



História da docência no Brasil: uma identidade em construção

Thayllon Monteiro Velôso¹; Fernanda Rodrigues Galve²; Georgia Fernanda do Nascimento Rocha³; Romário Silva Barros⁴; Vania Pimentel Silva⁵

Como Citar:

VELÔSO; Thayllon Monteiro, GALVE; Fernanda Rorigues, ROCHA; Georgia Fernanda do Nascimento, BARROS; Romário Silva, SILVA; Vania Pimentel. História da docência no Brasil: uma identidade em construção. Revista Sociedade Científica, vol.7, n. 1, p.790-804, 2024.

<https://doi.org/10.61411/rsc202420717>

DOI: 10.61411/rsc202420717

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Sub-área: História

Palavras-chaves: História da Educação; Identidade Profissional; Docência; Formação.

Publicado: 12 de fevereiro de 2024

Resumo

Este artigo pretende investigar a construção da identidade profissional docente no Brasil a partir da análise dos períodos históricos, desde o colonial (época do desenvolvimento da educação pelos jesuítas e na sequência, a expulsão deles por Marquês de Pombal e suas respectivas Reformas na Educação), passando pelo Império brasileiro e a criação das Escolas Normais, e na República, com as Reformas no Ensino. Recorremos à revisão bibliográfica como método de análise e discussão, com base nos seguintes autores: Saviani (2008); Negrão (2012); Brzezinski (1996); Nóvoa (1995); Maciel e Neto (2006); Neves (2007); Sucupira (2001); Tanuri (2000); Tardif (2014). O resultado a que se chega é a constatação de que a docência é uma profissão que está em constante construção.

History of teachig profession in Brazil: an identity under construction

Abstract

This paper intends to investigate the construction of the professional teaching identity in Brazil, from the analysis of the historical periods, from the Colonial (time of the development of education by the Jesuits and then, their expulsion by Marquis of Pombal and their respective Reforms in Education), through the Brazilian Empire and the creation of the Normal schools and in the Republic, with the Reforms in education.

Keywords: History of Education; Professional Identity; Teaching; Training.

¹Universidade Federal do Maranhão-UFMA ✉

²Universidade Federal do Maranhão-UFMA ✉

³Universidade Federal do Maranhão-UFMA ✉

⁴Universidade Federal do Maranhão-UFMA ✉

⁵Universidade Federal do Maranhão-UFMA ✉



1. **Introdução**

Existe no Brasil um debate sobre a profissionalização docente, a qual, historicamente, ocorre por diferentes motivações e vem desde o início de sua formação, ainda no período da América portuguesa, e que chega até os dias atuais. Sendo assim, a problemática a ser levantada neste artigo se dará da seguinte forma: ocorreu, de fato, a profissionalização docente no Brasil? Como se deu esse processo?

A partir desta problemática, o artigo tratará de uma sinopse histórica da docência no Brasil. Assim, é com base nessa questão histórico-social que se abordará de que forma a identidade do docente se constituiu e permanece em transformação. Uma vez que, por se tratar de uma profissão, ela tem uma origem, que a constitui e que se molda ao longo dos anos e continua a se transformar.

Dessa forma, teremos como embasamento metodológico a análise e a revisão de obras e artigos que tratam do assunto, discutindo sua concepção histórica, tanto da História da Docência quanto das instituições educacionais no Brasil. O artigo será dividido em três partes: tratará da docência no Brasil Colônia, com seus aspectos e bases religiosas e as Reformas Pombalinas; no Império, com o projeto de modernização da educação e secularização do ensino; e na República, com os projetos industriais até a massificação da formação dos profissionais da educação.

A investigação acerca do processo histórico de construção da profissão docente no Brasil permite compreender como a imagem desse profissional vem sendo transformada ao longo dos tempos, em meio a retrocessos, avanços e desafios pela frente. Segundo Saviani (2008, p. 152):

Pelo trabalho historiográfico cabe-nos lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos



que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos.

Nessa perspectiva, buscamos propor a necessária reflexão, de sua respectiva importância e relevância, na medida em que abordamos a história de uma das profissões mais importantes para a sociedade e que, em contrapartida, é uma das mais desvalorizadas. Recorrentes casos de violência contra o profissional da educação, os baixos salários da categoria, pouca ou nenhuma assistência e a falta de estrutura para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula são alguns dos entraves que encontramos no processo educativo.

2. **A educação e formação dos docentes na colônia**

Todo sistema educacional reflete a Educação de sua respectiva época e localidade, e na América portuguesa não foi diferente. Durante os dois primeiros séculos, os líderes religiosos, principalmente os Jesuítas, foram os responsáveis pelo ensino na Colônia portuguesa.

