

**A história da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil: rupturas e continuidades**

*The history of teacher training and professional development in Brazil: ruptures and continuities*

Jocasta Maria Oliveira Morais

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

**Universidade Estadual do Ceará (UECE)**

Fortaleza-Ceará-Brasil

Elane da Silva Barbosa

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)**

Mossoró-Rio Grande do Norte-Brasil

**Resumo**

Objetiva-se compreender a reconstituição histórica da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil, a partir da criação das instituições formadoras, nos diferentes períodos da história brasileira, com destaque para as condições de trabalho dos professores e para os diferentes movimentos de organização e de mobilização docente. Na história da formação docente no Brasil, reporta-se a Vicentini e Lugli (2009), Gondra e Schueler (2008) e Freitas e Biccas (2009). No desenvolvimento profissional docente, volta-se para Facci (2004), García (1999) e Nóvoa (1991). Os resultados mostram que a história da formação docente no Brasil é indissociável do lugar que seus atores ocupam. Contudo, o desenvolvimento profissional docente não ocorreu de modo contínuo e uniforme, visto que os diferentes sistemas de ensino desencadearam desafios que constituíram atuações docentes diversas no Brasil.

**Palavras-chave:** História da formação docente; Desenvolvimento profissional docente; Instituições formadoras.

**Abstract**

Our aim in this text is to understand the historical establishment of teacher training and professional development in Brazil, from the creation of training institutions in different periods of Brazilian history, with emphasis on teachers' working conditions and the different movements of teacher organization and mobilization. On the history of teacher training in Brazil, we refer to Vicentini and Lugli (2009), Gondra and Schueler (2008), and Freitas and Biccas (2009). Regarding teachers' professional development, we turn to Facci (2004), García (1999), and Nóvoa (1991). The results show that the history of teacher training in Brazil is inseparable from the place occupied by its actors. However, teachers' professional development did not occur continuously and uniformly, as different teaching systems triggered challenges that established different teaching activities in Brazil.

**Keywords:** History of teacher education; Teacher professional development; Training institutions.

*A história da formação e desenvolvimento profissional docente no Brasil:  
rupturas e continuidades*

## **1. Introdução**

No âmbito da formação de professores, a história da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil vem ganhando cada vez mais espaço e novas reconstituições históricas. Essa expansão se acentua especialmente a partir do século XIX, com o surgimento das primeiras instituições escolares de formação docente, sendo estas modificadas desde então, acompanhando as mudanças de estruturação nos sistemas de ensino e suas diferentes concepções em relação à escola.

Sob esse panorama, questiona-se: que relações, rupturas e continuidades podem ser observadas na reconstituição da história da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil? Que aspectos acerca das condições de trabalho dos professores e dos diferentes movimentos de organização e de mobilização docente podem ser visualizadas a partir da perspectiva das instituições formadoras, nos diferentes períodos da história brasileira? Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender a reconstituição histórica da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil, a partir da criação das instituições formadoras, nos diferentes períodos da história brasileira, com destaque para as condições de trabalho dos professores e para os diferentes movimentos de organização e de mobilização docente.

Assim, este texto organiza-se da seguinte forma: na continuidade desta introdução, apresenta-se o caminho metodológico utilizado, iniciando com uma exposição da reconstituição histórica da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil, a partir da criação das instituições formadoras, nos diferentes períodos da história brasileira, conforme os autores referenciados e discussões em torno destes. Em seguida, reporta-se às interseções das categorias trabalhadas, com destaque para as condições de trabalho dos professores e para os diferentes movimentos de organização e de mobilização docente em busca de melhorias, com visões panorâmicas sobre a criação do projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e a Lei 9.394/1996, que previu formação superior para os docentes atuantes em todas as etapas da educação básica. Por último, são apontadas algumas reflexões finais, inspiradas em António Nóvoa (1991; 1992; 1998; 2017), que apresentam a importância de construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente.

## **2. Caminho metodológico**

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo é a pesquisa bibliográfica, do tipo revisão narrativa, de abordagem qualitativa. Isto é, reporta-se a teóricos que tratam sobre a temática aqui estudada, com o intuito de entendê-la melhor (ROTHER, 2007). Desse modo, no âmbito da história da formação docente no Brasil, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de Vicentini e Lugli (2009), Gondra e Schueler (2008) e Freitas e Biccas (2009). Quanto ao desenvolvimento profissional docente, parte-se das concepções de Facci (2004), García (1999), Nóvoa (1991; 1992; 1998; 2017), Alarcão e Roldão (2014) e Vaillant e Marcelo (2012).

