

POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E IMPACTOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Teacher Valuation Policies and Impacts on the Quality of Basic Education in Brazil.

Sandra Sousa Paulino¹ <https://orcid.org/0009-0006-1598-60>
Daniel Junior de Olileira²

RESUMO

O debate sobre a qualidade da educação básica brasileira volta repetidas vezes às condições de trabalho e à valorização do professor. Diversos diagnósticos apontam que, em muitas redes, a carreira docente ainda apresenta salários pouco atrativos, jornadas fragmentadas, carência de formação continuada articulada à prática e sobrecarga emocional, o que impacta a permanência de profissionais nas escolas e a aprendizagem dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar, à luz de estudos recentes e de documentos normativos, como as políticas de valorização docente se relacionam com a qualidade da educação básica no Brasil. Adota-se revisão narrativa, com foco em textos publicados entre 2021 e 2025 em bases como SciELO e Google Acadêmico, além de relatórios de organismos nacionais e internacionais. O texto discute marcos legais da valorização, condições concretas de carreira e trabalho, indicadores de qualidade educacional e evidências que aproximam esses elementos. Os resultados da revisão sugerem que políticas que articulam remuneração adequada, desenvolvimento profissional, condições estruturais mínimas e participação docente nos processos decisórios tendem a criar ambientes mais favoráveis à aprendizagem e à permanência de professores nas redes públicas. Persistem, contudo, desigualdades regionais e desafios de implementação que exigem planejamento de longo prazo, cooperação federativa e monitoramento contínuo.

Palavras-chave: valorização docente; políticas educacionais; formação de professores; qualidade da educação básica; trabalho docente.

ABSTRACT

Debates on the quality of Brazilian basic education often highlight teachers' working conditions and professional recognition. In many school systems, teaching careers still offer low salaries, fragmented working hours, limited access to continuing education connected to classroom practice and heavy emotional demands. These elements influence teacher retention and student learning. This article aims to analyse, based on recent studies and official documents, how teacher valorisation policies relate to the quality of basic education in Brazil. It adopts a narrative literature review, drawing on articles published between 2021 and 2025 in databases such as SciELO and Google Scholar, as well as reports from national and international organisations. The text discusses legal frameworks, concrete career and working conditions, quality indicators and evidence that links these dimensions. The review indicates that policies combining adequate pay, professional development, minimum infrastructure and teachers' participation in decision-making are associated with more favourable environments for learning and for retaining professionals in public schools. However, regional inequalities and



implementation challenges remain, demanding long-term planning and systematic monitoring.

Keywords: teacher valorisation; educational policies; teacher education; basic education quality; teaching work.

1 INTRODUÇÃO

Discutir qualidade da educação básica no Brasil leva, inevitavelmente, a olhar para quem está diariamente nas salas: os professores. Nas últimas décadas, políticas curriculares, avaliações em larga escala e mudanças no financiamento ganharam destaque, mas muitas pesquisas continuam mostrando que carreira pouco atrativa, múltiplos vínculos, salários abaixo de outras profissões de nível superior e infraestrutura precária seguem fortes na realidade das redes públicas (Todos Pela Educação, 2025). Nesse contexto, a chamada “valorização docente” aparece com frequência em discursos oficiais e planos governamentais, porém ainda convive com condições de trabalho que afastam novos profissionais da carreira e favorecem a rotatividade de quem já está nas escolas.

Ao mesmo tempo, relatórios e estudos apontam que a oferta de educação básica de qualidade segue marcada por desigualdades regionais, sociais e raciais, o que inclui diferenças importantes na formação e no perfil dos professores que atuam em territórios vulneráveis e em redes com menor capacidade de investimento (OECD, 2024). Nesses espaços, é comum encontrar maior proporção de contratos temporários, ausência de planos de carreira estruturados e falta de recursos pedagógicos, o que impacta diretamente o trabalho realizado em sala de aula e os resultados de aprendizagem. Olhar para a valorização docente, nesse quadro, não é só discutir salários, mas também enfrentar condições de exercício da profissão e de permanência na carreira.