Segundo Saviani (2006, p. 26), “os Jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território⁶”. A Educação jesuítica da época era baseada no *Ratio Studiorum*, uma espécie de coletânea de livros que fundamentava todo o sistema administrativo e pedagógico, orientando o currículo, o método de ensino, a hierarquia e as funções de cada membro.

Outra questão que se deve apontar é que a Companhia de Jesus fora criada com intuito de combater os avanços da Reforma Protestante. Por isso, o ensino era voltado para a fé cristã católica, ensino da Língua portuguesa, aritmética e orientação para o trabalho manual. Os que faziam parte da elite local tinham maiores orientações de estudos e eram preparados para estudar na Europa.

⁶ SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.



Decerto que a ideia da profissão docente era associada ao sacerdócio. Ou seja, os clérigos recebiam tanto uma formação para uma vida religiosa quanto para uma vida docente. Como bem descreve a professora Ana Maria Negrão (2000, p. 156):

Para tanto, reitera ser a pedagogia jesuítica ativa, com aulas plenas de vida, e iluminada por um grande ideal de formação integral humanista, com professores muito bem preparados, em todas as dimensões da perfeição humana, verdadeiros apóstolos, modelos de virtudes. A escolha dos professores era submetida a rígidos critérios de seleção para que fossem eficientes no progresso intelectual, moral e espiritual dos alunos. Não poderia ser outro o perfil do mestre inserido na Companhia de Jesus, pois o termo Companhia sugeria um pelotão de soldados da Igreja de Cristo, responsáveis pela luta contra a Reforma protestante, a qual comprometia a hegemonia do catolicismo. Por não acatarem os protestantes a revelação subordinada à autoridade divina e infalível do Papa e da Igreja, e por pregarem o livre exame na interpretação da bíblia, sem interferência das autoridades eclesiásticas, somente professores com formação esmeradíssima poderiam enfrentar o combate, com armas espirituais.⁷

Por certo, no Brasil colônia, a ideia de educador estava voltada para as questões religiosas, de combate aos avanços do protestantismo, inclusive através da Educação. Para tanto, esses educadores deveriam estar preparados para instruir corpo, mente e espírito de seus alunos e para isso, o esmero na seleção dos docentes entre o corpo eclesiástico da Companhia de Jesus destacava os melhores. Entre eles, podemos elencar o Pe. Antonio Vieira, intelectual do século XVII, tendo inclusive participado da corte do rei João IV de Portugal. Como leremos abaixo, havia um preparo rigoroso para que o indivíduo pudesse seguir a carreira docente nos colégios jesuítas:

O futuro preparador de almas deveria dedicar-se, primeiramente, ao cuidado da sua própria alma, dominando suas paixões, seus caprichos e suas tendências impulsivas, exercitando as virtudes cristãs da piedade, caridade, paciência e renúncia de si mesmo.

⁷ NEGRÃO, Ana Maria Melo. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. *Rev. Bras. Educ.*, n. 14, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LqB7SVwpmcQ8Qp8zHJd3k/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.



Ao concluir o primeiro biênio de estudos passava para um novo biênio dedicado ao estudo das Letras Clássicas: latim, grego e hebreu, iniciando sua formação intelectual.

Para completar essa formação, cursava mais 3 anos de Filosofia, nos quais se incluíam estudos de matemática, astronomia e física. Para exercer o magistério em nível superior, o jesuíta tinha que acrescentar aos sete anos iniciais mais quatro anos de Teologia, dois de especialização na disciplina que ia ensinar e mais uma formação pedagógica. O Jesuíta só estaria preparado para ser professor de ensino superior depois de longos 14 anos de estudo. Vale ressaltar que este cuidadoso preparo do padre-professor não se voltava para o magistério das ‘escolas de ler e escrever’ (BRZEZINSKI, 1996, p. 21-23).⁸

No ano de 1759, houve uma crise entre a Companhia de Jesus e a Coroa Portuguesa, na figura do Marquês de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, que era o então Primeiro-ministro. Alegando resistência dos indígenas contra a Coroa, sob orientação dos Padres Jesuítas, o Primeiro-ministro conseguiu expulsá-los de todo o território português, incluindo as Américas.

Devido à expulsão dos jesuítas, uma nova concepção de educação fora sendo trabalhada na Colônia. Pombal, a partir dos ideais iluministas e querendo modernizar o Estado português, tinha como objetivo para as colônias, principalmente a da América, a responsabilidade do ensino pelo Estado. Ou seja, a responsabilidade da educação que antes ficava a cargo dos religiosos e da Igreja, agora passa para as mãos do governo.

Havia uma espécie de “propaganda”, denominada de antijesuítismo, por parte das políticas pombalinas, as quais pregavam que tudo que não prestava e todos os males na educação e na sociedade eram de inteira responsabilidade da Companhia de Jesus. Ideia que fora bastante disseminada na Europa, não apenas em Portugal ou nas suas respectivas colônias (Carvalho, 1978).