A partir da leitura das pesquisas supracitadas, tecemos análises críticas considerando as seguintes temáticas: (I) Reconstituição histórica da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil; (II) Formação docente: as condições de trabalho dos professores e os diferentes movimentos de mobilização docente; e (III) A criação do projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

## **3. Reconstituição histórica da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil**

Vicentini e Lugli (2009) afirmam inicialmente que a história da formação docente no Brasil é indissociável do lugar que seus atores se apresentam, em decorrência das relações de produção e do papel que os mesmos encenam na manutenção da ordem social. É visível que o processo de desenvolvimento profissional docente não ocorreu de modo contínuo e uniforme em todo o país, apresentando rupturas e continuidades, visto que a pluralidade e os diferentes sistemas de ensino desencadearam processos diversos de atuação e profissionalização dos professores em cada província ou estado do Brasil (VICENTINI; LUGLI, 2009). Sobre essa situação, as autoras ponderam que:

O estabelecimento de modos padronizados de formação docente foi crucial para a constituição desse trabalho como profissão, pois acompanhou a criação e disseminação de conhecimentos especializados e a delimitação do grupo autorizado a atuar nos processos de instrução. O surgimento de instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pode ser localizado em meados do século XIX, tendo estas sido consideravelmente modificadas desde então. Tais mudanças acompanharam a estruturação e as posteriores mudanças nos sistemas de ensino, bem como as diferentes concepções relativas à escola (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27).

*A história da formação e desenvolvimento profissional docente no Brasil:  
rupturas e continuidades*

Vicentini e Lugli (2009) destacam a importância de pensar que a história da formação docente no Brasil não constitui uma superação de estilos inadequados de estudos por outros melhores, realizada de forma contínua com o objetivo de aperfeiçoar o ensino. Na verdade, ela está relacionada a uma série de conflitos entre professores, políticos e intelectuais da educação, que debateram metodologias e currículos mais adequados para a realidade em cada época, partindo dos seus contextos sociais, com seus saberes, fazeres, valores e visões de mundo.

Para Gondra e Schueler (2008), a profissão docente foi se constituindo no Brasil desde o período colonial. Inclusive os padres jesuítas estão presentes no imaginário brasileiro como os primeiros professores da nação, possuidores de um quase “exclusivismo docente” na Colônia. No entanto, sabe-se que há registros de outras ordens religiosas atuando na educação/catequização dos nativos, como os franciscanos, por exemplo.

É importante destacar que os constantes conflitos (rupturas) entre o poder real e os jesuítas levou Marquês de Pombal, através das Reformas Pombalinas (1759-1772), a expulsar os jesuítas e instituir as chamadas aulas régias. Conforme Gondra e Schueler (2008), as Reformas Pombalinas versaram sobre uma proposta de instituir um sistema de ensino para unir portugueses e europeus sob paradigmas da ilustração, reinterpretados e apropriados de acordo com o modelo de Estado Absolutista, estamental e hierárquico, como o Império Português. Ainda a esse respeito, Vicentini e Lugli (2009) mencionam que:

O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se, também, que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor Geral dos Estudos. No caso dos mestres de primeiras letras das aulas oficiais, mantidas pelo Estado, estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino da religião aos seus alunos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30).

Após a proclamação da Lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834, os primeiros Cursos Normais brasileiros foram criados em algumas cidades. O Ato Adicional de 1834, entre outras coisas, atribuiu às assembleias legislativas a função de organizar a educação primária e secundária. Caberia às províncias zelar pela educação básica e, ao governo central, apenas o ensino superior (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na Província do Rio de Janeiro, por exemplo, foi instituída uma Escola Normal para o magistério de instrução primária (representando continuidades para a formação docente), abrindo espaço para os professores que não tinham adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino, em conformidade com a Lei de 15 de outubro de 1827. A mesma escola era regida por um diretor, que ensinava a ler e escrever pelo método Lancaster (VICENTINI; LUGLI, 2009).