Os marcos legais brasileiros reconhecem esse quadro ao inscrever a valorização do magistério na Constituição, na LDB e em metas específicas do Plano Nacional de Educação 2014–2024, como equiparação salarial com outras profissões de escolaridade equivalente e garantia de planos de carreira em todas as redes (Farias, 2024). Mesmo assim, avaliações recentes indicam que o cumprimento dessas metas foi parcial e desigual, o que reforça a urgência de retomar o tema no novo ciclo de planejamento



educacional, articulando financiamento, formação, carreira e condições concretas de trabalho nas escolas.

Dentro desse cenário, a pergunta norteadora deste artigo é: como as políticas de valorização docente se relacionam com a qualidade da educação básica no Brasil, considerando marcos legais recentes, estudos acadêmicos e relatórios de organismos nacionais e internacionais? A partir dessa questão, define-se como objetivo geral analisar relações entre políticas de valorização e qualidade da educação básica, com foco em carreira, remuneração, condições de trabalho, formação e saúde dos professores. Como objetivos específicos, busca-se: a) mapear principais diretrizes e metas de valorização presentes em documentos recentes; b) discutir evidências que relacionam condições de trabalho docente e resultados educacionais;

A justificativa deste estudo se apoia no entendimento de que não há melhoria consistente da educação básica sem enfrentamento das condições de trabalho e de vida dos professores. Pesquisas qualitativas e quantitativas vêm mostrando vínculos claros entre sobrecarga, múltiplas jornadas, instabilidade contratual, falta de apoio institucional e adoecimento físico e emocional de docentes, o que impacta planejamento, uso de metodologias ativas, acompanhamento de estudantes e permanência na profissão (Cunha, 2024). Ao reunir e analisar essa produção recente, o artigo pretende oferecer subsídios para gestores, formadores e pesquisadores que buscam alinhar o discurso de valorização às práticas efetivamente implementadas nas redes.

A relevância da investigação é tanto social quanto acadêmica. Social, porque trata de um grupo profissional central para a garantia do direito à educação e para a redução de desigualdades, em um país onde a escola ainda é um dos principais espaços de acesso a conhecimentos, proteção e convivência democrática para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Acadêmica, porque organiza evidências dispersas em diferentes estudos, ajudando a compreender de que maneira políticas de valorização se aproximam ou se afastam de melhores condições de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos do sistema educacional brasileiro (Chagas, 2025).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo, com abordagem bibliográfica, organizado sob forma de revisão narrativa sobre políticas de valorização docente e



qualidade da educação básica no Brasil. O artigo tem como foco articular produções acadêmicas, documentos normativos e relatórios institucionais recentes, com atenção especial a como carreira, formação, condições de trabalho e saúde do professor aparecem nas análises sobre o direito à educação. Essa opção metodológica busca ir além da descrição de normas e programas, permitindo compreender interpretações, disputas e sentidos atribuídos à valorização docente no contexto das políticas educacionais atuais (Lima; Leite, 2024).

Para compor o corpus, foram consultadas principalmente as bases SciELO e Google Acadêmico, bem como periódicos da área de educação acessados por meio de portais institucionais. Também foram examinados relatórios de organizações da sociedade civil, documentos de organismos internacionais e textos oficiais do Ministério da Educação. O recorte temporal privilegiou o período de 2021 a 2025, com o objetivo de captar análises vinculadas ao fechamento do ciclo do PNE 2014–2024 e às mudanças recentes na regulação da formação e da carreira docente em âmbito nacional (Farias; Wagner, 2024).

