

Formação e profissionalização docente no Brasil: perspectivas históricas

Teacher training and professionalization in Brazil: historical perspectives

Formación y profesionalización docente en Brasil: perspectivas históricas

Maria Vanusa Sousa Melo  

Universidade Estadual do Ceará

Larissa Raquel da Silva Alves  

Universidade Estadual do Ceará

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a evolução histórica da formação e profissionalização docente no Brasil e a relação das políticas educacionais com a prática dos professores. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, com análise de artigos publicados entre 2014 e 2024 nas bases Portal de Periódicos da CAPES e Scielo. Os resultados indicam que a formação docente evoluiu desde um modelo vocacional e religioso no período colonial até políticas contemporâneas de regulamentação e articulação entre teoria e prática. Apesar de avanços na profissionalização e em programas de iniciação à docência, persistem desafios estruturais, como desvalorização social, baixos salários, condições precárias de trabalho e lacunas na formação continuada, especialmente no contexto da educação a distância. Conclui-se que a prática docente continua condicionada por tensões históricas, políticas e sociais, sendo imprescindível políticas que valorizem os professores e promovam uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Profissionalização Docente. Políticas Educacionais. Docência.

Abstract

This study aimed to analyze the historical evolution of teacher training and professionalization in Brazil and the relationship between educational policies and teaching practice. The research is characterized as a qualitative literature review, analyzing articles published between 2014 and 2024 in the CAPES Periodicals Portal and Scielo databases. The results indicate that teacher training has evolved from a vocational and religious model in the colonial period to contemporary policies of regulation and articulation between theory and practice. Despite advances in professionalization and teaching initiation programs, structural challenges persist, such as social devaluation, low wages, precarious working conditions, and gaps in continuing education, especially in the context of distance learning. The conclusion is that teaching practice continues to be conditioned by historical, political, and social tensions, making policies that value teachers and promote quality public education essential.

Keywords: Teacher Education. Teacher Professionalization. Educational Policies. Teaching.

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la evolución histórica de la formación y profesionalización docente en Brasil y la relación entre las políticas educativas y la práctica docente. La investigación se caracteriza como una revisión bibliográfica cualitativa, en la que se analizan artículos publicados entre 2014 y 2024 en las bases de datos CAPES Periodicals Portal y Scielo. Los resultados indican que la formación docente ha evolucionado desde un modelo vocacional y religioso en el período colonial hasta las políticas contemporâneas de regulación y articulación entre la teoría y la práctica. A pesar de los avances en la profesionalización y los programas de iniciación docente, persisten retos estructurales, como la devaluación social, los bajos salarios, las condiciones laborales precarias y las deficiencias en la formación continua, especialmente en el contexto de la educación a distancia. La conclusión es que la práctica docente sigue estando condicionada por tensiones históricas, políticas y sociales, lo que hace esencial contar con políticas que valoren a los docentes y promuevan una educación pública de calidad.

Palabras clave: Formación docente. Profesionalización docente. Políticas educativas. Enseñanza.



1. INTRODUÇÃO

A trajetória inicial da formação docente no Brasil caracterizou-se por um forte caráter vocacional, sustentado por discursos religiosos com orientação pedagógica. DURANTE O PERÍODO COLONIAL, OS JESUÍTAS ASSUMIRAM A RESPONSABILIDADE pela educação, atuando de forma autônoma e promovendo uma formação centrada nos princípios essenciais ao desenvolvimento moral e cristão (Silva; Amorim, 2017).

Neste contexto histórico, observa-se que o processo educacional brasileiro esteve intrinsecamente vinculado à atuação da Igreja Católica, especialmente por meio da Companhia de Jesus, que exerceu papel central na educação. Desde sua chegada ao território brasileiro, em 1549, os jesuítas implementaram um modelo pedagógico fundamentado na doutrinação religiosa (Shigunov Neto; Maciel, 2008). Dessa forma, dotados de autonomia, esses missionários assumiram a responsabilidade principal pela educação no Brasil Colonial.

Os autores supracitados destacam que o projeto educacional jesuíta transcende o ato de catequizar, pois também buscava promover a transformação social, introduzindo mudanças na cultura dos povos originários. Ressaltam, ainda, que o modelo de educação dos jesuítas fundamentava-se em três objetivos: o doutrinário, voltado ao ensino da religião e da prática cristã, realizado por meio da música com caráter aproximativo e disciplinador; o econômico, destinado a instituir o hábito do trabalho por meio do ensino de ofícios manuais; e o político.