O método lancasteriano, conhecido também por método monitoral ou mútuo, tinha como objetivo ensinar um maior número de alunos, em pouco tempo e com qualidade, usando pouco recurso. Agrupava os alunos de acordo com graus de conhecimentos semelhantes e selecionava alunos em níveis mais avançados para serem monitores em cada um desses grupos. Esse método foi utilizado no Brasil porque não havia professores para todas as turmas. Os militares eram chamados para serem professores porque sabiam receber e emitir ordens, permitindo assim dar ordens aos monitores, que eram alunos que se destacavam na sala (VICENTINI; LUGLI, 2009).

O papel do professor, no método Lancaster, passou a ser o de instruir os monitores antes do início das aulas, com ordens precisas e direcionadas, no intuito de garantir que eles fossem capazes de retransmitir os conhecimentos repassados pelo professor. O professor também dirigia a escola, observava o desempenho dos monitores, controlava a entrada e saída de alunos, mudanças de exercícios, entre outras funções (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em meados do século XIX, a preocupação com as questões da educação ressurgiu na cena pública brasileira, e as críticas ao modo como se vinha organizando o ensino ganharam corpo, uma vez que a prometida eficiência do método Lancaster não se concretizou, pois a sua própria implementação era dificultada, segundo se pode ler em alguns relatórios de mestres da época, pela falta generalizada do aparelhamento pedagógico que esse método demandava (GALLEGO, 2008 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 31).

Relatórios também registraram que professores buscaram incorporar elementos do método lancasteriano às suas aulas, conforme a análise de Gallego (2008 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009). A autora identificou uma organização e estruturação do ritmo de atividades docentes a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, que tornou o método Lancaster obrigatório nas escolas públicas, bem como iniciativas de implantar o método simultâneo como alternativa para ensinar com eficiência. Para isso, era necessário dividir os alunos em grupos

*A história da formação e desenvolvimento profissional docente no Brasil:  
rupturas e continuidades*

conforme o adiantamento de suas aprendizagens, ministrando as lições a determinadas turmas ao mesmo tempo.

Para Gondra e Schueler (2008), uma das primeiras iniciativas de criação de escolas de formação de professores foi representada pela Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, em 1835 (continuidades para a formação docente). Essa escola sofreu críticas quanto a organização, métodos e resultados, insuficiência de recursos e falta de investimento do setor público. Esses autores destacam que, no final do século XIX, o processo de profissionalização da docência pública apresentava a dupla face da moeda, que constituía a funcionarização/estatização e a construção de identidades coletivas do magistério como uma categoria profissional.

Foram abertos cursos de formação de professores na Bahia, em 1836, no Ceará, em 1845, e em São Paulo, em 1846, sendo responsabilidade dos governos provinciais, como foi estabelecido pelo Ato Adicional de 1834. A precariedade da estrutura desses cursos fez com que esse tipo de ensino tivesse uma existência incerta. Até meados do século XIX, as notícias de fechamentos e reaberturas sucessivas dos poucos cursos existentes no país eram frequentes. Por exemplo, a Escola Normal de São Paulo foi aberta em 1846 e fechou, pela primeira vez, em 1867, depois reabriu em 1876 e, logo em seguida, fechou em 1877, novamente reabrindo em 1880 (TANURI, 1969 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009).

Devido a essas condições sociais, delineava-se uma cena em que a maioria dos docentes não eram formados pela Escola Normal (rupturas) e sim pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação de conhecimentos mínimos em concurso. Fazer um Curso Normal não era como atualmente, em que é necessário cursar um número definido de semestres, estudando um grupo de disciplinas ministradas por especialistas, para, assim, conseguir um diploma. Até meados do século XIX, as Escolas Normais foram espaços a cargo de um único professor, que ministrava todas as disciplinas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nesse panorama, faz-se pertinente a seguinte pergunta: como o professor mantinha a disciplina em sala de aula? Tal exercício propicia o questionamento sobre o papel dos castigos físicos como punição e prevenção de comportamentos que “atrapalhassem” as atividades planejadas. Sabe-se que, entre esses castigos, a palmatória está viva, na memória de muitos, como prática mais popular, usada inclusive pelas famílias para disciplinar crianças e jovens. Registros retratam a violência desses castigos cometidos pelos professores, mais