A estratégia de busca utilizou combinações de descritores em português, tais como “valorização docente”, “carreira do magistério”, “formação de professores”, “condições de trabalho docente”, “qualidade da educação básica” e “equidade educacional”. Foram incluídos apenas textos que tratavam de professores da educação básica pública no contexto brasileiro e que discutiam políticas, diretrizes ou programas relacionados à formação, carreira, remuneração ou condições de trabalho, bem como estudos que relacionassem variáveis do trabalho docente a indicadores de aprendizagem ou permanência escolar, em diferentes etapas e redes de ensino (Sousa e colaboradores, 2025).

Como critérios de inclusão, priorizaram-se publicações em periódicos científicos da área de educação e campos afins, além de relatórios produzidos por instituições reconhecidas no debate educacional e documentos normativos recentes. Trabalhos que tratavam apenas de experiências localizadas, sem diálogo com políticas públicas mais amplas, foram selecionados de forma complementar, quando traziam elementos úteis para compreender desafios de implementação ou repercussões no cotidiano das escolas. Textos duplicados nas diferentes bases ou cuja leitura inicial não evidenciava relação direta entre valorização docente e qualidade da educação foram excluídos do corpus final (Casagrande et al., 2025).



O tratamento do material seguiu etapas de leitura exploratória, leitura analítica e sistematização temática. Na primeira etapa, buscou-se identificar foco, objetivos, tipo de estudo, público envolvido e principais conclusões de cada texto. Na sequência, procedeu-se à codificação de trechos que abordavam marcos legais, carreira e salário, condições de trabalho, saúde e identidade profissional, formação inicial e continuada, indicadores de qualidade e equidade. Esses eixos deram origem a categorias de análise que organizam a apresentação e a discussão ao longo do artigo, favorecendo uma leitura articulada entre políticas de valorização e condições de ensino (Cunha et al., 2024).

A análise foi conduzida em perspectiva interpretativa, valorizando convergências e tensões presentes nos estudos mais do que a comparação rígida de resultados numéricos. Em vez de realizar meta-análise quantitativa, optou-se por reconstruir argumentos e evidências mobilizados pelos autores, observando como articulam a valorização docente a temas como financiamento, avaliação em larga escala, gestão educacional, formação e equidade. Esse caminho se mostra coerente com o objetivo de produzir pesquisa abrangente sobre o lugar ocupado pelo professor nas políticas de educação básica no período considerado (Fritsch, 2021).

3 POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A valorização do magistério foi sendo incorporada, ao longo das últimas décadas, como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras, aparecendo na Constituição Federal, na LDB, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e em programas específicos do Ministério da Educação. Documentos recentes do governo federal reforçam a ideia de que melhorar a educação básica passa por combinar carreira, formação, remuneração e condições de trabalho, com atenção especial às redes municipais e estaduais que atendem a maioria dos estudantes (Brasil, 2023).

O PNE 2014–2024 estabeleceu metas voltadas à formação e à valorização docente, prevendo equiparação do rendimento dos professores aos demais profissionais com nível superior e implantação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino. Análises produzidas na etapa de monitoramento mostram avanços pontuais, mas também uma distância considerável entre o previsto nas metas e a realidade de muitos estados e municípios, o que acende o alerta para o novo decênio 2024–2034 e para a necessidade de vincular o debate sobre financiamento à agenda da valorização (Farias; Wagner, 2024).



No campo da regulação da formação inicial, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2024, uma nova resolução que reorganiza diretrizes para cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica. Estudos que analisam essa norma destacam disputas em torno da identidade docente, da carga horária de formação pedagógica, da articulação entre teoria e prática e do lugar das redes de ensino nesse processo, mostrando que o tema da valorização aparece também na forma como o país define o perfil do professor que deseja formar (Casagrande, 2025).

Esses marcos legais e programáticos dialogam diretamente com a maneira como as redes estruturam suas carreiras e definem salários. Relatórios recentes indicam que ainda há grande diversidade entre estados e municípios quanto à existência de planos de carreira, à progressão por titulação e tempo de serviço e ao cumprimento do piso nacional do magistério, o que resulta em remunerações muito distintas para funções semelhantes e contribui para movimentos de migração de docentes entre as redes.

