



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS TERESINA CENTRAL
CURSO LICENCIATURA EM FÍSICA**

JANAINA MARIA DOS SANTOS SOUSA

**A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE FÍSICA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

TERESINA

2025

JANAINA MARIA DOS SANTOS SOUSA

A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE FÍSICA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico)
apresentado como exigência parcial para obtenção
do diploma do Curso de Licenciatura em Física do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí, Campus Teresina central.

Orientadora: Prof^a. Ma. Joane Ribeiro da
Paz.

TERESINA

2025

A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janaina Maria dos Santo Sousa¹
Joane Ribeiro da Paz²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os fatores que contribuem para a desvalorização do professor de Física na educação básica e as consequências dessa realidade para a qualidade do ensino e a permanência de profissionais na área. O tema está inserido no contexto das políticas educacionais brasileiras, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os resultados esperados/alcançados incluem a identificação e análise dos fatores que afetam a valorização, e a discussão das consequências da desvalorização para o contexto escolar. A contribuição deste estudo reside em fomentar a reflexão crítica acerca das condições de trabalho e do reconhecimento profissional, além de subsidiar futuras políticas educacionais mais eficazes para a valorização e o fortalecimento da atuação dos professores de Física na educação básica.

Palavras-chave: desvalorização Docente; educação Básica; políticas educacionais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the factors that contribute to the devaluation of physics teachers in basic education and the consequences of this reality for the quality of teaching and the retention of professionals in the field. The topic is situated within the context of Brazilian educational policies, with emphasis on the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the National Education Plan (PNE). The expected/achieved results include the identification and analysis of factors affecting professional valuation, and a discussion of the consequences of devaluation for the school context. The contribution of this study lies in fostering critical reflection on working conditions and professional recognition, as well as supporting future, more effective educational policies for the valuation and strengthening of the role of physics teachers in basic education.

Keywords: devaluation of teachers; basic education; educational policies.

Data de aprovação: 16/12/2025

1 INTRODUÇÃO

A desvalorização dos professores de Física na educação básica é um dos principais desafios que o sistema educacional brasileiro enfrenta. Esse problema se manifesta de várias

¹ Graduanda em Licenciatura em Física. Instituto Federal do Piauí. E-mail:

² Prof.^a Ma. Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina Central. joane.paz@ifpi.edu.br

maneiras, como a precarização das condições de trabalho, a baixa remuneração, a sobrecarga de atividades e a falta de investimentos em infraestrutura escolar. Esses fatores não apenas afetam a qualidade do ensino, mas também a motivação e a identidade profissional dos educadores, que muitas vezes se sentem desestimulados diante de um cenário tão adverso.

Nesse sentido, Gatti (2009) destaca que a desvalorização docente está diretamente relacionada à ausência de políticas públicas consistentes voltadas à formação e à valorização profissional, o que contribui para a perda de prestígio social e para o desânimo entre os professores, especialmente nas áreas de Ciências e Física.

Historicamente, a profissão docente no Brasil tem enfrentado dificuldades relacionadas ao reconhecimento social e à valorização. A expansão da educação básica, especialmente a partir da segunda metade do século XX, ocorreu muitas vezes sem o correspondente investimento em políticas que assegurem condições de trabalho adequadas e salários compatíveis com a relevância social da função. Essa ausência de valorização contribuiu para a perda de prestígio e para a diminuição do interesse dos jovens pela carreira docente, o que resultou em um déficit de profissionais qualificados em áreas como Ciências da Natureza e Matemática.

De acordo com Saviani (2008) e Gatti (2009), a falta de políticas estruturais e de uma carreira sólida reforçou esse quadro de precarização, enquanto Tardif (2002) ressalta que as condições de trabalho e a formação docente são fatores determinantes para a permanência e o comprometimento dos professores com a profissão.

Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021) mostram que a falta de professores licenciados em Física é uma das mais críticas no país. Em muitas escolas da rede pública, segundo o próprio INEP (2021), a disciplina é ministrada por profissionais de áreas afins ou até mesmo por professores sem formação específica. Essa realidade não apenas reforça a desvalorização, mas também sobrecarrega os docentes existentes e impacta diretamente a qualidade do ensino.

Ao comparar o cenário brasileiro com experiências internacionais, de acordo com os dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023), países como a Finlândia e a Coreia do Sul conseguiram reverter processos de desvalorização docente ao investir em políticas públicas voltadas à valorização profissional. Nessas nações, a docência é uma carreira prestigiada, com remuneração compatível à responsabilidade da função e políticas consolidadas de formação inicial e continuada.

No contexto brasileiro, documentos como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), reconhecem a necessidade de valorização do magistério (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014). Entretanto, a implementação prática dessas políticas enfrenta obstáculos significativos.

O problema central que orienta este estudo é: quais fatores contribuem para a desvalorização do professor de Física na educação básica e quais as consequências dessa realidade para a qualidade do ensino e a permanência de profissionais qualificados? Para responder a essa questão, a pesquisa tem como objetivo geral analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, os elementos que contribuem para a desvalorização e a escassez do professor de Física na educação básica, bem como suas consequências para a qualidade do ensino e para a permanência de profissionais na área.

O problema central deste estudo consiste em identificar os fatores que contribuem para a desvalorização do professor de Física na educação básica e compreender as consequências desse cenário para a qualidade do ensino e para a permanência de profissionais qualificados na área. Diante dessa questão, o objetivo desse estudo é analisar, com base em uma revisão bibliográfica, os elementos que alimentam a desvalorização e a escassez de professores de

Física, bem como os impactos dessa realidade sobre o ensino e sobre a permanência de profissionais na carreira.

A relevância deste estudo reside no fato de que a desvalorização docente não se restringe a um problema individual da categoria, mas representa um entrave estrutural para a melhoria da educação básica no país. Investigar esse fenômeno é fundamental para compreender como ele compromete a formação dos estudantes, enfraquece a atratividade da carreira docente e prejudica o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

2 DES/VALORIZAÇÃO DOCENTE: O QUE APONTA A LITERATURA

A valorização docente, prevista em documentos norteadores da educação brasileira, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), reafirma a necessidade de investigar a problemática no contexto da Educação Básica. Para tanto, o presente trabalho foi organizado em seções que abordam tópicos relacionados à constituição histórica da profissão docente, às políticas educacionais e ao reconhecimento profissional, bem como às especificidades da formação e atuação do professor de Física. Nesse sentido, serão discutidos ao longo deste referencial teórico aspectos estruturais, simbólicos e legais que permeiam a valorização e a desvalorização docente no Brasil. Além disso, tanto a LDB quanto o PNE não apenas orientam, mas determinam a necessidade de políticas efetivas de valorização docente, o que reforça a relevância deste estudo.

Gatti (2010) evidencia que os professores enfrentam historicamente baixos salários, carência de formação continuada e dificuldades para ingresso e permanência na carreira. Nessa mesma linha, Demo (2004) problematiza a fragmentação das políticas públicas educacionais: planos de carreira, programas de formação e investimentos surgem de maneira pontual, sem continuidade e sem articulação entre si. Essa falta de estabilidade impede a consolidação de políticas nacionais que assegurem valorização duradoura.

No campo simbólico, Arroyo (2000) observa que o imaginário social brasileiro ainda associa o professor à figura do “missionário” ou alguém que ensina por vocação, e não como um profissional técnico e intelectual. Tal perspectiva desqualifica a complexidade da docência e enfraquece as reivindicações por melhores condições de trabalho, reforçando desigualdades históricas.