comumente nas mãos abertas dos alunos, deixando-os marcados pela dor e pelo inchaço que resultava dessa prática mais severa (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Mesmo que os últimos 50 anos do século XIX tenham apresentado poucas contribuições técnicas para a disseminação de um conhecimento pedagógico elaborado e sistematizado, é preciso reconhecer os avanços em termos da discussão e da aceitação social de algumas concepções básicas quanto ao magistério nesse período. Diversos debates a respeito da educação e dos modos adequados para o ensino possibilitaram novas concepções na sociedade letrada, ainda em meados desse século. Exemplo desses debates é a rejeição generalizada aos castigos corporais como práticas disciplinantes, que entrou em cena no início da década de 1870 (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A Proclamação da República, em 1889, é apresentada como o marco de criação e expansão da escola para o povo, no entanto, é necessário o exercício analítico para essa concepção. Ainda conforme Vicentini e Lugli (2009), de fato, a instauração de um novo regime político assegurou, entre outras ações, a implementação da instrução pública no Brasil, elevando a nação aos patamares dos países vistos como mais civilizados. No entanto, essa ação não foi uma tarefa fácil e não se operacionalizou de forma linear e imediata.

Desde o início, a consolidação do Estado Republicano Brasileiro impulsionou a ilusão de que a educação pública permanecia num solo de disputa que abrangia "somente três frentes de opinião política. A frente dos que defendiam a escola pública como escola estatal; a frente dos que falavam em nome de escolas confessionais e a frente dos que se apresentavam como proprietários de escola" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 17). Exemplificando, em depoimentos de professores que ministraram aulas durante a Primeira República, constam relatos que descrevem que os professores assinavam a frequência regular de alunos que pouco compareciam ou mesmo não compareciam à escola para garantir a lista de presença do mínimo de registros exigidos para não fecharem as salas de aula. A justificativa dos docentes era a de que essa prática foi a única solução encontrada por eles para que suas escolas continuassem a ter o mínimo de matrículas e frequências para continuarem abertas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Ao tomar como exemplo o estado de São Paulo, as iniciativas que passaram a caracterizar o campo educacional a partir do final do século XIX, nos anos de 1892 e 1893, mostram o governo republicano iniciando uma reforma do ensino que seria decisiva para a

*A história da formação e desenvolvimento profissional docente no Brasil:  
rupturas e continuidades*

configuração do trabalho docente nas décadas seguintes. Em 1894, o edifício da Escola Normal da Praça da República foi inaugurado, com o objetivo de ser uma instituição modelar para a formação de docentes no estado paulista. Essa instituição foi criada para formar a elite do magistério paulista, alicerçado no método intuitivo, já utilizado na Alemanha, nos Estados Unidos e na Suíça e aplaudido por constituir a base da pedagogia moderna (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Desse modo, se antes os alunos precisavam memorizar e reproduzir lições repassadas pelos professores, no método intuitivo, esperava-se produzir outros direcionamentos à aprendizagem e a figura do professor tinha como papel selecionar fatos a serem explicados de acordo com as idades, capacidades e condições psicológicas de seus alunos. Com essas ações, acreditava-se que as crianças seriam capazes de mobilizar sua intuição e garantir o sucesso da aprendizagem (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Referente aos concursos para novos docentes, pode ser observado que, durante o século XIX, houve o estabelecimento de critérios mais específicos para os concursos quanto aos aspectos morais. Em Goiás, no ano de 1856, conforme Vicentini e Lugli (2009), os requisitos para participar do concurso de docente eram, por exemplo, ter condição de vida regular, provas de não ter sido condenado por furto ou roubo, apresentar aptidão para o ensino da mocidade, não ter sido demitido duas vezes ou suspenso três vezes do serviço público, não ter tido pena ou sido condenado por estupro, rapto, furto ou qualquer delito ofensivo à moral pública ou à religião do Estado. Para as mulheres que prestavam os concursos para docente, por exemplo, nos requisitos para as mulheres solteiras que morassem na casa paterna, era solicitado uma certidão de moralidade dos pais; se fosse solteira e morasse sozinha, era preciso apresentar também prova de idade maior do que 25 anos; se fosse casada, era exigido também a certidão de casamento; se fosse divorciada, uma certidão que provasse não ter sido ela a causa do divórcio (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A realização desses concursos, durante o século XIX, foram marcados por denúncias sobre a má qualidade dos professores selecionados, com argumento de que os docentes conheciam apenas superficialmente aquilo que deveriam ensinar. Em 1854, o relatório da Paraíba do Norte, registrado por Pinheiro (2002 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009), fala sobre os péssimos professores que eram nomeados, visto que para o concurso compareciam pessoas que apresentavam dificuldades na leitura e escrita (rupturas).