Pesquisas empíricas ajudam a visualizar como isso aparece no cotidiano. Estudo com professores do ensino médio em Alagoas e Pernambuco, por exemplo, mostra profissionais com múltiplos vínculos empregatícios, longos deslocamentos entre escolas e dificuldades para conciliar preparação de aulas, correção de atividades e participação em ações formativas, situação que se agrava em instituições com infraestrutura precária e turmas numerosas (Costa; França, 2022).

Ao olhar para o quadro internacional, dados comparativos mostram que docentes brasileiros relatam carga de trabalho elevada, com muitas horas dedicadas a tarefas administrativas e tempo reduzido para planejamento pedagógico, quando comparados à média dos países participantes. A pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem também enfatiza que os professores no Brasil sentem falta de apoio institucional para lidar com indisciplina, inclusão de estudantes com deficiência e uso de tecnologias digitais, o que se conecta diretamente à discussão sobre valorização (OECD, 2024).

Outra dimensão importante das políticas de valorização diz respeito à saúde e à identidade profissional. Revisão de estudos sobre adoecimento docente em diferentes regiões do país indica alta incidência de sintomas de estresse, ansiedade, exaustão e afastamentos por motivos de saúde, frequentemente associados à intensificação do trabalho, à pressão por resultados em avaliações externas e à instabilidade dos vínculos de emprego (Chagas; Pereira; Yaegashi, 2025).



Pesquisas qualitativas com professores da educação básica mostram que muitos se reconhecem comprometidos com os estudantes e com o projeto de escola pública, mas relatam sensação de desamparo frente a reformas curriculares frequentes, cobranças por desempenho e mudanças de regras que chegam sem diálogo com quem vive o cotidiano das salas de aula. Nesses relatos, a falta de participação em processos de decisão e a ausência de políticas consistentes de cuidado com a saúde aparecem como sinais de desvalorização simbólica da docência (Cunha; Matos Sobrinho; Silveira; Sampaio, 2024).

A formação docente, inicial e continuada, também integra de maneira central esse debate. Análises recentes apontam que muitas políticas sustentam discursos de inovação, mas mantêm concepções tradicionais e modelos prescritivos, com forte orientação por competências e padronização de práticas, sem enfrentar de modo contundente desigualdades históricas entre redes e territórios, nem dialogar profundamente com as experiências e saberes produzidos nas escolas (Sousa e colaboradores, 2025).

Ao mesmo tempo, estudos que investigam experiências de formação continuada vinculadas a projetos de inclusão escolar e de trabalho com a diversidade mostram que quando as ações envolvem tempo de estudo, acompanhamento em sala, reflexão coletiva e diálogo com a comunidade, os professores tendem a perceber maior sentido na proposta e a relacionar esse movimento com mudanças concretas em suas práticas pedagógicas. Nesses casos, a formação é vista como parte da valorização, e não como exigência extra que aumenta a carga de trabalho (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Outro ponto recorrente é a necessidade de vincular de forma mais consistente políticas de formação às condições de carreira e de jornada. Estudos que analisam a implementação do PNE e de planos estaduais de educação mostram que, em muitas redes, não há garantia de tempo remunerado na jornada para planejamento, estudo e participação em processos formativos, o que faz com que a qualificação profissional dependa de esforços individuais e de atividades fora do expediente, gerando cansaço e desigualdades entre aqueles que conseguem ou não participar (Oliveira; Militão, 2024).

4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONDIÇÕES DE ENSINO

A discussão sobre qualidade da educação básica no Brasil costuma se apoiar em um conjunto de indicadores que envolvem acesso, permanência, fluxo escolar e desempenho em avaliações em larga escala, compondo um retrato complexo da escolarização no país.