Cabe ressaltar que, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, as Reformas Pombalinas implementaram as chamadas aulas régias, ministradas por religiosos ou leigos. Assim, a Igreja Católica manteve-se como pilar da educação brasileira durante o período imperial, atuando em três frentes principais: como mantenedora de instituições de ensino, formadora de valores morais e fiscalizadora dos conteúdos educacionais. Essa atuação, contudo, não era exclusiva, uma vez que o Estado e a sociedade civil também exerciam responsabilidades no processo educativo. Como apontam Gondra e Schueler (2008), ocorria uma gradativa secularização do ensino, com o Estado assumindo crescentes responsabilidades na formação de professores e na definição de currículos.

Nessa perspectiva, apesar da preocupação com a formação de professores desde 1827, quando foi instituída a Lei das Escolas de Primeiras Letras, somente em 1835, na província do Rio de Janeiro, surgiu a primeira Escola Normal, criada com a finalidade de oferecer formação específica aos docentes que atuavam no ensino primário (Saviani, 2009). Embora esse marco seja reconhecido como um dos primeiros passos na organização sistemática da formação docente no Brasil, o processo também voltava-se à construção de valores de civilidade e à manutenção da ordem social.

Dessa forma, de um lado, criavam-se as primeiras Escolas Normais e estabeleciam-se parâmetros para a atuação docente, que, conforme Gondra e Schueler (2008), voltava-se à formação técnica e científica de professores primários; de outro, a maioria dos professores leigos atuava em condições precárias, especialmente nas zonas rurais.

No que se refere à formação de professores para o Ensino Superior, suas origens remontam ao final da década de 1930, quando o modelo vigente baseava-se na formação de bacharéis, à qual se acrescentava um ano dedicado às disciplinas da área educacional, destinado à obtenção da

licenciatura, prática que ficou conhecida como sistema “3+1” (Gatti, 2010). Esse sistema tinha como propósito formar docentes para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530, de 1946, destinada à organização do sistema de ensino nacional, embora buscasse ordenar, acabou por reproduzir hierarquias existentes entre os níveis de ensino e as redes pública e privada, conformando um sistema marcadamente desigual (Vicentini; Lugli, 2009). Outrossim, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabeleceu parâmetros para a definição e regulamentação da organização da educação brasileira. Nesse contexto, o Capítulo IV, artigo 43, dispõe que a finalidade da educação superior consiste em:

- I–estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II–formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III–incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV–promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V–suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI–estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII–promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII–atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB/1996 passou a exigir formação em nível superior para o exercício da docência nos anos iniciais da escolarização, enquanto, antes de sua vigência, era suficiente comprovar apenas o Ensino Médio (Barretto, 2015). No caso dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a licenciatura já era obrigatória para o exercício profissional (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Posteriormente, com o objetivo de orientar e regulamentar os currículos dos cursos de formação de professores no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, por meio da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais têm como finalidade assegurar uma formação consistente, abrangente e atualizada, contemplando os aspectos teóricos, práticos e pedagógicos, voltada à formação de docentes da Educação Básica em cursos de licenciatura em nível superior (Brasil, 2002).

Além disso, o CNE estabeleceu outras diretrizes complementares. Entre elas, destaca-se a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define princípios e orientações para a implementação de políticas relacionadas à formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2015).



Sob essa ótica, na formação de professores, torna-se imprescindível evidenciar a relevância da articulação entre teoria e prática. A construção de um saber contextualizado, aliada à reflexão crítica, está profundamente vinculada ao conhecimento teórico adquirido durante a formação. Por sua vez, a prática profissional vivenciada na formação inicial contribui para moldar e consolidar as experiências que estruturam a identidade e a atuação do futuro docente (Roldão, 2017).

Nesse sentido, o percurso formativo da profissão docente configura-se como um processo contínuo e complexo, intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento histórico e às políticas educacionais que moldaram a educação brasileira. Desde o período colonial até a República Velha, a formação de professores esteve subordinada às demandas políticas e econômicas do Estado, que a utilizou como instrumento de consolidação de seus projetos de nação. Apesar das mudanças institucionais e legais, manteve-se a lógica de controle sobre o magistério e a ausência de uma política efetiva de valorização profissional, revelando mais continuidades do que rupturas na trajetória da profissionalização docente.