Contemporaneamente, Nóvoa (1995) defende que a profissão docente deve ser compreendida como atividade intelectual e reflexiva. Para ele, formação, identidade e profissionalidade precisam ser pensadas de maneira integrada, superando visões reducionistas da docência como mera execução de tarefas. A valorização, portanto, envolve tanto condições materiais quanto reconhecimento social. Para tanto o presente trabalho foi distribuído em três seções, serão abordados no presente trabalho tópicos como: O contexto histórico e estrutural da profissão docente no Brasil, As políticas educacionais e seus impactos na valorização e a formação da identidade do professor de Física.

A literatura evidencia que a desvalorização docente no Brasil é um fenômeno complexo, sustentado por fatores históricos, estruturais, simbólicos e políticos que atravessam a profissão desde sua origem. Os estudos apontam que a combinação entre condições precárias de trabalho, reconhecimento insuficiente, políticas descontinuadas e expectativas sociais distorcidas constrói um cenário que fragiliza a identidade profissional e compromete a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, autores nacionais e internacionais convergem ao afirmar que a valorização depende de ações articuladas, que incluam políticas públicas efetivas, melhoria das condições materiais, formação adequada e reconhecimento social. Dessa forma, o referencial teórico apresenta bases sólidas para compreender como esses

elementos se manifestam de maneira ainda mais intensa na área de Física, preparando o terreno para a análise das especificidades que serão discutidas nas seções seguintes.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO E ESTRUTURAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Para compreender o cenário atual da desvalorização docente, é essencial analisar a trajetória histórica e estrutural da profissão no Brasil. Desde o período colonial até as políticas contemporâneas, a docência enfrentou rupturas e fragilidades, marcada por uma visão social que alterna entre associá-la ao "missionário" vocacionado e negligenciá-la como atividade profissional técnica e intelectual. A desvalorização configura-se como fenômeno estrutural, sustentado por políticas descontinuadas, heranças históricas adversas e fatores como precarização da carreira, remuneração inadequada e, em casos extremos, violência escolar e adoecimento profissional, que obstruem o reconhecimento efetivo da categoria.

A trajetória docente no país remonta ao período colonial, quando a educação formal estava sob responsabilidade dos jesuítas. Desde 1549, com a chegada da Companhia de Jesus, colégios, escolas de primeiras letras e seminários organizaram-se segundo o *Ratio Studiorum*, documento que orientava métodos, conteúdos e práticas de ensino. A proposta jesuítica estabeleceu educação estruturada e hierárquica, centrada no humanismo clássico, influenciando profundamente a escolarização brasileira por mais de dois séculos (ARANHA, 2006).

A expulsão dos jesuítas em 1759, durante o governo do Marquês de Pombal, provocou ruptura significativa no sistema educacional. As Reformas Pombalinas substituíram colégios religiosos pelas Aulas Régias, ministradas por professores leigos selecionados pelo Estado, porém sem formação adequada ou estabilidade profissional. Nesse período, surgiram aulas avulsas caracterizadas pela desorganização curricular e precariedade laboral, inaugurando um processo histórico de fragilização da docência.

No período Imperial, os avanços foram limitados. A Constituição de 1824 garantiu a criação de escolas de primeiras letras, e a Lei de 15 de Outubro de 1827 organizou oficialmente o ensino primário, estabelecendo obrigações docentes. Essa lei, responsável pela regulamentação inicial da profissão, posteriormente inspiraria a criação do Dia do Professor. Contudo, somente na Era Vargas, já no século XX, a data tornou-se feriado escolar, representando reconhecimento simbólico ainda distante da valorização efetiva (SAVIANI, 2008).

Ao longo da República, especialmente no século XX, reformas educacionais impulsionadas pela urbanização e industrialização priorizaram a expansão do ensino. Saviani (2008) ressalta que essas iniciativas focaram no aumento de matrículas e escolarização em massa, sem garantir investimentos estruturais na valorização docente. Ampliou-se o acesso à educação sem contrapartida em melhores condições de trabalho.

Com o avanço das políticas educacionais, sobretudo durante a Era Vargas e décadas subsequentes, consolidaram-se iniciativas como cursos normais e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961), posteriormente substituída pela LDB/1996. Apesar desses marcos, a valorização docente permaneceu insuficiente.

Compreender o percurso histórico desde a educação jesuítica, passando pelas Reformas Pombalinas, período Imperial, Primeira República, legislações da Era Vargas e políticas contemporâneas como LDB e PNE, revela que a desvalorização atual não deriva de problemas isolados. Trata-se de fenômeno estrutural, sustentado por políticas descontinuadas, fragilidades históricas e insuficiência de reconhecimento profissional.

Saviani (2009) afirma que a educação de qualidade é inviável sem valorização docente, pois são os professores que operacionalizam os objetivos das políticas educacionais, contribuindo para a construção da sociedade e do desenvolvimento humano. Arroyo (2000) complementa que o educador não é mero executor de ordens, mas agente histórico e político cuja atuação influencia diretamente a formação discente, construindo cidadania e desenvolvimento social. Ademais, a percepção de valorização fortalece a permanência na carreira.

Gatti e Barreto (2009) destacam que a falta de reconhecimento e remuneração inadequada levam ao abandono da profissão e dificultam a atração de novos profissionais, especialmente em áreas como Física, Matemática e Química, onde o déficit docente intensifica a desvalorização disciplinar.

Valorizar professores transcende a questão salarial. Requer investimentos em formação continuada, planos de carreira com progressão atrativa e condições laborais que permitam práticas pedagógicas modernas. Para Nóvoa (1995), esse processo demanda tempo, articulação coletiva e compromisso governamental. Sem tal valorização, a escola pública perpetua desigualdades e compromete o futuro discente.

A desvalorização do trabalho docente vincula-se a fatores estruturais, emocionais, institucionais e sociais que impactam a qualidade de vida dos professores e o funcionamento escolar. Para docentes de Física, já afetados por infraestrutura insuficiente, remuneração baixa e reconhecimento escasso, esses elementos intensificam o desgaste profissional. Compreender essa complexidade exige análise de dimensões como carreira, assédio moral, violência escolar e adoecimento mental, crescentemente presentes em pesquisas nacionais.

Conforme Gatti (2009), a carreira docente ainda caracteriza-se por salários desproporcionais à responsabilidade da função, ausência de progressões atrativas, carga horária fragmentada e múltiplos vínculos empregatícios. Para muitos professores, a necessidade de atuar em várias escolas torna o trabalho exaustivo, reduz o tempo de planejamento e impede a formação continuada, gerando ciclo de precarização que afeta motivação e permanência na carreira.

Lima e Souza (2022) reforçam que carreiras sem valorização, estabilidade ou reconhecimento expõem os professores a condições comprometedoras da saúde física e emocional. Entre os fatores que mais contribuem para o adoecimento, destaca-se o assédio moral, realidade frequente nas instituições de ensino.

Segundo Hirigoyen (2002), o assédio moral consiste em práticas repetitivas de humilhação, intimidação ou desqualificação que desestabilizam o trabalhador e corroem sua autoestima. No ambiente educacional, pode originar-se da gestão, colegas, responsáveis por alunos ou comunidade escolar. Como consequência, o professor trabalha sob tensão constante, elevando riscos de ansiedade, depressão, síndrome de burnout e afastamentos médicos.