Estudos que percorrem a trajetória dessas avaliações mostram que houve expansão do monitoramento, refinamento de instrumentos e maior visibilidade para dados sobre aprendizagem, mas também alertam para o risco de leituras reducionistas, que associam qualidade apenas a notas de provas padronizadas, sem considerar as condições concretas em que o trabalho pedagógico acontece (Fritsch, 2021).

Quando se observam os indicadores com maior cuidado, aparecem diferenças importantes entre redes, regiões e grupos sociais, o que evidencia desigualdades históricas que atravessam a educação básica. Relatórios recentes mostram variações expressivas nas taxas de aprendizagem, nos índices de reprovação e evasão e na conclusão das etapas obrigatórias entre estudantes de contextos urbanos centrais e aqueles que vivem em periferias, áreas rurais ou pequenas cidades, com forte correlação entre desempenho escolar, renda familiar e raça ou cor declarada (Todos Pela Educação, 2024).

Os dados também indicam que parte das redes ainda enfrenta dificuldades para garantir jornada ampliada, oferta adequada de educação infantil e ensino médio e acesso à educação de jovens e adultos, o que repercute na consolidação do direito à educação ao longo da vida. Em muitos municípios, especialmente os de menor porte, os números revelam matrículas concentradas em escolas com infraestrutura limitada, baixa conectividade e carência de recursos pedagógicos, elementos que interferem na forma como os estudantes podem se apropriar dos conhecimentos escolares e participar das atividades propostas pelos professores.

Quando se coloca o foco nas condições de trabalho docente, a literatura evidencia que não é possível interpretar resultados de aprendizagem sem considerar carreira, jornada e vínculos profissionais. Pesquisas realizadas com professores do ensino médio em diferentes estados mostram que uma parte expressiva desses profissionais acumula cargos em mais de uma escola, trabalha em turnos variados e enfrenta longos deslocamentos, o que reduz o tempo disponível para planejamento e acompanhamento individualizado dos estudantes e favorece práticas mais expositivas e fragmentadas (Costa; França, 2022).

Investigações que combinam análise de políticas e trabalho de campo indicam que contextos marcados por pressão intensa por resultados, metas rígidas e uso pouco dialógico das avaliações em larga escala tendem a produzir desgaste, sentimento de responsabilização individual e estratégias pedagógicas centradas na preparação para provas, com foco em itens recorrentes, em detrimento de projetos mais amplos de



formação dos estudantes. Estudo sobre o ensino médio em Mato Grosso mostra que, em redes nas quais a responsabilização se sobrepõe ao apoio à escola, cresce a sensação de injustiça entre docentes e a percepção de que as avaliações não reconhecem as condições reais em que o trabalho é realizado (Palú; Gouveia, 2024).

Outra vertente de análise relaciona diretamente estabilidade de equipes, planos de carreira e resultados escolares. Redes que conseguem manter maior proporção de professores efetivos, com jornada concentrada em uma única escola e tempo reservado para estudo e planejamento, tendem a registrar menor rotatividade de profissionais e maior continuidade de projetos pedagógicos, o que se expressa, ao longo dos anos, em trajetórias mais consistentes nos indicadores de aprendizagem, mesmo em contextos socioeconômicos desafiadores. Nesses espaços, os docentes relatam maior possibilidade de acompanhar turmas por mais tempo, conhecer famílias e participar de decisões coletivas, o que fortalece vínculos e amplia a capacidade de resposta às necessidades dos estudantes (Cunha; Matos Sobrinho; Silveira; Sampaio, 2024).

Dados internacionais ajudam a compor esse quadro ao mostrar que, em sistemas educacionais que combinam bons resultados com menor desigualdade, a docência tende a ser uma carreira atrativa, com remuneração competitiva, apoio à formação contínua e ambientes escolares em que professores se sentem ouvidos e respeitados. No caso brasileiro, levantamentos recentes mostram que muitos docentes relatam carga de trabalho elevada, grande volume de tarefas administrativas, tempo restrito para planejamento e participação limitada em decisões, o que se articula com as dificuldades de traduzir metas de qualidade em mudanças estruturais nas condições de ensino (OECD, 2024).