Decerto que as ideias pombalinas tinham como viés o desenvolvimento e modernização das instituições e sociedade portuguesas e suas colônias a partir dos ideais iluministas, do conhecimento científico/secular da época. A crítica aos Jesuítas não era uma atribuição dada somente a Pombal e suas Reformas, pois, embora ele tenha

⁸ BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 1996.



sido um dos principais expoentes do iluminismo em Portugal na época, desde os reinados de D. João V passando pelo reinado de Maria I, há uma disseminação das ideias iluministas na península luso-portuguesa (Carvalho, 1978).

No que diz respeito às mudanças e reformas implementadas, especificamente a educação luso-portuguesa, foi afetada em toda a sua estrutura, desde o objetivo da educação até o perfil do profissional docente. As reformas traziam as seguintes mudanças: destituíram as organizações educacionais jesuíticas, os currículos, a metodologia de ensino, os conteúdos; a iniciação das aulas em latim, grego e retórica; a institucionalização do “diretor de estudos”, que tinha como objetivo administrar, orientar e fiscalizar o ensino; admissão das aulas régias: não eram dadas em sequência, ou seja, eram aulas independentes e isoladas umas das outras.

No caso do perfil docente, houve também uma mudança significativa, pelo menos formalmente, uma vez que fora decretada a organização de concurso para a nomeação de professores para ministração das aulas, sendo a Coroa a responsável pela realização e pagamento dos mesmos. Não precisava comprovar formação, bastava ter bons antecedentes e ter boas atuações nos exames (Cardoso, 1998). Entretanto, a figura do professor/padre continuou no cotidiano do ensino.

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (Nóvoa, 1995, p. 15).

Foi notável que, devido a alguns fatores, as Reformas Pombalinas no sistema educacional luso não surtiram efeito considerável na sociedade, principalmente para os docentes, que, apesar de não terem mais o peso de serem religiosos, não tinham nem um preparo adequado e muito menos uma valorização profissional em termos salariais. A destituição de todo um sistema educacional em nome de um novo sistema não



funcionou como esperado. Talvez a grande mudança tenha sido o perfil do docente, antes religioso, que passou a ser secular. Em suma, como destacam Maciel e Neto (2006, p. 475),

O novo, presente na sociedade, está inspirado nos ideais iluministas e é dentro desse contexto que Pombal, na sua condição de ministro, buscou empreender uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. Nos propósitos transformadores, estavam previstas algumas mudanças. A metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica; criação de cargos como de diretor de estudos, visando a orientação e fiscalização do ensino; introdução de aulas régias, isto é, aulas isoladas, visando substituir o curso de humanidades criado pelos jesuítas [...]. No Brasil, entretanto, as conseqüências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados. A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação.

3. A formação dos professores no império brasileiro

Convindo promover a instrução em uma classe tão distinta dos meus subditos, qual a da corporação militar, e achando-se geralmente recebido o methodo do Ensino Mutuo, pela facilidade e precisão com que desenvolve o espirito, e o prepara para acquisição de novas e mais transcendentes idéas: Hei por bem mandar crear nesta Côrte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo methodo do ensino mutuo, sendo em beneficio, não sómente dos militares do Exercito, mas de todas as classes dos meus subditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. João Vieira de Carvalho, do Meu Conselho de Estado, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Guerra, o tenha assim entendido, e faça expedir as ordens necessarias (Brasil, 1873).⁹

⁹Decreto de 1º de março de 1823.



O decreto citado, um dos primeiros a tratar a respeito da educação e formação dos professores no Brasil Império, determinava a criação de uma Escola de Primeiras Letras, através do método de Ensino Mútuo, cuja função era a formação de professores para atuação nas instituições militares e até civis.

O Brasil estava nos primeiros anos de sua Independência. Uma jovem nação, recém-emancipada, cheia de problemas, entre os quais: o sistema escravocrata, as rebeliões nas províncias e as grandes dívidas públicas. Era necessário, para o governo imperial, primeiro conter e ter o controle da sociedade, para isso precisaria de uma força ostensiva e defensiva. Por isso, era necessária uma força armada eficiente e, principalmente, disciplinada. Ou seja, o objetivo era a disciplina das forças armadas para combater qualquer forma de insurreição no Império brasileiro.

Essa política de disciplina das forças armadas e, por consequência, da sociedade, moldada a partir do método Lancasteriano, propunha uma disciplinarização do corpo e da mente, amparando-se na oralidade, na repetição e memorização, inibindo a preguiça, a ociosidade e a inquietude (Neves, 2007).