O Ministério da Gestão e da Inovação (MGI, 2023) reforça, em suas diretrizes de integridade pública, que servidores, incluindo professores, têm direito a ambiente laboral ético, respeitoso e livre de práticas abusivas, devendo ser protegidos por corregedorias, ouvidorias e comissões de ética ao denunciar tais condutas.

A violência contra professores cresce alarmantemente no Brasil. Pesquisas de Sposito (2009) e Abramovay (2015) evidenciam agressões verbais, ameaças e violências físicas recorrentes em escolas públicas, especialmente em regiões vulneráveis. Essa realidade fragiliza o vínculo pedagógico e coloca o docente em constante insegurança. Ao vivenciar episódios violentos, o professor desenvolve medo, estresse pós-traumático, insegurança profissional e perda de motivação para inovações pedagógicas, prejudicando também a aprendizagem discente e criando ciclo de vulnerabilidade institucional.

O adoecimento mental atinge crescentemente o magistério. Estudos indicam que professores estão entre as categorias com maiores índices de depressão, ansiedade, insônia e síndrome de burnout. Em estados como São Paulo, pesquisas registram aumento de afastamentos por transtornos mentais associados à sobrecarga e pressões escolares (Oliveira; Silva, 2021).

Falta de apoio institucional, excesso de tarefas administrativas, cobranças por resultados e ausência de reconhecimento configuram ambiente laboral adoecedor, especialmente para docentes de Física, que já enfrentam limitações para desenvolver práticas experimentais e abordagens investigativas.

Nesse contexto, o papel do MGI torna-se fundamental. O órgão, responsável pelas diretrizes de gestão de pessoas no serviço público, afirma que ambientes de trabalho devem ser seguros, éticos e saudáveis, conforme princípios constitucionais. O MGI define assédio moral como violação de direitos e orienta instituições públicas a implementarem políticas de prevenção, acolhimento e responsabilização, garantindo proteção docente durante denúncias e investigações.

Para o educador, isso implica que situações de perseguição, humilhação, cobranças abusivas, isolamento profissional e deslegitimação pedagógica não podem ser normalizadas como "problemas escolares", mas tratadas como violações graves à integridade e ao exercício profissional.

Carreira precarizada, assédio moral, violência escolar e adoecimento mental constituem dimensões fundamentais para compreender a desvalorização docente na educação básica. Reconhecer tais elementos não apenas explicita a complexidade da docência, mas também reforça a urgência de políticas públicas que garantam segurança, dignidade, apoio institucional e proteção emocional aos professores. Sem enfrentar esses fatores, torna-se inviável concretizar a valorização prevista em documentos como LDB e PNE.

2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS IMPACTOS NA VALORIZAÇÃO

As políticas educacionais brasileiras desempenham papel essencial na forma como a valorização dos professores foi sendo construída (ou negligenciada) ao longo das últimas décadas. No Brasil, a educação básica passou por inúmeros programas, reformas e marcos legais que buscaram ampliar o acesso, melhorar a qualidade do ensino e garantir condições mínimas de funcionamento das escolas.

No entanto, como destacam Oliveira (2007) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), essas políticas são frequentemente marcadas pela descontinuidade, pela influência de disputas econômicas e pela ausência de uma visão de longo prazo, o que compromete diretamente a valorização do trabalho docente. Assim, compreender essas políticas é fundamental para entender por que a desvalorização persiste como um problema estrutural.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco ao reconhecer a educação como direito social, estabelecendo a necessidade de garantir padrões mínimos de qualidade. A LDB nº 9.394/1996 aprofundou esse princípio ao estabelecer diretrizes para a formação docente, para os sistemas de ensino e para a gestão da educação.

Contudo, como apontam Mendes (2010) e Libâneo (2012), o fato de a legislação reconhecer direitos não garante automaticamente sua efetividade. Muitas das metas definidas pela LDB e reforçadas posteriormente pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) esbarram na falta de financiamento adequado, na dificuldade de implementação e na precarização crescente da carreira docente.

O PNE 2014–2024, por exemplo, incluiu metas específicas para a valorização docente, como a equiparação salarial, a formação inicial adequada e a garantia de planos de carreira estruturados. Porém, os relatórios do INEP (2022) mostram que grande parte dessas metas encontra-se longe de ser cumprida. A própria Meta 17, que trata da equiparação salarial, não avançou significativamente, revelando que a valorização do professor permanece mais no plano do discurso do que na prática das políticas públicas.

Nesse contexto, a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, surge como um marco recente ao reforçar a importância da valorização profissional dos docentes no Brasil. Essa legislação busca consolidar princípios já previstos em políticas anteriores, enfatizando que a melhoria da qualidade da educação depende da garantia de condições dignas de trabalho, remuneração adequada, formação continuada e ambientes escolares seguros. Ao reafirmar a centralidade do professor no processo educativo, a lei destaca que a valorização não deve ser apenas simbólica, mas também material e estrutural.

A lei também aponta para a necessidade de políticas permanentes que assegurem a atratividade e a permanência dos profissionais na carreira docente. Seus objetivos incluem o fortalecimento dos planos de carreira, o incentivo ao desenvolvimento profissional e a promoção de condições adequadas para o exercício da docência. Dessa forma, a Lei nº 14.817/2024 representa um esforço recente do Estado brasileiro para enfrentar a histórica desvalorização do magistério, contribuindo para que a profissão seja reconhecida em sua complexidade e relevância social.

Outro eixo central das políticas educacionais diz respeito ao financiamento. O FUNDEB, especialmente após sua renovação em 2020 como política permanente, tornou-se a base financeira da educação básica. Embora represente um avanço importante, as análises de Gatti (2010; 2021) e Arroyo (2000) mostram que o financiamento ainda é insuficiente para garantir condições adequadas de trabalho, carga horária justa, infraestrutura e formação continuada, elementos essenciais para que a valorização docente seja efetiva. Além disso, a distribuição desigual dos recursos reforça diferenças históricas entre regiões e redes escolares, criando cenários em que a valorização docente se torna inviável.

As políticas curriculares, como a BNCC (2017), também influenciam a valorização, pois redefinem o papel do professor e ampliam suas responsabilidades sem, necessariamente, garantir recursos para cumprir tais exigências. Para autores como Gadotti (2012), políticas que definem o que deve ser ensinado precisam vir acompanhadas de condições concretas de trabalho, caso contrário contribuem para intensificar o desgaste e a fragmentação da prática docente. Assim, políticas educacionais sem investimento adequado tendem a reforçar a percepção de que a valorização ainda não ocupa lugar central no planejamento do Estado.

Autores como Ciavatta (2003) e Saviani (2008) mostram que a falta de continuidade das políticas educacionais no Brasil impede que se construam projetos de valorização consistentes. A cada novo governo, programas são interrompidos, substituídos ou reestruturados, dificultando que a formação docente, a carreira e o financiamento avancem de forma sustentável. Esse cenário revela que a valorização docente precisa ser tratada como projeto de Estado, e não apenas como iniciativa de governos específicos, para que professores de todas as áreas, incluindo os de Física, possam exercer sua profissão de maneira digna e qualificada.

A crítica sobre a inefetividade e a descontinuidade das políticas de valorização remete à necessidade de revisitar os marcos normativos que estabeleceram a educação como direito social e a valorização como prioridade, servindo como base legal para as demandas contemporâneas.