Nessa perspectiva, a profissionalização docente é compreendida como um processo dinâmico e multifacetado, vinculado às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico e à valorização do magistério por meio de políticas sociais. Conforme apontam Paula Júnior (2012) e Vicentini e Lugli (2009), trata-se de um movimento no qual os docentes se constituem e se desenvolvem como categoria profissional, articulando suas próprias lutas e prioridades às iniciativas de outros setores sociais, especialmente do Estado, que busca regular e controlar o exercício da docência por meio de legislações e diretrizes.

Diante desse percurso histórico, emerge a necessidade de compreender de que forma as políticas educacionais e a trajetória da formação docente impactaram a profissionalização do magistério no Brasil. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a evolução histórica da formação e profissionalização docente e a relação entre as políticas educacionais e a prática dos professores. A relevância da pesquisa reside em ampliar a compreensão sobre as continuidades e descontinuidades que moldam a docência no país, evidenciando contradições históricas e desafios contemporâneos, conforme apontam Saviani (2009) e Nóvoa (2022).

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, na qual são analisados trabalhos já publicados sobre o tema. Creswell e Creswell (2021) destacam que revisar a literatura consiste em identificar, analisar e sintetizar produções acadêmicas existentes sobre determinado tema. Assim, este trabalho busca analisar como a docência se constituiu como categoria profissional no contexto brasileiro.

A investigação orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: Como a formação e a profissionalização docente se constituíram historicamente no Brasil, e de que forma as políticas educacionais têm impactado a identidade e a prática profissional dos professores? Essa indagação norteia o percurso metodológico do estudo, que se desenvolve a partir da análise de produções acadêmicas e documentos oficiais sobre a história da educação brasileira, buscando compreender as continuidades e contradições na constituição da docência como profissão.

Para a seleção dos estudos, foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Entre os critérios de inclusão, consideraram-se artigos científicos publicados em periódicos que abordassem a profissionalização docente no contexto brasileiro. Além disso, delimitou-se o recorte temporal de 2014 a 2024, incluindo apenas publicações de acesso aberto e revisadas por pares. Quanto aos critérios de exclusão, descartaram-se os trabalhos que não atenderam a esses parâmetros.

A busca foi conduzida nas bases Portal de Periódicos da CAPES e Scielo, reconhecidas por sua relevância acadêmica. Para tanto, utilizou-se uma estratégia de busca com descritores em língua portuguesa, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 – Bases de Dados e Descritores

BASES DE DADOS	DESCRITORES
Portal de Periódicos da CAPES	“formação de professores” AND “profissionalização docente” AND “políticas educacionais”
Scielo	“formação de professores” AND “profissionalização docente”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a análise dos trabalhos selecionados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), com categorização temática das produções. Essa estratégia possibilitou identificar convergências e divergências quanto à concepção de profissionalização docente, bem como destacar as tensões entre políticas educacionais e condições de trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca nas bases Portal de Periódicos da CAPES e Scielo visou analisar produções relacionadas à profissionalização do magistério no Brasil. O processo de seleção dos estudos foi conduzido em quatro etapas, conforme apresentado no Quadro 2. Inicialmente, foram identificados 19 artigos, dos quais 11 foram selecionados com base nos títulos e resumos. A leitura integral permitiu a escolha de 8 trabalhos, dos quais 7 foram efetivamente incluídos na análise qualitativa.

Quadro 2 – Etapas para seleção dos trabalhos

Bases de dados	Busca Inicial	Pelo Título e Resumo	Pela Leitura Integral	Análise Qualitativa
Portal de Periódicos da CAPES	9	6	4	4
Scielo	10	5	4	3
Total	19	11	8	7

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, apresentamos, no Quadro 3, os autores, o ano e a síntese dos resultados de cada trabalho selecionado. Esses resultados são relevantes para compreender de que forma as políticas educacionais influenciaram o processo formativo relacionado à profissionalização docente no contexto brasileiro.