A discussão sobre equidade reforça ainda mais a necessidade de olhar para a distribuição de condições de trabalho e para a oferta de educação básica em territórios vulneráveis. Relatórios nacionais mostram que escolas localizadas em periferias urbanas, áreas rurais remotas, regiões com baixa renda ou alta incidência de violência operam em situação de maior fragilidade, com déficit de professores, maior presença de contratos temporários, ausência de profissionais em componentes curriculares específicos e carência de serviços de apoio, como equipes multiprofissionais e atendimento educacional especializado (Todos Pela Educação, 2024).



Análises sobre implementação de metas de formação e valorização docente indicam que redes com menor capacidade arrecadatória e maior dependência de transferências intergovernamentais enfrentam obstáculos para garantir piso salarial, progressão na carreira e oferta regular de formação, o que impacta diretamente a fixação de professores em escolas de territórios vulneráveis. Em alguns contextos, essa dificuldade se traduz em rotatividade constante de docentes, turmas atendidas por profissionais em início de carreira sem suporte adequado e uso recorrente de soluções emergenciais, como contratação tardia ou remanejamentos de última hora (Oliveira; Militão, 2024).

Ao considerar o cotidiano dessas escolas, pesquisas sobre saúde e trabalho docente mostram que professores atuam diante de desafios que extrapolam a sala de aula, lidando com situações de pobreza, insegurança, violência e violações de direitos, ao mesmo tempo em que precisam cumprir exigências curriculares e metas de desempenho. Sem políticas consistentes de apoio psicossocial, de articulação com outras políticas públicas e de cuidado com a saúde do trabalhador, cresce a sensação de sobrecarga e a probabilidade de adoecimento, com reflexos em afastamentos, licenças e na própria permanência na carreira (Chagas; Pereira; Yaegashi, 2025).

5 RELAÇÕES ENTRE VALORIZAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A literatura revisada mostra que a relação entre valorização docente e qualidade da educação básica é construída de forma multidimensional, envolvendo carreira, remuneração, condições de trabalho, formação, saúde e reconhecimento. Em diferentes pesquisas, aparece a ideia de que não basta declarar a valorização como princípio: é preciso garantir, na rotina das escolas, condições que permitam aos professores desenvolver práticas pedagógicas consistentes, acompanhar turmas ao longo do tempo e participar das decisões sobre o rumo da rede (Lima; Leite, 2024).

Um primeiro ponto de convergência é a importância de carreiras estruturadas, com remuneração compatível com outras profissões de nível superior, estabilidade de vínculos e possibilidade de progressão associada à experiência e à formação. Estudos que cruzam informações sobre planos de carreira, tipos de contrato e indicadores educacionais sugerem que redes com maior proporção de docentes efetivos e salários um pouco mais atrativos tendem a registrar rotatividade menor e trajetórias mais estáveis de



aprendizagem, ainda que persistam diferenças internas relevantes entre escolas e territórios (Costa; França, 2022).

Outro eixo recorrente diz respeito à formação inicial e continuada. Análises de políticas e experiências relatadas em pesquisas empíricas indicam que quando a formação dialoga com o cotidiano das escolas, está inserida na jornada de trabalho e envolve momentos de estudo, acompanhamento em sala e reflexão coletiva, os professores relatam maior engajamento e conseguem conectar mais diretamente o que aprendem em cursos às demandas reais das turmas (Miskalo; Cirino; França, 2023). A formação, nesse caso, passa a ser vista como parte da valorização profissional, e não como acréscimo de obrigações sem suporte.

A saúde e o reconhecimento profissional também aparecem como dimensões centrais. Revisões recentes mostram que o aumento das exigências, a intensificação de tarefas e a pressão por resultados, quando não acompanhados de apoio institucional e condições adequadas, alimentam quadros de estresse, adoecimento mental e desejo de abandono da carreira, situação que repercute na qualidade da presença docente e na continuidade de projetos pedagógicos (Chagas; Pereira; Yaegashi, 2025). Em contrapartida, políticas que criam espaços de escuta, programas de cuidado e ações de valorização simbólica tendem a fortalecer o vínculo dos professores com a escola e com a rede.