Nos últimos anos, a educação em todo o mundo e, de forma particular, no Brasil, vem passando por profundas mudanças, influenciadas por transformações nos campos econômico,

político e social. Essas transformações refletiram-se diretamente nas políticas públicas e na própria legislação voltada à educação, influenciando diretrizes, objetivos e estratégias do setor (MENDES, 2010).

Essas modificações seguem exercendo influência sobre o dia a dia das instituições escolares, principalmente nas redes de ensino público, nas quais os impactos das reformas educacionais nem sempre se manifestam de modo homogêneo, evidenciando disparidades no processo de implementação das diretrizes políticas.

No contexto mundial, um marco importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre 5 e 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, reunindo diversos países em prol do direito universal à educação. Esse evento destacou a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também a qualidade do ensino, enfatizando o papel central dos professores como agentes fundamentais para a efetivação desse direito. Desse modo, a Conferência de Jomtien dialoga diretamente com a problemática abordada neste trabalho, pois ao propor uma educação de qualidade para todos, reforça a importância da valorização docente como condição essencial para o alcance de uma educação pública inclusiva e de excelência.

Diante desse contexto, o Brasil, historicamente afetado por elevadas taxas de analfabetismo e profundas desigualdades sociais, foi chamado a assumir um papel ativo nessa agenda educacional, buscando promover mudanças significativas no acesso e na qualidade da educação. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais no país era de aproximadamente 5,6%, o que evidencia avanços, mas ainda revela desafios persistentes para a universalização da educação básica.

A Declaração de Jomtien, resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, teve como objetivo principal reafirmar o direito de todos à educação básica de qualidade, com foco em garantir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, especialmente para grupos historicamente excluídos. Essa declaração representou um marco nas políticas educacionais globais, ao enfatizar a necessidade de cooperação internacional para erradicar o analfabetismo e ampliar o acesso à escolarização.

A adesão do Brasil a essa proposta internacional evidenciou o esforço do país em alinhar-se às metas globais de democratização da educação, embora persistem barreiras estruturais, como desigualdade social e falta de investimentos adequados, que dificultavam a efetivação plena dessas metas em território nacional. Nesse mesmo sentido, em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 reforçou o compromisso com a universalização e a qualidade da educação estabelecendo que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, capítulo III, Art. 205).

Essa lei define as bases da educação no Brasil, reafirmando que todos devem ter as mesmas oportunidades e que a escola tem um papel essencial na formação integral de cada cidadão. Ela traz uma visão de educação que vai muito além de passar conteúdos, valorizando sua função social e seu poder de transformar vidas.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), estabeleceu-se um novo referencial normativo destinado à consolidação de políticas educacionais fundamentadas na democratização do acesso, na universalização e no aprimoramento da qualidade educacional (BRASIL, 1996). A lei também destacou que

valorizar os profissionais da educação é essencial para fortalecer e melhorar todo o sistema de ensino. Entretanto, a efetivação desses princípios ainda enfrenta limites concretos, sobretudo no que se refere à valorização docente e à adequação das condições de trabalho nas escolas públicas.

A valorização do professor, portanto, deve ser compreendida como parte central das políticas públicas. É preciso assegurar não apenas remuneração justa, mas também condições de trabalho adequadas, oportunidades de formação e reconhecimento social. Somente assim será possível transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente formativo e motivador tanto para alunos quanto para educadores.

O Plano Decenal de Educação (1997) buscou estabelecer metas de longo prazo para garantir a efetividade das políticas públicas, mas muitos de seus objetivos não foram plenamente alcançados (PCN, 1997). Essa lacuna contribui para a manutenção de condições que dificultam a valorização dos docentes e perpetuam os desafios enfrentados no contexto da educação básica.

Além disso, relatórios recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) reforçam que a melhoria da qualidade da educação básica depende de políticas públicas que assegurem a valorização docente, condições estruturais adequadas e recursos pedagógicos suficientes. Esses fatores são determinantes para garantir um ensino significativo, inclusivo e capaz de atender às diferentes realidades do contexto brasileiro.

Gadotti (2012) reforça que a política educacional precisa ser pensada como um projeto de Estado, e não apenas como um conjunto de medidas de governo. Essa perspectiva garante continuidade, compromisso com o desenvolvimento humano e o fortalecimento da escola pública como espaço de inclusão, cidadania e transformação social. A consolidação de políticas estáveis e de longo prazo é, portanto, essencial para que o professor seja valorizado e a educação cumpra seu papel como instrumento de emancipação e justiça social.

Apesar do arcabouço legal e das políticas de financiamento que estabelecem a valorização como prioridade, as dificuldades estruturais e a falta de investimento se intensificam nas áreas de formação específica. Neste contexto, o último eixo do referencial se concentra nas especificidades da formação e identidade do professor de Física, onde a desvalorização se manifesta de forma acentuada.

2.3 A FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE FÍSICA

A docência em Física no Brasil se insere em um conjunto de desafios históricos e estruturais que tornam essa área ainda mais vulnerável aos problemas gerais de desvalorização presentes na educação básica. A trajetória da formação desses profissionais foi marcada por longos períodos em que a área carecia de cursos específicos, o que contribuiu para a construção de uma identidade fragmentada e, muitas vezes, pouco reconhecida socialmente. Durante décadas, a Física foi ministrada por professores sem formação na área, o que comprometeu não apenas a qualidade do ensino, mas também o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida e valorizada.

Mesmo com o avanço de cursos de licenciatura e a consolidação das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, a realidade ainda revela lacunas importantes. A formação inicial, muitas vezes teórica e distante das condições reais das escolas, nem sempre prepara os futuros docentes para enfrentar turmas heterogêneas, falta de infraestrutura laboratorial e a ausência de materiais adequados para o ensino experimental. Esse cenário

reforça a sensação de desvalorização simbólica, pois o professor de Física se vê responsável por um conteúdo considerado difícil, mas sem o apoio institucional necessário para desenvolvê-lo plenamente.

Outro aspecto fundamental na identidade do professor de Física é a forte associação entre a disciplina e o uso de experimentos, laboratórios e equipamentos específicos. Entretanto, a maioria das escolas brasileiras não dispõe da estrutura necessária para esse tipo de abordagem, o que aumenta a distância entre a formação idealizada nos cursos superiores e as condições reais de trabalho. Essa discrepância afeta diretamente a motivação e a autoconfiança do professor, que precisa adaptar constantemente seu planejamento às limitações do ambiente escolar.

Além disso, a escassez de profissionais formados em Física intensifica os desafios da área. A falta de professores é reconhecida por órgãos oficiais e evidenciada em diversas pesquisas educacionais, resultando em sobrecarga de trabalho e, em alguns casos, na contratação de profissionais de áreas afins para suprir a demanda. Isso contribui para um ciclo contínuo de desvalorização: o campo enfrenta falta de especialistas, e essa ausência mantém a profissão pouco atrativa, tanto pelas condições de trabalho quanto pela remuneração inferior quando comparada com outras carreiras de formação científica.

Yano e Alves (2023) apontam que aprimorar continuamente os professores de Física ainda esbarra em obstáculos, especialmente para aqueles que já estão sobrecarregados. Ademais, estudos mostram que vários professores dessa área dão aulas de matérias fora do que aprenderam, o que exige um esforço adaptativo extenuante. Com o tempo, esse cenário pode levar ao adoecimento emocional e ao afastamento da carreira, agravando a falta de profissionais especializados.