Os professores públicos e os particulares conseguiam uma cadeira, isto é, o direito oficial de lecionar em escolas, por meio de concursos que eram julgados por pessoas eminentes. Nessa avaliação, eram aferidas as qualidades morais dos participantes, sendo solicitados atestados por meio de cartas de recomendação do padre da paróquia e verificava-se, por meio de provas, se o futuro professor dominava as matérias que iria ministrar (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Lemos (2006 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009) analisou cartas escritas por professores ao inspetor geral e a colegas de ofício e abaixo-assinados em que referiam os problemas presentes no exercício do magistério. Merece destaque o Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte, de 1871, visto que é possível visualizar o empenho de muitos docentes para intervir no processo de organização do cotidiano escolar e implantar melhorias nas suas condições de trabalho.

Em São Paulo, em 1893, foi criada a Inspeção Pública do Ensino, estampando mudanças ao exercício da docência. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), foi instituído um grupo de inspetores que trabalhavam para o Estado com a tarefa de fiscalizar e orientar as escolas públicas. Cabia a esse conjunto de funcionários acompanhar a realidade das diversas unidades escolares de forma próxima, fazendo visitas sem agendamento prévio, para avaliar a aprendizagem dos alunos, a disciplina da sala de aula e o desempenho do professor.

A estruturação do sistema de ensino paulista, sem destacar as disputas e conflitos em torno da escola, impulsionou os docentes a se dividirem em diferentes modalidades, definidas de acordo com sua formação. A maioria desses professores não tinha formação específica, logo se levava em consideração os anos de experiência no ensinar. Alguns professores apresentavam o diploma da Escola Normal. No entanto, em termos quantitativos, esse curso ainda era insuficiente, incapaz de atender a todos os professores indispensáveis para a rede escolar paulista, sendo necessário formar também os chamados professores complementaristas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

No início do século XX, expressivamente a partir da década de 1930, é que se apresentam iniciativas no Brasil para uma seleção mais rigorosa e profissional dos professores, no intuito de suprimir o peso das relações pessoais (o famoso pistolão), enfraquecendo a interferência política de forças locais nos processos de seleção e nomeação no magistério público (VICENTINI; LUGLI, 2009). Para a compreensão da história da

profissionalização docente no Brasil, destaca-se ainda que, também no final da década de 1930, havia um conjunto significativo de intelectuais dedicados a pensar a educação, intitulados por Nagle (2001) de "educadores profissionais", visto que essa área já permitia o emprego em tempo integral de pessoas especializadas no ensino, sendo que esse processo aconteceu nas escolas primárias e na administração do Estado.

### **3.1 Formação docente: as condições de trabalho dos professores e os diferentes movimentos de mobilização docente**

Os discursos sobre a história dos professores no Brasil, mesmo fragmentados e construídos a partir de indícios, possibilitam o exercício de imaginar a complexidade e heterogeneidade das condições de trabalho docente no século XIX. Descrevendo essas condições de trabalho, Vicentini e Lugli (2009) referem que os professores primários aprovados em concurso trabalhavam por até dois anos em escolas rurais e, após esse estágio probatório, era possível solicitar transferência para as escolas urbanas. O apadrinhamento político de professores(as) era determinante para obter uma rápida transferência para as escolas urbanas. Os autores assinalam que as condições estruturais das escolas rurais eram paupérrimas, improvisadas e sem muitos recursos pedagógicos.

Nas escolas urbanas, as cenas também não eram animadoras. As condições de trabalho foram precarizando-se, considerando a escassez de recursos pedagógicos, principalmente a partir de 1940. Nesse período, houve atrasos de salários e dificuldades em suprir as vagas docentes. Por outro lado, o crescimento demográfico aumentou a demanda por escolarização das crianças e pela abertura de novas escolas, que, no entanto, ocorreram de forma desordenada e improvisada (VICENTINI, LUGLI, 2009).

Para Vicentini e Lugli (2009), a Era Vargas se caracterizou pelos movimentos de organização docente, com a criação de vários sindicatos e associação de professores da rede particular de ensino, visto que nesse momento era vetada a criação de sindicatos de professores da rede pública. O final da década de 1950 correspondeu ao período em que os professores primários passaram a demonstrar publicamente a insatisfação com os baixos salários. Essa insatisfação era visível em vários estados, como no caso de São Paulo, Sergipe e Bahia, onde os salários dos professores primários estaduais não correspondiam nem à metade do salário mínimo estadual.