Quando o foco se desloca para a implementação das políticas, surgem desafios importantes. Um deles é a distância entre os marcos legais que garantem a valorização do magistério e a capacidade concreta de estados e municípios de cumprir metas de carreira e salário, especialmente no contexto do encerramento do PNE 2014–2024. Estudos que analisam a execução das metas apontam avanços em alguns sistemas, mas evidenciam grande heterogeneidade entre redes, o que reforça a necessidade de mecanismos mais robustos de cooperação e de acompanhamento federativo (Farias; Wagner, 2024).

Outra dificuldade recorrente é a fragmentação das iniciativas. Em muitas redes, programas de formação, políticas salariais, ações de saúde do trabalhador e estratégias de avaliação são concebidos e colocados em prática de forma pouco articulada, o que reduz o potencial de transformação do conjunto das políticas. Pesquisas qualitativas com docentes relatam a sensação de viver sucessivas ondas de reformas, sem tempo para consolidar mudanças e sem clareza sobre uma diretriz de longo prazo para a valorização e para a qualidade da educação básica (Oliveira; Militão, 2024).



Também aparecem como obstáculos a participação limitada dos professores na formulação e no monitoramento das políticas e a forma como as avaliações em larga escala são utilizadas. Estudos de redes estaduais mostram que, em contextos nos quais os resultados são empregados principalmente para ranquear escolas e pressionar equipes, sem oferta de apoio pedagógico consistente, cresce o sentimento de responsabilização individual e de injustiça entre docentes, o que enfraquece a adesão às propostas e torna mais difícil construir um projeto coletivo de melhoria da aprendizagem (Palú; Gouveia, 2024).

Apesar desses desafios, a literatura aponta caminhos possíveis de fortalecimento das relações entre valorização docente e qualidade da educação básica. Um deles é a construção de referências nacionais mais claras para planos de carreira, articuladas à política de financiamento e ao novo ciclo de planejamento educacional, de modo a apoiar redes com menor capacidade arrecadatória na adoção de padrões mínimos de remuneração, jornada e progressão, sempre com participação de professores e entidades representativas (Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2025).

Outro caminho está na revisão das políticas de formação, com foco em processos de desenvolvimento profissional que tenham as escolas como ponto de partida. Experiências analisadas em diferentes estudos indicam que programas construídos em parceria com as redes, que reservam tempo da jornada para planejamento e estudo e que reconhecem saberes produzidos pelos próprios docentes, favorecem a criação de comunidades de aprendizagem entre professores, com efeitos positivos na qualidade das práticas e na relação com os estudantes (Sousa e colaboradores, 2025).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido no texto mostrou que falar de qualidade da educação básica no Brasil exige olhar com cuidado para quem está na linha de frente do trabalho pedagógico: os professores. A análise da literatura evidenciou que valorização docente não se resume a reajuste pontual de salário, mas envolve carreira minimamente organizada, jornada que inclui tempo para estudo e planejamento, condições materiais mínimas na escola, formação conectada à prática e reconhecimento da docência como trabalho intelectual e de cuidado. Quando esses elementos não aparecem de forma articulada, o resultado é uma



rotina marcada por sobrecarga, sensação de desamparo e dificuldade para sustentar projetos pedagógicos consistentes ao longo do tempo.

Os estudos revisados também mostraram que redes que conseguem garantir vínculos estáveis, presença predominante de docentes efetivos, alguma previsibilidade de progressão na carreira e oportunidades de formação mais próximas do cotidiano escolar tendem a manter equipes por mais tempo e a construir relações mais sólidas com estudantes e comunidades. Já contextos fortemente marcados por contratos temporários, múltiplas escolas na mesma jornada, pressão intensa por resultados e pouca escuta das equipes relatam mais episódios de adoecimento, rotatividade e perda de professores experientes. Esse contraste ajuda a entender por que muitas escolas com condições semelhantes de matrícula e território apresentam trajetórias tão diferentes nos indicadores de aprendizagem e participação.