O aprendizado e a aplicação da educação no preparo de professores abrangem visões e situações diferentes, como pluralidade, senso crítico e variedade nas escolas. Tais pontos ajudam a entender as razões e os objetivos do ensino, assim como seus propósitos e intenções (GATTI, 2010).

Na visão de Gatti (2017), o caminho para formar professores tem dificuldades e discussões que levam a questionar se a faculdade realmente prepara o professor para trabalhar na educação básica. Essas dificuldades aumentam com as novas necessidades da educação, que incluem o uso de tecnologias, formas de comunicação e diferentes maneiras de organizar o trabalho de ensino, pedindo novas habilidades para trabalhar. Segundo Lima Verde (2019), formar um professor não é só aprender ideias e conhecimentos, mas também desenvolver a capacidade de agir sozinho e tomar decisões na escola, habilidades que se ganham durante a faculdade e a pós-graduação, assim como trabalhando.

Conforme Sabião (2017), é preciso pensar sobre a proteção no trabalho dos futuros docentes e como o estágio ajuda a formar quem eles serão. Lidar diretamente com a classe é essencial para se sentir parte do grupo e confiante, permitindo ao estudante se ver como professor e saber como agir diante dos problemas reais da escola. Entre esses problemas, estão lidar com vidas diferentes, enfrentar o bullying, a saída da escola e a falta de interesse dos alunos, além de acompanhar a passagem da adolescência para a vida adulta. O estágio, então, permite que o futuro professor crie habilidades não só técnicas, mas também emocionais, importantes para equilibrar sua vida pessoal com o que a profissão exige.

Silvério (2017) reforça a importância de o futuro professor ser atencioso e completo, mostrando que as experiências do estágio são muito importantes para construir sua identidade no trabalho. Essa experiência faz com que o estudante crie métodos de ensino certos para cada turma, ganhando uma sensibilidade que só se consegue estando perto da sala de aula.

Enfim, a identidade do professor de Física é construída na relação entre formação, condições objetivas de trabalho e reconhecimento social. Apesar das dificuldades, muitos docentes constroem práticas significativas e desenvolvem estratégias criativas para tornar o ensino mais acessível aos estudantes. No entanto, para que essa identidade seja fortalecida de forma ampla, é necessário que as políticas educacionais assegurem melhores condições estruturais, formação contínua sólida e reconhecimento institucional que valorizem a importância do professor de Física na formação científica dos estudantes.

A educação brasileira tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, refletindo as mudanças políticas, sociais e econômicas do país. Esses fatores influenciam diretamente a formulação de políticas públicas e a organização das redes de ensino, impactando a qualidade e a equidade do sistema educacional. Ainda que o Brasil tenha ampliado o acesso à educação básica, a garantia de um ensino de qualidade continua sendo um dos principais desafios.

No cenário nacional, observa-se que, apesar dos avanços obtidos, persistem desigualdades históricas que se refletem no acesso, na permanência e no desempenho escolar dos estudantes. As disparidades regionais, as condições precárias de infraestrutura em muitas escolas e a falta de valorização profissional evidenciam que a educação brasileira ainda carece de políticas públicas mais consistentes. De acordo com Gatti (2021), a efetividade das políticas educacionais está diretamente relacionada à valorização dos profissionais da educação, à melhoria das condições de trabalho e ao investimento contínuo na formação docente.

A ausência de uma política sólida de valorização compromete não apenas a motivação e o desempenho dos professores, mas também a qualidade da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é essencial reconhecer o papel central do docente na transformação da realidade escolar e na promoção de uma educação mais justa e igualitária. Como aponta Gatti (2021), investir na formação e nas condições de trabalho do professor é um passo decisivo para elevar os índices de qualidade da educação e fortalecer o compromisso com a equidade social.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e procedimento bibliográfico, buscando compreender como a desvalorização docente se manifesta no ensino de Física na Educação Básica (Minayo, 2016). Para isso, a coleta de materiais foi realizada exclusivamente no Google Acadêmico, utilizando os descritores desvalorização docente, ensino de Física e Educação Básica. A escolha desses termos teve como finalidade localizar estudos que discutissem, de maneira objetiva, as condições de trabalho dos professores, as políticas educacionais e os desafios específicos enfrentados na área de Física.

Para assegurar um conjunto de análises atualizadas, foram priorizadas publicações produzidas entre 2021 e 2025, período em que se concentram estudos recentes sobre profissão docente, formação e políticas públicas. Foram adotados como critérios de inclusão: pesquisas realizadas no Brasil; publicações que abordassem a desvalorização docente, o ensino de Física ou temas relacionados à Educação Básica; materiais que discutissem políticas educacionais, condições de trabalho ou formação de professores; textos escritos em língua portuguesa; e produções que se enquadrassem no recorte temporal definido. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 10 artigos, considerando sua relevância para os objetivos da pesquisa.

Foram excluídos estudos que não dialogavam diretamente com o tema central, materiais fora do período delimitado ou textos que não abordassem aspectos relacionados à valorização ou desvalorização da docência em Física. Para refinar o processo de busca, as palavras-chave foram combinadas ao operador booleano AND: desvalorização AND docente, ensino de Física AND Educação Básica e desvalorização docente AND ensino de Física, o que permitiu maior precisão na localização das produções.

A análise dos dados foi realizada segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na etapa de Pré-Análise, foram feitas leituras iniciais dos artigos selecionados, identificando aproximações com o tema e ideias centrais relacionadas à valorização profissional, às políticas educacionais e às condições de trabalho do professor de Física. Em seguida, na fase de Exploração do Material, foram destacados trechos significativos dos textos e agrupados em categorias emergentes, como valorização simbólica e material, desafios específicos do ensino de Física, políticas educacionais e formação docente. Por fim, na etapa de Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação, essas categorias foram analisadas à luz do referencial teórico, buscando compreender como fatores históricos, políticos e estruturais influenciam a desvalorização docente e como esses elementos aparecem na literatura recente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados constitui o momento em que o pesquisador se apropria das informações coletadas, buscando compreender, de forma sistemática, os fenômenos relacionados à desvalorização do professor de Física. Nesta etapa, o estudo se apoia na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que permite identificar, organizar e interpretar categorias e temas emergentes nos dados, promovendo um diálogo entre evidências empíricas e referencial teórico.

Com base nas leituras dos artigos selecionados, emergiram três categorias principais de análise, que estruturam a discussão deste trabalho: i) Fatores estruturais da desvalorização do professor de Física; ii) Impactos das políticas educacionais e a precarização do trabalho docente; e iii) Consequências e perspectivas de valorização docente em Física. Cada categoria permite articular os achados dos artigos com os autores do quadro bibliográfico e outros referenciais teóricos, evidenciando convergências, e contribuições para a compreensão do que foi estudado.

Para complementar a análise e aprofundar a compreensão das categorias identificadas, apresenta-se o quadro 1 a seguir, que sintetiza os principais estudos selecionados na pesquisa bibliográfica. O material reúne produções publicadas entre 2021 e 2025, permitindo observar como diferentes autores abordam questões relacionadas à desvalorização docente, às condições de trabalho, às políticas educacionais e aos desafios específicos do ensino de Física. A organização do quadro facilita a visualização das convergências teóricas, dos enfoques metodológicos e das contribuições de cada pesquisa para o entendimento do fenômeno estudado, servindo como base para a discussão dos resultados que serão desenvolvidos nas próximas análises.