**Quadro 3 – Síntese dos trabalhos analisados**

AUTORES/ANO	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Ens et al. (2014)	A não permanência de docentes na carreira está associada à falta de valorização, aos salários baixos, à indisciplina dos estudantes e à precariedade estrutural. Por outro lado, a permanência tende a ocorrer por razões afetivas e de realização pessoal.
Ribeiro e Gonçalves (2018)	A profissionalização docente é analisada a partir dos saberes que sustentam a prática pedagógica, destacando a transposição do conhecimento específico para um ensino acessível, a articulação entre teoria e prática, e a diversidade de saberes construídos tanto na formação quanto na experiência profissional.
Rech e Boff (2021)	A formação continuada e os processos de profissionalização ao longo da carreira são determinantes para a consolidação da identidade do professor, uma vez que contribuem para suprir as lacunas da formação inicial, promovendo a reflexão crítica e a inovação pedagógica.
Penteado e Costa (2021)	A ampliação da educação na modalidade a distância, juntamente com a produção de videoaulas, impõe desafios à profissionalização docente, como a ausência de formação em linguagem audiovisual, dificuldades na comunicação expressiva e falta de suporte institucional, afetando de maneira negativa os aspectos emocionais e profissionais dos professores e comprometendo a qualidade do ensino, bem como a consolidação da identidade docente.
Sarti (2021)	O modelo profissional de formação docente no Brasil encontra-se limitado pelas disputas simbólicas no campo educacional, conduzindo à desvalorização dos saberes práticos e ao conseqüente enfraquecimento da profissionalização do magistério. Esse processo é intensificado pela influência de perspectivas externas e pela lógica gerencialista, que reduzem a docência a funções meramente técnicas, em detrimento de sua dimensão social, crítica e formativa.
Fernandes, Barbosa e Gonçalves (2022)	A análise de oito edições da revista <i>Em Aberto</i> mostra que, ao longo de quatro décadas, a formação de professores no Brasil passou por avanços em políticas de formação, inclusão e enfrentamento de desigualdades, mas continua marcada por desafios históricos relacionados à integração entre teoria e prática, à valorização profissional e à articulação entre escola e universidade.
Oliveira, Ferreira e Silva (2024)	As legislações voltadas à formação de professores, desde a Lei do Ensino Mútuo de 1827 até o Plano Nacional de Educação vigente (2014–2024), registraram avanços, embora tenham apresentado recorrentes descontinuidades. Essas políticas foram historicamente moldadas por interesses hegemônicos, adaptando a profissão docente às demandas específicas de cada período, sem consolidar, contudo, um projeto contínuo e de longo prazo voltado à valorização dos professores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da análise dos estudos selecionados, constata-se que a trajetória histórica da formação e profissionalização dos professores foi marcada pelas políticas educacionais, as quais favoreceram avanços relevantes na educação nacional, ao mesmo tempo em que evidenciaram desigualdades persistentes ao longo do processo. De forma recorrente nos estudos, ressalta-se que a formação docente constitui um elemento central para a prática profissional, especialmente quando orientada à promoção de transformações sociais.

No entanto, a profissionalização docente é dificultada pela desvalorização social, pelos salários baixos e pela falta de condições adequadas de trabalho (Ens *et al.*, 2014). De acordo com as autoras, muitos dos docentes que permanecem na carreira o fazem por motivações afetivas, enquanto aqueles que saem apontam problemas estruturais, como indisciplina dos discentes e formação inicial precária. Esse contraste evidencia a distância entre a realidade vivida pelos pro-

fessores e o discurso de valorização desses profissionais no âmbito das políticas educacionais, conforme evidenciado nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2024 a 2034:

Meta 16.b. Valorizar os profissionais do magistério de nível superior das redes públicas de educação básica, com vistas a equiparar seu rendimento médio ao dos trabalhadores das demais ocupações com requisito de escolaridade equivalente.

Meta 16.c. Garantir a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação básica e, para os profissionais do magistério, tornar como referência o piso salarial nacional profissional e o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para atividades de interação com os educandos (Brasil, 2024, p. 38-39).

Além disso, é válido ressaltar que a profissionalização docente se dá pela articulação e integração de diversos tipos de saberes, construídos ao longo do processo formativo e da prática diária advinda da atuação profissional do professor (Ribeiro; Gonçalves, 2018). No que tange à política de formação dos professores, cabe mencionar a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Base Nacional Comum (BNC-Formação). Essa resolução dispõe que o licenciando em formação deve desenvolver competências gerais e específicas, assim como as habilidades a elas associadas, constituídas por três dimensões, conforme o artigo 4º do capítulo I:

I–conhecimento profissional;
II–prática profissional; e
III–engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 2).