Ainda na década 1950, várias iniciativas foram tomadas para formar um número maior de professores, construindo materiais didáticos e oferecendo-se alternativas de formação em serviço para aqueles que não haviam cursado as Escolas Normais. Merecem destaque as publicações na época direcionadas em especial para professores em exercício, com objetivo de aperfeiçoar suas práticas, orientá-los para uma comunicação adequada com seus alunos e possibilitar níveis mais elevados de aprendizagem, matrícula e permanência dos jovens nos espaços escolares (VICENTINI; LUGLI, 2009).

No início da década de 1960, o movimento dos professores estabeleceu articulações nacionais, que foram essenciais para a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Devido à insatisfação com os baixos salários, uma das primeiras reivindicações dessa instituição foi o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores, isto é, defendia-se que o professor da rede municipal, estadual ou particular deveria ter o mesmo salário inicial em todo o país (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Os efeitos da ditadura militar (1964-1985) também são visíveis na história da formação docente no Brasil, nas condições de trabalho dos professores e nos movimentos de organização docente. Conforme Vicentini e Lugli (2009), nesse período houve uma aparente deterioração no sistema de ensino público, destacando-se o excessivo número de professores trabalhando com escassez de materiais básicos para atividade escolar, em caráter precário, para compensar a falta de profissionais efetivados. Em 1964, o Brasil passou a ser dirigido pelos militares, após a saída do presidente João Goulart. Essa mudança política trouxe modificações profundas para o nosso país, ao impor um regime de exceção com o cerceamento de liberdades individuais.

Vicentini e Lugli (2009) afirmam que todos os exercícios de reconstituir a história do movimento docente na realidade brasileira precisam considerar que as iniciativas têm se desenvolvido em nível estadual, face ao caráter descentralizado de nosso sistema de ensino. Mesmo após a criação da CPPB, que deu origem à atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o movimento docente continuou a organizar-se regionalmente mediante a articulação de professores conforme o estado ou município onde atuava, tanto na rede pública quanto na iniciativa privada.

Em 1971, com a promulgação da Lei 5.692, o ensino primário e o ginásio sofreram mudanças, sendo transformados em ensino de primeiro grau de oito anos e colegial, já o

*A história da formação e desenvolvimento profissional docente no Brasil:  
rupturas e continuidades*

ensino médio foi modificado para ensino de segundo grau profissionalizante. Essas mudanças administrativas e curriculares acarretaram mudanças no processo de formação docente no país (VICENTINI; LUGLI, 2009). Com a criação do ensino primário de oito anos, a organização docente impulsionou diversas associações para a unificação de suas pautas, a qual era demonstrada na nomenclatura das entidades, que não faziam mais a diferenciação da modalidade específica de ensino que representavam. Mas, na prática, tais instituições defendiam problemáticas específicas de grupos de docentes, dando continuidade às seculares divisões internas enraizadas no movimento docente.

### **3.2 A criação do projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)**

Nesse contexto de crise da formação docente no Brasil, Vicentini e Lugli (2009) descrevem que o Ministério da Educação e Cultura propôs, em 1982, o planejamento de revitalizar e adequar a formação de professores em nível de segundo grau às novas realidades educacionais com a criação do projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual tinha por finalidade fortalecer as estruturas das escolas de formação de professores para garantir as condições necessárias de preparação de novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. O curso oferecido possuía uma carga horária maior, em período integral, e tinha a duração de quatro anos. O projeto ainda previu o pagamento de uma bolsa no valor de um salário mínimo, para o atendimento das necessidades materiais básicas das alunas, de modo a garantir a sua permanência no curso (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Os CEFAMs também foram pensados para implementar atividades de formação permanente para os egressos e para os professores da rede pública, especialmente aqueles que pertencessem a escolas próximas. Estavam previstos no projeto o oferecimento de cursos, bem como assessoria pedagógica às outras escolas de formação de professores da região. A estrutura material do CEFAM também poderia ser utilizada por docentes dessas outras instituições, uma vez que os Centros foram pensados para se constituírem também em acervos de recursos didáticos e bibliotecas pedagógicas (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 52).