Quadro 6 – Resultado da Pesquisa Bibliográfica

Ano	Título da Pesquisa	Autor(es)	Síntese
2023	A contextualizaçã	SOUSA E SILVA	Os autores perceberam que muitos estudantes ainda têm uma visão bem simples da contextualização, achando

	o no ensino de Física na Educação do Campo		que é só relacionar o conteúdo com o dia a dia. Eles sentem dificuldade em contextualizar de verdade, principalmente quando precisam ligar a Física à realidade do campo.
2022	Políticas públicas educacionais no Brasil e a desvalorização docente	REIS	O estudo mostra que muitas políticas são influenciadas por ideias neoliberais e isso acaba aumentando a carga de trabalho dos professores. Os docentes ficam com muitas funções e pouca valorização, o que afeta diretamente o seu dia a dia nas escolas.,
2022	Evasão de professores, sucateamento do ensino público e a desvalorização profissional no Brasil: causas, impactos e soluções.	SANTOS	O autor destaca que muitos docentes saem da profissão porque ganham pouco, têm condições ruins de trabalho e não se sentem reconhecidos. Além disso, faltam materiais, estrutura e apoio nas escolas. Isso tudo contribui para que muitas pessoas desistam de ser professor e para que a educação pública continue enfrentando muitas dificuldades.
2021	Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil	PIRES	A autora mostra que a desvalorização do professor vem acontecendo há muitos anos e envolve problemas como baixos salários, falta de condições de trabalho e excesso de responsabilidades. Ela também comenta como a pandemia revelou ainda mais essas desigualdades e dificuldades dentro das escolas.
2022	O uso de metodologias adequadas no ensino de Física	FRANCO	O artigo ressalta que o ensino de Física exige metodologias mais dinâmicas, indo além do modelo tradicional de “quadro e giz”. Aponta que muitos futuros docentes ainda apresentam dificuldade em contextualizar o conteúdo, o que evidencia a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas. Dessa forma conclui-se que a formação continuada é essencial para que o professor desenvolva estratégias de ensino mais significativas e capazes de engajar os alunos no processo de aprendizagem.
2022	A desvalorização e desprofissionalização docente: o olhar de coordenadores de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza	ADAMS	O artigo mostra que a desvalorização docente é reconhecida pelos coordenadores de cursos de Ciências da Natureza. Eles afirmam que os baixos salários, a falta de reconhecimento e as condições pouco atrativas desmotivam os estudantes a seguirem a carreira. O estudo deixa claro que esse problema é real dentro das próprias instituições formadoras e que só pode ser enfrentado com ações efetivas do governo e da sociedade, não apenas com o esforço individual dos professores.
2024	Desvalorização	NETO	O estudo apresenta uma revisão recente e reúne

	Docente e Desmotivação Profissional: Uma Revisão Integrativa		pesquisas de diferentes anos, ele oferece uma visão ampla dos principais fatores que levam à perda de motivação entre os professores, como condições de trabalho inadequadas, baixos salários, falta de reconhecimento e sobrecarga. Observamos também que esses fatores aparecem repetidamente na literatura, reforçando que a desvalorização é um problema contínuo.
2024	A Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil: Realidades e Necessidades	SILVA	O texto evidencia que a formação continuada é indispensável para o desenvolvimento profissional do docente. É reforçado que essa formação precisa ter qualidade, pois é por meio dela que o professor compreende melhor a realidade da escola e aprimora suas práticas pedagógicas. A discussão contribui para destacar que investir na formação do professor não deve ser visto como gasto, mas como uma estratégia essencial para melhorar o ensino.
2025	Sentidos ambivalentes atribuídos pelos professores ao trabalho docente	ALEXANDRINO, ZLUHAN CORRÊA	Vê-se que a docência tem dois lados ao mesmo tempo: os professores sentem satisfação e gosto pelo que fazem, mas também enfrentam muita desvalorização e condições de trabalho difíceis. Essa situação deixa claro que gostar da profissão não pode ser motivo para aceitar a precarização. A reflexão ajuda a entender essas contradições e reforça que a valorização do professor é essencial.
2025	A Intensificação do Trabalho Docente e Suas Repercussões na Saúde Mental dos Professores	NASCIMENTO, SILVA	O estudo mostra que a sobrecarga de trabalho do professor, a chamada intensificação afeta diretamente a saúde mental. Os autores explicam que esse acúmulo de tarefas e responsabilidades pode levar ao estresse, ao cansaço extremo e até ao adoecimento psicológico. Isso ajuda a entender que a desvalorização não causa apenas insatisfação, mas pode realmente adoecer o docente.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Os estudos compilados no quadro evidenciam convergências significativas em relação aos fatores que sustentam a desvalorização docente no Brasil. Observa-se que, independentemente do ano de publicação ou do enfoque específico de cada pesquisa, temas como baixa remuneração, precarização das condições de trabalho, ausência de reconhecimento profissional e impactos na saúde mental dos professores aparecem de forma recorrente. Essa repetição não é coincidência, mas reflexo de um problema estrutural que persiste ao longo dos anos.

Além disso, as produções mais recentes (2024-2025) reforçam que a intensificação do trabalho docente e a ambivalência entre satisfação profissional e desvalorização material configuram desafios contemporâneos que exigem atenção urgente. Os artigos também destacam a importância da formação continuada e das políticas educacionais como elementos centrais para reverter esse quadro, apontando que a valorização docente não é questão isolada, mas resultado de ações integradas que envolvem investimento público, reconhecimento social e condições estruturais adequadas. A partir dessa análise preliminar, as próximas seções

aprofundam cada uma das três categorias identificadas: i) Fatores estruturais da desvalorização do professor de Física; ii) Impactos das políticas educacionais na precarização do trabalho docente em Física e iii) Consequências e perspectivas de valorização docente em Física, dialogando com os achados dos estudos selecionados e o referencial teórico construído.

3.1 Fatores estruturais da desvalorização do professor de Física

Os estudos mostram que a desvalorização do professor de Física não nasce de acontecimentos pontuais, mas de um conjunto de condições estruturais que se acumularam ao longo do tempo. Reis (2025) evidencia como políticas neoliberais ampliaram a sobrecarga, reduziram o tempo de planejamento e intensificaram a lógica produtivista dentro da escola. Essa pressão também aparece em Pires (2021), que aponta o desgaste emocional e o sentimento de invisibilidade que acompanham o cotidiano do professor que a pandemia revelou ainda mais essas desigualdades e dificuldades dentro das escolas.

No mesmo sentido, Adams (2022) argumenta que o artigo mostra que a desvalorização docente é reconhecida pelos coordenadores de cursos de Ciências da Natureza. Eles afirmam que os baixos salários, a falta de reconhecimento e as condições pouco atrativas desmotivam os estudantes a seguirem a carreira. O estudo deixa claro que esse problema é real dentro das próprias instituições formadoras e que só pode ser enfrentado com ações efetivas do governo e da sociedade, não apenas com o esforço individual dos professores. Esse ponto se aproxima das análises de Neto (2021), que destaca a falta de apoio institucional, a instabilidade da carreira fatores que levam à perda de motivação entre os professores, como condições de trabalho inadequadas, e sobrecarga como barreiras que fragilizam o trabalho.