Partindo desse entendimento, é imprescindível que a instituição formadora promova processos contínuos de profissionalização, nos quais os professores possam refletir criticamente e reconstruir os saberes adquiridos na prática, tanto individual quanto coletivamente (Rech; Boff, 2021). No que diz respeito à formação inicial docente, vale ressaltar os programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Brasil, 2020a) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) (Brasil, 2020b). Ambos visam fomentar a inserção de licenciandos na prática docente, por meio do desenvolvimento de projetos em escolas da Educação Básica, coordenados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Convém salientar que, com a ampliação da educação no campo digital, como no caso da Educação a Distância (EaD), o processo de profissionalização docente encontra-se em contradição e marcado por precariedade formativa, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias educacionais e à produção de videoaulas (Penteado; Costa, 2021). Sob essa perspectiva, tal situação tornou-se ainda mais evidente no ano de 2020, durante a pandemia da COVID-19, quando ocorreu a repentina substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que teve como finalidade:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020c, p. 1).



Atualmente, no período pós-pandemia da COVID-19, Nóvoa e Alvim (2022) ressaltam que não é possível refletir sobre a educação e o papel dos professores sem considerar as tecnologias e o ambiente digital, uma vez que vivemos em um mundo continuamente conectado. No entanto, esse contexto também evidencia desigualdades e lacunas no acesso às ferramentas digitais.

Nesse contexto, segundo Sarti (2021), a construção de um modelo profissional de formação docente, que integre professores, acadêmicos, escola e universidade e articule teoria e prática, envolve desafios históricos e contemporâneos nos âmbitos epistemológico, político e cultural, promovendo transformações significativas no campo da formação de professores no Brasil.

Dessa forma, a formação docente, tanto na etapa inicial quanto na continuada, deve ser entendida como um processo coletivo, no qual a aprendizagem está vinculada à reflexão crítica sobre as experiências e referências acumuladas ao longo da trajetória de vida (Lomba; Schuchter, 2023). Conforme as autoras, esse movimento não apenas orienta a prática pedagógica, mas também contribui para a constituição da identidade profissional do professor, a qual se constrói e se ressignifica continuamente no exercício da docência.

Nessa perspectiva, a ausência de medidas concretas voltadas à valorização salarial e à melhoria das condições de trabalho dos professores evidencia que a profissionalização docente continua marcada por tensões que vão além do campo pedagógico, refletindo problemas políticos e sociais mais amplos (Fernandes; Barbosa; Gonçalves, 2022).

Com base nesse panorama, Oliveira, Ferreira e Silva (2024) apontam que, apesar dos esforços legislativos, as metas propostas para a valorização dos professores, muitas vezes incluindo a remuneração, não são cumpridas em grande parte dos estados brasileiros. No que diz respeito às condições de trabalho, a precariedade histórica se mantém presente em determinados aspectos até os dias hodiernos.

À vista disso, Vicentini e Lugli (2009) abordam essa temática elencando alguns elementos, como as estratégias de seleção, que consistiam em recomendações ou concursos, os quais, a partir de 1936, passaram a incluir provas escritas, orais, didáticas e práticas. As autoras destacam, ainda, as condições institucionais de pagamento e a comprovação de conduta moral considerada adequada, sendo que, no caso das mulheres, havia exigências adicionais. Ademais, o quadro evidenciado pelas autoras revela condições materiais desfavoráveis, baixos salários e jornadas exaustivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados confirmam que a formação docente no Brasil foi marcada por avanços institucionais, mas também por lacunas estruturais persistentes. A desvalorização social e material do magistério aparece como eixo central das dificuldades, associada às condições precárias de trabalho e à insuficiência das políticas de formação continuada (Ens et al., 2014; Ribeiro; Gonçalves, 2018). Tais achados dialogam com Vicentini e Lugli (2009), que ressaltam a historicidade dessas contradições, e com Nóvoa (1995), para quem a identidade profissional docente se constrói em meio a disputas simbólicas e institucionais.

Além disso, a ampliação da educação a distância e a inserção de tecnologias digitais, acelerada pela pandemia da COVID-19, introduziram novos dilemas, como destacam Penteado e Costa

(2021). Esses elementos reforçam que a profissionalização docente não pode ser analisada apenas sob o viés técnico, mas deve ser situada em sua dimensão política e social.