O CEFAM deixou de ser uma política nacional no final da década de 1980, mas, devido aos bons resultados obtidos, muitos estados continuaram apoiando e financiando essa política. Observa-se que nas décadas de 1980 e 1990 foram crescentes as iniciativas com metas para a qualificação dos professores das redes estadual e municipal, tanto na formação

inicial quanto na continuada. Com a Constituição de 1988, a continuidade no movimento docente ficou mais evidente, uma vez que abriu espaço para que o funcionalismo público tivesse representação sindical (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em 1996, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a formação docente de nível médio não foi suprimida, no entanto, essa legislação incentivou e priorizou a formação de nível superior para todas as modalidades de ensino, entrando em cena os contornos do estágio atual da profissionalização docente (VICENTINI; LUGLI, 2009). A Lei 9.394/1996 previu formação superior para os docentes atuantes em todas as etapas da educação básica. Paradoxalmente, as demandas pela autonomia e aperfeiçoamento do magistério conviveram com iniciativas de padronização representadas por sistemas didáticos fechados, expostos de forma a serem seguidos em sala de aula (BRASIL, 1996).

Escolas particulares e sistemas municipais de ensino têm adquirido certos conjuntos de livros impondo determinadas formas e ritmos de trabalho aos professores. Trata-se de um processo denominado por estudiosos como *Lawn* (2000 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009) como uma "desprofissionalização" da categoria, visto que baliza as atividades de reflexão e poder de decisão dos professores diante de seu próprio ofício. Almeida *et al.* (2020) afirmam que o desenvolvimento profissional docente (DPD) é associado ao processo de constituição do sujeito, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 167), trata-se de "uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes".

Logo, o termo desenvolvimento profissional docente tem sido bastante utilizado entre os especialistas a fim de conceituar o percurso profissional de docentes, com vistas às etapas da formação e aos enfrentamentos em relação aos diferentes fatores que compõem a vida profissional do professor. E, uma vez que a carreira docente passou a ser compreendida como um *continuum*, estudiosos do tema analisaram a presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional (ALMEIDA *et al.*, 2020; VAILLANT; MARCELO, 2012). Segundo Alarcão e Roldão (2014), há muito se vem estudando as dificuldades sentidas pelos docentes no "choque com a realidade" profissional nos primeiros anos do exercício da sua atividade, um período marcado por sentimentos paralelos de sobrevivência e de descoberta, sendo que

*A história da formação e desenvolvimento profissional docente no Brasil:  
rupturas e continuidades*

a força destes últimos contrabalança muitas vezes os efeitos negativos da luta pela sobrevivência, como apresenta a história.

Acerca da profissionalização do magistério, Nóvoa (1998) pondera que o movimento docente na defesa de seus ideais representa um aspecto nuclear da estruturação do seu espaço profissional. Isso porque envolve os passos iniciais apresentados pela categoria para garantir o espaço de voz e direito de se posicionar a respeito do seu trabalho, com objetivo de intervir no processo de organização dos sistemas de ensino, em que são instituídas as condições para a prática laboral, sobretudo em temas de reconhecimento financeiro e simbólico. Assim, ainda para Nóvoa (1998, p. 95), essas iniciativas são resultados da “criação de entidades (associações ou sindicatos), constituídas em função de seus diversos segmentos ou das redes que atuam e que passam a disputar a posição de porta-voz da categoria”.

Desse modo, compreender o professor como um profissional demanda romper com esterótipos que foram sendo impostos, que impulsionam a visão de que o professor é uma “segunda mãe” e a escola um “segundo lar”, já que esta é uma profissão histórica e predominantemente feminina. Tal concepção romântica e idealista do professor reproduz uma alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente, como apresenta a reconstituição da história da formação docente no Brasil (FACCI, 2004).

#### **4. Reflexões finais**

Nóvoa (1991), em para o estudo socio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente, ao tratar sobre a formação de professores no contexto português, afirma que, no conjunto das sociedades europeias, a modernidade representou um período-chave na história da educação para entender a profissão docente, visto que trouxe à tona várias perspectivas teóricas, ideológicas e práticas que influenciaram a formação e o exercício docente. Partindo desse pressuposto, embora entendendo que existam particularidades em cada nação, no caso específico deste estudo, ao se reportar à realidade brasileira, não se pode desconsiderar que a era moderna, levando em consideração os aspectos sociais, econômicos e culturais, trouxe vários questionamentos. Esses, por sua vez, gravitavam em torno do significado de ser um bom docente, principalmente no que tange à laicização, religiosidade, remuneração e valores apregoados. Nesse sentido, não era à toa que o processo de secularização do ensino tratava-se da substituição do corpo docente sob os auspícios da Igreja para um corpo docente laico. Entretanto, isso não significou que as normas e as

ideologias que marcaram a gênese da profissão docente fossem abdicadas, o que continuava aproximando o modelo docente daquele religioso, exercido pelo padre. Desse modo, a gênese da profissão de professor apresenta-se na constituição das congregações religiosas, que em seguida representaram congregações docentes, as quais desenvolviam a função docente de maneira subsidiária e não especializada, sendo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos de várias origens.

