contexto, fortalecer a autoestima docente significa também legitimar sua centralidade nos processos educativos.

Nessa perspectiva, o que ainda causa inquietação é a pouca preocupação com os temas da autoimagem e da auto-estima, que estão intimamente ligados ao mal/bem-estar docente, pois constituem a essência do desenvolvimento interior do ser humano em busca de autorrealização – considerando que para chegar a um estado de autorrealização o ser humano necessita desenvolver anteriormente uma autoimagem e auto-estima positivas. (Dohms, 2016, p. 40).

O estudo mostra que professores com níveis mais positivos de autoestima e autoimagem tendem a reconhecer melhor suas potencialidades, manter relações interpessoais mais saudáveis e buscar continuamente a autorrealização (Dohms, 2016). Isso indica que assegurar condições adequadas de trabalho não é apenas uma questão material, mas também simbólica, pois possibilita que o docente se perceba como sujeito ativo, capaz de criar ambientes de cooperação e bem-estar na sala de aula.

## **Conclusão**

O percurso histórico demonstra que a identidade profissional docente, antes de ser resultado de escolhas individuais, é consequência de processos coletivos que moldaram a docência como ofício necessário, mas pouco reconhecido. Superar essa herança exige mais do que investimentos pontuais: requer políticas educacionais articuladas, planejamento de longo prazo e compromisso político real. Romper com isso não é questão só de lei. É também cultural, de como a sociedade escolhe olhar para a escola e para quem ensina. Enquanto essa escolha não mudar, a profissão vai seguir presa no mesmo ciclo: promessa que não se cumpre.

Neste sentido, o presente artigo reafirma que revisitar o passado não é um fim em si mesmo, mas instrumento de análise crítica para tensionar o presente. Ao compreender a trajetória invisível do professor, amplia-se a necessidade do entendimento que a valorização do professor não se limita a reajustes salariais ou ampliação de carga horária. impõe-se uma reconfiguração que fortaleça a autoestima profissional, legitime a centralidade do docente nos processos educativos e assegure condições de trabalho compatíveis com a complexidade de suas funções.

O desafio, portanto, não é apenas técnico ou administrativo, mas principalmente ético. Se há algo que esse caminho mostra, é que a docência no Brasil nunca encontrou terreno firme. Um dia vista como missão, noutro como ofício, quase nunca como profissão com direitos. A herança pesa. E ainda pesa hoje.

Reconhecer o professor como sujeito estratégico para o desenvolvimento social requer superar a lógica histórica de precarização simbólica e material, que ainda molda as relações entre Estado, sociedade e escola. Neste sentido, a análise crítica das experiências municipais pode oferecer subsídios valiosos para o aprimoramento de políticas públicas que, para além do discurso, concretizem a promessa de uma escola socialmente referenciada e de um professor plenamente valorizado.

As reformas prometiam muito, mas entregavam pouco. Troca-se a roupagem, mudam os discursos, a lógica continua. Salário baixo, atraso, improvisado. O professor continua a ser cobrado como se fosse herói, mas tratado como se fosse substituível. Romper com isso não é questão só de lei. É também de cultura, de política, de como a sociedade escolhe olhar para a escola e para quem ensina. Enquanto essa escolha não mudar, a profissão vai seguir presa no mesmo ciclo: promessa que não se cumpre.

## Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2006. (Coleção Saraiva de Legislação).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738/2008 de 16 julho de 2008**. Instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

Disponível em:

[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2011.738-2008?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.738-2008?OpenDocument) Acesso em: 10 ago. 2025.

\_\_\_\_\_. **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). Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

Disponível em:

[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2014.113-2020?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.113-2020?OpenDocument) Acesso em: 10/08/2025.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 14.817/2024 de 16 janeiro de 2024.** Diretrizes para a Valorização dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2024.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html#:~:text=Dados%20da%20Norma-,LEI%20N%C2%BA%2014.817%2C%20DE%2016%20DE%20JANEIRO%20DE%202024,-Estabelece%20diretrizes%20para>. Acesso em: 10/08/2025

CONCEIÇÃO, Sergio Henrique; MOTA JÚNIOR, Antônio Macêdo Mota; DOURADO, Gilson Barbosa. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB):** uma década da política pública na região metropolitana de Salvador (RMS). Revista Educação e Políticas em Debate. 10, n. 1, p. 316-341, dez. 2020.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DOHMS, Karina Pacheco. Contextualizando a autoimagem e a autoestima na realidade docente. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 29, n. XX, p. 39-51, jan-dez, 2016.

JORGE, Isabel Furlan. **Dimensões objetiva e simbólica da (des)valorização docente:** um estudo sobre os professores da rede pública estadual de São Paulo (2007–2017). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2023.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **Formação docente e contemporaneidade:** referências e interfaces da pesquisa. Curitiba: UFPR, 2004.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

ONU. **Transformando nosso mundo:** Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2015.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, n. 4, 185–196. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1469>. Acesso em: 10 jun. 2025.