A análise histórica e a revisão da literatura demonstram que a profissionalização docente no Brasil avançou em momentos específicos, mas manteve desigualdades e contradições estruturais. O magistério foi, historicamente, atravessado por tensões entre Estado, Igreja e sociedade civil, ora valorizado como profissão de prestígio, ora relegado à precarização.

Observa-se que a profissionalização envolve a articulação de saberes teóricos, práticos e políticos, e depende diretamente de políticas educacionais consistentes. A ausência de condições adequadas de trabalho, de valorização salarial e de oportunidades de formação continuada compromete a consolidação da identidade profissional docente e a qualidade do ensino.

Conclui-se que a história da profissão docente oferece subsídios para políticas contemporâneas que superem soluções meramente técnicas ou administrativas. A construção de uma educação pública de qualidade requer o enfrentamento das desigualdades estruturais, o fortalecimento da formação inicial e continuada e a valorização efetiva da carreira docente, em consonância com Saviani (2009) e Nóvoa (2022).

Por fim, compreende-se que a construção de uma escola pública de qualidade somente será possível mediante a análise crítica da escola precária de outrora, seus desafios históricos e suas possibilidades de superação, honrando a luta histórica de educadores por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. A análise aqui desenvolvida espera contribuir para ampliar o entendimento acerca da profissionalização docente e de seu desenvolvimento histórico, ao evidenciar tanto os avanços quanto as desigualdades que permeiam a carreira docente. Além disso, recomenda-se, com base nas evidências aqui apresentadas, a realização de pesquisas futuras que investiguem, de maneira mais detalhada, o impacto das políticas educacionais na trajetória profissional dos professores na prática, incorporando as dimensões políticas e sociais que condicionam a identidade docente contemporânea.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 679–701, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 17 set. 2025.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.



BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?cod-teor=2881713&filename=Avulso%20PL%202614/2024. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp-002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 2/2020–Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência–PIBID.** Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 1/2020–Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdfwww.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Portaria no 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus–Covid-19. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. Revisão da literatura. *In*: CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; MACHADO, Rosane. Formação de professores: políticas, concepções e práticas. Curitiba: Champagnat, 2014.

ENS, Romilda Teodora et al. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 501–523, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS09>.

FERNANDES, Natália Aparecida Morato; BARBOSA, Marinalva Vieira; GONÇALVES, Amanda Regina. A formação de professores na revista *Em Aberto* de 1981 a 2020. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 45–62, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i113.5096>.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355–1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpK-jNmKPxxp4QMt9M>. Acesso em: 16 set. 2025.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, 39, e41068. <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. In: NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Sec/lat, 2022. p. 33–52.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; FERREIRA, Camila Aparecida; SILVA, Wania Costa da. Políticas de Formação de Professores e a Valorização Docente: a problemática trajetória dos marcos legais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 1, p. 1–22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v-13n1a2024-68607>.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Trabalho docente com videoaulas em ead: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698236284>.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, 26 nov. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>.



RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 3, p. 991–1006, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/952>. Acesso em: 26 set. 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191–202, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-39932017000200191&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 set. 2025.

SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NDptmxDmTrP9K7mHPZbD9cF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143–155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549–1759). **Interações (Campo Grande)**, v. 18, p. 185–196, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 14 set. 2025.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, p. 169–189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/>. Acesso em: 23 set. 2025.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

Como citar – ABNT

MELO, Maria Vanusa Sousa; ALVES, Larissa Raquel da Silva. Formação e profissionalização docente no Brasil: perspectivas históricas. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 23, e2025037, Dezembro, 2025. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75142>

Como citar – APA

Melo, M. V. S., & Alves, L. R. da S. (2025). Formação e profissionalização docente no Brasil: perspectivas históricas. *Revista Poiesis Pedagógica*, 23, e2025037. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75142>

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial

Submetido: 18 de agosto de 2025.

Aprovado: 22 de novembro de 2025.

Publicado: 26 de dezembro de 2025.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores

Resumo/Abstract/Resumen: Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Introdução ou Considerações iniciais:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Referencial teórico:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Metodologia:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Análise de dados:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Discussão dos resultados:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Conclusão ou Considerações finais:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Referências:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Revisão do manuscrito:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves; **Aprovação da versão final publicada:** Maria Vanusa Sousa Melo, Larissa Raquel da Silva Alves.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la—ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.



Processo de avaliação

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

Editora

Cláudia Tavares do Amaral

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.



Publisher

Este artigo foi publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