Na atualidade, Nóvoa (2017) argumenta a importância de construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, propõe a formação de professores entre professores. Portanto, é necessário valorizar o *continuum* profissional, ou seja, pensar a formação inicial em relação à indução profissional e à formação continuada, também interligando os diversos caminhos da formação com o conjunto da vida profissional docente. O autor lança a ideia da necessidade de uma metamorfose da escola para o desenvolvimento docente, com espaços de maior diálogos, e a ideia de “estar juntos”, além de defender a educação sob a ótica da pedagogia do encontro, como a proposta do Pensar (SABER) e Pensar (AGIR). Vários estudos sobre a reconstituição histórica da formação e do desenvolvimento docente apresentam um consenso de que aprender a ser professor está relacionado a uma visão mais ampla da docência e abrange, nos dizeres de Nóvoa (2017), aprender a pensar como um professor, a se conhecer como um professor, a sentir como um professor e a agir como um professor.

Por meio desse exercício de pensar a história da formação e do desenvolvimento profissional docente, é possível olhar para as rupturas e continuidades fazendo redimensionar/ressignificar as ações e práticas dessa história. Em particular, para fins reflexivos desta investigação, destaca-se, como principal continuidade, o entendimento de que, para ser professor, faz-se necessário ter formação específica, pautada em saberes pedagógicos e não apenas relativos ao campo de saber/atuação, a qual deve acontecer no decorrer de toda a trajetória docente, desde a formação inicial até a formação continuada, perpassando o desenvolvimento profissional docente e o processo de profissionalização.

Como ruptura, aponta-se o distanciamento (ou sua tentativa) em relação aos estereótipos acerca do exercício docente como se fosse um “sacerdócio” ou um “dom”, algo inato para o qual já se nasce apto ou predestinado a realizar. Romper com essa ideia possibilita, justamente, pensar a docência como uma profissão, aliás implica pensar a

*A história da formação e desenvolvimento profissional docente no Brasil:  
rupturas e continuidades*

profissionalização da docência, com saberes e práticas singulares, que necessita de formação específica, de condições materiais dignas de trabalho, o que inclui remuneração coerente com as atividades desenvolvidas.

Entende-se que esse processo de rupturas e continuidades não apresenta uma trajetória linear, pelo contrário, assemelha-se mais a um espiral, constituído de idas e voltas, de curvas, por vezes, sinuosas, mas que fazem parte da história da formação de professores. Sendo assim, espera-se que outras pesquisas possam ser desenvolvidas para que seja possível compreender melhor a reconstituição histórica da formação e do desenvolvimento profissional docente no contexto brasileiro.

### **Referências**

- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. DOI: 10.14244/198271994152. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

NÓVOA, A. Para o estudo socio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, A. La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. In: NÓVOA, A. **Histoire comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: EDUCA, 1998. p. 147-185.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Disponível em: <https://acta-ape.org/article/revisao-sistemica-x-revisao-narrativa/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de um aprendizado**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

## Sobre as autoras

### Jocasta Maria Oliveira Morais

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Enfermeira efetiva do município de Assú/RN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8787-4066>. E-mail: [jocasta.morais@aluno.uece.br](mailto:jocasta.morais@aluno.uece.br)

### Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Doutora em Sociologia da Educação (Universidade de Salamanca). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de graduação em Medicina (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-8575>. E-mail: [silnth@terra.com.br](mailto:silnth@terra.com.br)

### Elane da Silva Barbosa

Doutora em Educação (UECE). Professora Temporária do curso de Medicina da UERN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2668-8064>. E-mail: [elanesilvabarbosa@hotmail.com](mailto:elanesilvabarbosa@hotmail.com)

Recebido em: 07/08/2022

Aceito para publicação em: 13/02/2023