A partir dessas evidências, o artigo defende que políticas de valorização docente precisam ser tratadas como eixo estruturante da agenda educacional, e não como complemento eventual. Isso envolve consolidar referências nacionais para carreira e jornada que apoiem estados e municípios, ampliar programas de formação em serviço desenhados com participação das escolas e fortalecer iniciativas de cuidado e escuta que incluam a voz dos professores na definição dos rumos da rede. Ao articular essas dimensões com planejamento de longo prazo e compromisso com o financiamento da educação básica, abre-se espaço para que as escolas se tornem ambientes mais acolhedores para quem aprende e para quem ensina, com melhores condições de garantir o direito à educação em diferentes territórios do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Valorização dos professores é uma das metas do MEC. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/valorizacao-dos-professores-e-uma-das-metas-do-mec>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CASAGRANDE, Jéssica Luana; SOUZA, Bruna de Souza; DUARTE, Marcela; LUCE, Maria Beatriz. Valorização de professores no Brasil: uma análise da Resolução CNE/CP n.º 4/2024. Eduser: Revista de Educação, 2025. Disponível em: <https://eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/309>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CHAGAS, Chiara Villa; PEREIRA, Soraya Nunes dos Santos; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Adoecimento docente e políticas educacionais no Brasil: reflexões a



partir de uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, v. 12, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/2414>. Acesso em: 19 jan. 2026.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; FRANÇA, Antônio Iatanilton Damasceno de. Condições efetivas de trabalho de professores do Ensino Médio de Alagoas e Pernambuco. *EccoS – Revista Científica*, n. 63, p. e22250, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n63.22250. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22250>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes; MATOS SOBRINHO, José de Andrade; SILVEIRA, Aparecida Rosângela; SAMPAIO, Cristina Andrade. Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e36820, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36820>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FARIAS, Beatriz Heitich da Silva; WAGNER, Flávia. Análise das metas de valorização docente do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e perspectivas para novo decênio (2024–2034). *Revista Teias*, v. 25, n. 79, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.86532. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/86532>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FRITSCH, Rosângela. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, 2021. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/eae/article/view/7792>. Acesso em: 19 jan. 2026.

LIMA, Tamara de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Políticas de valorização do magistério no Brasil: sonho prometido e negado? *Práxis Educativa*, v. 19, e22825, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22825.088. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22825>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MISKALO, Letycia; CIRINO, Daniele; FRANÇA, Márcia. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 14, n. 41, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://zenodo.org/records/7963543>. Acesso em: 19 jan. 2026.

OECD. Education GPS – Brazil: Teachers and teaching conditions (TALIS 2024). Paris: OECD, 2024. Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=BRA&topic=TA>. Acesso em: 19 jan. 2026.

OLIVEIRA, Flávia de Assis Lourenço; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Materialização das metas do PNE 2014–2024: avanços e desafios atinentes à formação e valorização docente no Brasil. *Revista Nova Paideia*, v. 6, n. 3, 2024. Disponível em: <https://www.ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/556>. Acesso em: 19 jan. 2026.



PALÚ, Ana Elisa Rodrigues; GOUVEIA, Andrea Barbosa. As condições do trabalho docente e os resultados escolares em avaliações de larga escala no ensino médio: algumas problematizações a partir do contexto do estado do Mato Grosso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024122, 2024. DOI: 10.21723/riace.v19i00.18824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18824>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SOUSA, Álex Kauã Pereira de et al. Revisão das políticas de formação docente no Brasil: continuidade de conceitos tradicionais em novas abordagens. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 11, p. 46–62, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/289>. Acesso em: 19 jan. 2026.