O cenário descrito também aparece nos estudos de Nascimento e Silva (2025), que apontam excesso de tarefas, acúmulo de funções e impactos na saúde mental como elementos que dificultam a prática pedagógica. Essa discussão converge com as orientações do MGI (2023), que destaca a importância de prevenir o adoecimento docente, combater o assédio moral e promover ambientes de trabalho saudáveis. Alexandrino, Zluhan e Corrêa (2025) complementam mostrando que esse cotidiano cria impactos emocionais profundos, afetando a autoestima docente e gerando sentimentos de incapacidade e exaustão.

Essas análises se aproximam de autores clássicos da educação. Saviani defende que a desvalorização profissional é consequência de um modelo estrutural que fragiliza a escola pública, reduzindo seus recursos e condições de trabalho. Demo (2004) também destaca que não há qualidade educacional sem valorização do professor; ele afirma que o docente é colocado no centro das cobranças, mas fora das prioridades políticas. Nóvoa (1995) lembra que o professor precisa ter tempo, autonomia e condições reais para construir sua profissionalidade. Já Mendes (2010) mostra que o processo de precarização é contínuo e está ligado ao enfraquecimento das políticas de valorização. Arroyo (2000) reforça que a docência é atravessada por disputas sociais e políticas, e que a desvalorização é parte de um contexto histórico que precisa ser reconhecido e enfrentado.

Além disso, Gatti (2009) destaca que as condições de trabalho, a carreira e o reconhecimento social influenciam diretamente a motivação e a qualidade da docência. Libâneo (2012) reforça a importância de políticas que contemplem apoio pedagógico e formação continuada para reduzir o desgaste e aumentar a satisfação profissional. Tardif (2002) lembra que o trabalho docente envolve não apenas conhecimento, mas também relações sociais e emocionais, sendo essencial reconhecer essas dimensões na valorização do professor.

No conjunto, os autores mostram um mesmo cenário: sobrecarga, desrespeito às condições reais da escola pública, fragilidade emocional e ausência de políticas consistentes. Tudo isso compõe a base estrutural da desvalorização dos professores de Física.

3.2 Impactos das políticas educacionais na precarização do trabalho docente em Física

As políticas educacionais recentes, marcadas por reformas curriculares e metas externas, têm gerado efeitos diretos na prática docente. Reis (2025) observa que essas políticas intensificam o controle sobre o professor, diminuindo sua autonomia e reforçando uma lógica de produtividade que empobrece o trabalho pedagógico.

Adams contribui destacando a necessidade de reformas profundas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), que muitas vezes não acompanham as demandas reais da escola pública nem as especificidades da formação em Física. Essa falta de sintonia entre as políticas e o cotidiano escolar cria um distanciamento que dificulta o trabalho docente.

Silva (2024) aprofunda a discussão mostrando que a falta de investimento, a instabilidade curricular e a ausência de políticas de apoio contribuem para intensificar a precarização. Essa análise se conecta ao pensamento de Saviani (2008), que interpreta essas reformas como parte de um projeto histórico que fragiliza a educação pública, e a Demo (2004), que insiste que políticas educacionais só fazem sentido quando colocam o professor no centro do processo.

Autores como Nóvoa (1995) reforçam que reformas que ignoram a voz do professor tendem a fracassar, pois desconsideram o principal agente da transformação educativa. Arroyo (2000) também lembra que políticas desconectadas das condições reais de trabalho aprofundam a desigualdade e tornam a docência um espaço cada vez mais precarizado.

Gatti (2009) acrescenta que políticas educacionais mal planejadas e sem acompanhamento pedagógico geram desmotivação e instabilidade. Libâneo (2012) reforça a necessidade de medidas estruturais que garantam apoio e formação, e Tardif (2002) destaca que a valorização do conhecimento e das práticas docentes é essencial para a eficácia de qualquer política educacional.

No quadro bibliográfico, os estudos de Adams, Reis e Silva (2024) mostram como essas reformas impactam diretamente o ensino de Física, tornando o trabalho mais instável, sobrecarregado e pouco reconhecido. O diálogo entre esses autores revela um consenso: a precarização do trabalho docente é uma consequência direta de políticas mal planejadas e da ausência de valorização efetiva.

3.3 Consequências e perspectivas de valorização docente em Física

Apesar do cenário de precarização, diversos autores discutem caminhos possíveis para a valorização docente. Sousa & Silva (2023) apontam que reconhecer a importância do professor de Física passa por garantir condições de trabalho, tempo para estudo e salário adequado. Franco (2022) reforça que a valorização depende também de políticas de formação continuada, feitas de forma dialogada e respeitando o ritmo e as necessidades do docente.

Adams (2024) mostra que a melhoria depende de mudanças estruturais nos currículos, nos projetos pedagógicos e nas formas de acompanhamento do trabalho docente. Silva (2024) acrescenta que políticas de incentivo, infraestrutura adequada e apoio emocional são fundamentais para fortalecer a atuação do professor de Física.

Nascimento; Silva (2025) destacam a importância da saúde mental docente, reforçando que a valorização não é apenas financeira, mas envolve respeito, dignidade e

cuidado com o bem-estar do profissional. Essa perspectiva converge diretamente com as orientações do MGI (2023), que estabelece protocolos de prevenção ao adoecimento docente, combate ao assédio moral e criação de ambientes de trabalho saudáveis e acolhedores.

Franco (2022) também chama atenção para a necessidade de políticas que tratem a Física como disciplina valorizada, reconhecendo o esforço docente e oferecendo condições reais de ensino. A Lei 14.817 (2024) complementa esse cenário ao instituir medidas legais de valorização dos professores, garantindo direitos, formação contínua e reconhecimento social.

Autores clássicos também ajudam a pensar essas perspectivas. Nóvoa (1995) destaca que a valorização nasce das condições reais de trabalho e do reconhecimento social da profissão. Demo (2004) argumenta que não se pode exigir qualidade pedagógica sem garantir qualidade profissional. Saviani defende políticas estruturais que fortaleçam a escola pública, condição essencial para a valorização docente. Mendes (2010) reforça a importância da formação contínua. E Arroyo (2000) enfatiza que fortalecer o professor significa fortalecer a própria democracia. Santos (2022) contribui mostrando que a valorização depende de reconhecer o professor como sujeito central da educação, promovendo ambientes que respeitem sua identidade profissional, sua autonomia e trajetória, convergindo com a visão da MGI sobre saúde mental e bem-estar docente.

Portanto, todas as análises dialogam e se complementam, revelando que a valorização do professor de Física depende de uma ação coordenada entre políticas públicas, instituições formadoras e a sociedade, sendo essencial para garantir qualidade educacional, permanência do docente na carreira e bem-estar no exercício da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida ao longo deste trabalho teve como propósito compreender os principais fatores que contribuem para a desvalorização do professor de Física na Educação Básica. A partir da revisão bibliográfica e da organização dos dados pela Análise de Conteúdo de Bardin, foi possível observar como questões estruturais, políticas e formativas se entrelaçam e moldam a realidade desses profissionais, influenciando diretamente suas condições de trabalho e o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira categoria da análise evidenciou que a desvalorização do professor de Física é marcada por problemas que se repetem e se acumulam ao longo dos anos. Os estudos consultados mostram que fatores como sobrecarga de tarefas, falta de reconhecimento, infraestrutura insuficiente, ausência de laboratórios equipados e salários pouco atrativos tornam a carreira pouco estimulante. Esses elementos acabam afastando novos profissionais e fragilizando a atuação daqueles que permanecem na área. Percebe-se, portanto, que a desvalorização não surge de um único ponto, mas de um conjunto de condições que, combinadas, dificultam o exercício pleno da docência.

Na segunda categoria, dedicada às políticas educacionais, observou-se que, apesar de existirem legislações e programas que defendem a valorização docente como a LDB, o PNE, o FUNDEB e mais recentemente a Lei nº 14.817/2024 ainda há uma grande distância entre o que os documentos estabelecem e o que chega de fato ao cotidiano das escolas. Muitas propostas permanecem no campo das intenções, sem garantir melhorias reais nas carreiras e na formação continuada dos professores de Física. Essa desconexão entre teoria e prática acaba reforçando um cenário de precarização, evidenciado em diversos estudos recentes que apontam a dificuldade do país em valorizar adequadamente os profissionais da educação.

A terceira categoria mostrou que as consequências desse processo vão além da figura do docente. A desvalorização impacta diretamente o interesse dos estudantes pela Física e prejudica o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao pensamento científico. A falta de professores formados na área, somada à ausência de condições

adequadas de trabalho, contribui para um ensino limitado, muitas vezes distante da realidade e das necessidades dos alunos. Ainda assim, os artigos analisados oferecem caminhos possíveis, como maiores investimentos em infraestrutura, fortalecimento das práticas experimentais, ampliação de programas de formação específicos e políticas de carreira mais sólidas e atrativas.

Diante do que foi discutido, torna-se claro que a valorização do professor de Física não é apenas uma demanda da categoria profissional, mas uma necessidade urgente para a melhoria da educação básica como um todo. Um ensino de qualidade depende de professores respeitados, motivados e formados adequadamente, que encontrem na escola um espaço de apoio e desenvolvimento. Valorizar a docência é, portanto, investir no futuro dos estudantes e no avanço científico, social e tecnológico do país.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre a situação dos professores de Física, reforçando a importância de políticas educacionais mais efetivas, continuadas e conectadas à realidade das escolas. Mais do que reconhecer os desafios, é necessário assumir o compromisso de transformá-los, garantindo que esses profissionais tenham condições dignas de trabalho, respeito e reconhecimento em suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2015.

ADAMS, Fernanda. **A desvalorização e desprofissionalização docente: o olhar de coordenadores de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza**. Revista Cocar. 2022.

ALEXANDRINO, Tarsilla.; ZLUHAN, Mara.; CORRÊA, Shirlei. **Sentidos ambivalentes atribuídos pelos professores ao trabalho docente**. Revista Online de Política e Gestão Educacional, 2025.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1503907193/constituicao-federal-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. **Dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação básica e estabelece diretrizes para a promoção da carreira docente.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114817.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).** Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia/1990-1999>. Acesso em: 12 set. 2025.

ClAVATTA, Maria. **A educação básica e a educação profissional: desafios da integração.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 65–94, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300004>. Acesso em: 4 nov. 2025.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.
FRANCO, Donizete. **Uso de metodologias adequadas no ensino de Física.** Ensino em Perspectivas, 2022.

FRANCO, M. C.; NASCIMENTO, J. A. **Desafios contemporâneos no ensino de Física: condições de trabalho e práticas docentes.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 44, n. 2, p. 1–12, 2022. DOI: 10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0035.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. **A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André.** Formação Docente, v. 13, n. 28, p. 47–56, 2021. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i28.546. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/546>. Acesso em: 13 nov. 2025.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 135–150, 2010. DOI: 10.1590/S1413-24782010000300008.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 nov. 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2021: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

INEP. **Relatório Nacional da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 13 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA VERDE, Cláudio. **Formação de professores: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

LIMA, P. R.; SOUZA, F. C. **Formação docente e práticas pedagógicas no ensino de Física**. Ensaio, v. 30, n. 115, p. 233–250, 2022.

MARTINS, A. de S.; DA PAZ, G. M. **O estágio supervisionado em tempos de pandemia: reflexões sobre a formação de professores de Física**. Revista Insignare Scientia, v. 6, n. 1, p. 101–121, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13155>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** – Série Manuais. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MENDES, Maria Tereza. **Políticas públicas de educação no Brasil: avanços e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 26, n. 3, p. 511–529, 2010. MGI – Ministério da Gestão e da Inovação. **Diretrizes de integridade e prevenção ao assédio moral no serviço público federal**. Brasília, DF: MGI, 2023. (Documento institucional).

MORAES, J. C.; SILVA, R. F. **Desafios da prática docente em Física: formação inicial e continuada**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 14, n. 3, p. 45–60, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14724>. Acesso em: 11 nov. 2025.

NASCIMENTO, Jacione; SILVA, Lara. **A intensificação do trabalho docente e suas repercussões na saúde mental dos professores**. Artigo científico — Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Campus A. C. Simões, Pedagogia, 2025.

NETO, Pedro. **Desvalorização Docente e Desmotivação Profissional: uma revisão integrativa**. TCC — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Ciências Biológicas, 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
OLIVEIRA, J.; SILVA, M. **Adoecimento mental de professores da rede estadual de São Paulo**. *Revista Educação e Saúde*, v. 10, n. 1, p. 55–72, 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação básica: políticas públicas e gestão da escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2023: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. Acesso em: 4 nov. 2025.

PIRES, Marla. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. Monografia — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.

REIS, Flaviana. **Políticas públicas educacionais e desvalorização docente no Brasil**. *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*, 2022.

SABIÃO, R. **Estágio supervisionado em História: as vivências, desafios e possibilidades do graduando na prática docente**. *História & Ensino*, v. 23, n. 2, p. 207–229, 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n2p207.

SANTOS, Rodrigo. **Evasão de professores, sucateamento do ensino público e a desvalorização profissional no Brasil**. Artigo científico, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, J. A. **Desafios do ensino de Física e a valorização docente na educação básica**. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, v. 28, n. 3, p. 1–15, 2023. DOI: 10.1590/rbec.2023.02803.

SILVA, Luciano. **A formação continuada de professores da educação básica no Brasil**. *Revista Owl*, 2024.

SILVA, R.; BORGES, T. **A formação de professores de Física e os desafios do ensino na educação básica**. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 10, n. 4, p. 122–136, 2019.

SOUSA, Maria.; SILVA, Alexandre. **A contextualização no ensino de Física na Educação do Campo**. *Revista Interdisciplinar Ensino de Ciências e Matemática*, 2024.

SOUZA MONTÁGUA, Andriel; MENDES, Alex A.; MÜLLER, Maykon G. **Reflexões sobre o papel do professor de Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. *Revista do Professor de Física*, v. 7, n. 2, p. 137–157, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/46901>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SOUZA, L. M.; RODRIGUES, T. P. **Ensino de Física e a desmotivação dos alunos: reflexões sobre o contexto escolar.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 40, n. 2, p. 405–422, 2023.

SPOSITO, Marília. **Violências escolares: desafios contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2009.

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

YANO, R. S.; ALVES, L. C. **Formação continuada de professores de Física: desafios e perspectivas na educação básica.** Revista Brasileira de Educação em Ciências e Tecnologia, v. 16, n. 2, p. 112–128, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/17895>. Acesso em: 11 nov. 2025.