Tal ideia de disciplinarização dos indivíduos, para obter uma sociedade disciplinada e de corpo dócil e preparada para o trabalho, foi uma política de governo que tinha como exemplo a Inglaterra da Revolução Inglesa. O governo imperial, aos moldes do modelo inglês, buscava transformar o recém-formado país em uma nação em desenvolvimento para o trabalho capitalista industrial (apesar de ter uma base de produção na agropecuária e no sistema escravocrata). A meta, portanto, era tornar o Império potência econômica.

Nesse contexto histórico, o método lancasteriano vai organizar, advir, conter e dominar a atuação dos indivíduos desajustados na sociedade. Com isso, estabelece-se um sistema de poder geral, de cima para baixo, a partir de disciplina e hierarquia, contendo os insurgentes e moldando-os, com o propósito de formar, nos colégios e nos quartéis, pessoas socialmente úteis ao Império (Neves, 2007).



Tratando das questões a respeito da educação, no Brasil Imperial, a primeira lei que aborda a matéria é de 15 de outubro de 1827. Ficou conhecida como Lei do Ensino de Primeiras Letras e tornou-se um marco para a educação brasileira. Era a primeira vez que as autoridades públicas debatiam a educação de modo mais amplo. Entre os principais pontos abordados pela lei estavam: a ordenação e definição dos professores pelos presidentes das províncias; o ensino, pelas escolas, deveria ser mútuo; era de responsabilidade dos professores a formação a partir do método Lancaster; os conteúdos de cada disciplina.

Em relação à questão dos profissionais da docência, a Lei de 15 de outubro de 1827, que “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”¹⁰, decretava alguns pontos. Dizia respeito às questões de exercício da profissão e seus requerimentos, da capacitação que os profissionais devem ter, do acesso à carreira docente para as mulheres com igualdade salarial. Como é salientado logo abaixo:

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléia Geral para a aprovação.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos

¹⁰ BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei de 15 de Outubro de 1827**: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827htm. Acesso em: 11 jul. 2022.



Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua (Brasil, 1827).

Uma outra questão a ser considerada eram os inúmeros problemas apresentados pelas autoridades da época. Problemas que parecem ser atuais, mas que desde aquela época já eram vivenciados pelos alunos e professores. Conforme salientado por Newton Sucupira (2001, p. 59):

- 1) A falta de qualificação dos mestres;
- 2) o profundo descontentamento em que vive o professorado, resultante da ‘falta de recompensa pecuniária suficiente’;
- 3) ‘a deficiência de métodos conveniente aplicados a este gênero de ensino’, 4) a precariedade das instalações escolares ou, segundo a linguagem do relatório, ‘a falta de edifícios de uma capacidade adequada às precisões do ensino’.

Em termos gerais, o profissional docente era mal remunerado e quase não tinha nenhuma capacitação necessária para execução da docência. Por isso, havia poucas procuras para as atividades profissionais da educação, já que o salário não era tão atrativo. As pessoas que tinham um conhecimento básico desses conteúdos, salientados no Artigo 6 da Lei de 1827, eram admitidas, sem necessidade de uma formação específica. Ou seja, a lei tinha uma falha grave ao não tratar dessas questões, pois até então não havia um perfil traçado para o profissional da educação. Bastava ter um conhecimento básico e ser admitido no exame ordenado pelo presidente da província.

Só em 1834, com a Promulgação do Ato de 1830, houve uma maior preocupação com a preparação da formação do professor. Devido a essa questão,



iniciou-se um processo de criação das escolas normais, cujo objetivo era a formação dos profissionais da educação. Cada província era encarregada.

[...] em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (Moacyr, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (Siqueira, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884) (Canezin & Loureiro, 1994, p. 28-35; Brzezinski, 1987, p. 39); na Paraíba, em 1884 (instalada em 188) (Mello, 1956, p. 61).

O objetivo das escolas normais era o de formar profissionais da educação que operassem no magistério do ensino primário, oferecido na forma de curso público em nível secundário (atual ensino médio). Foi a partir da criação da primeira escola normal, na cidade de Niterói, que as demais províncias tomaram de exemplo e foram implementando tal modelo escolar. Nas escolas normais, o conteúdo vinha acima do método, ou seja, era mais importante os conteúdos do que os métodos utilizados, apesar de que a base disciplinadora continuava nas escolas e no ensino.

Os currículos das escolas normais, geralmente, contemplavam a leitura e a escrever através do método Lancaster, as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia e os princípios da moral cristã. Os professores deveriam conhecer e dominar os mesmos conteúdos que eram dados nas aulas de primeiras letras. Para Saviani (2009, p. 144) ‘[...] o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico’ (Santos; Medeiros, 2010).

Devido à baixa procura pela profissão docente, as mulheres passaram a exercer tal cargo, pois poderiam conciliar trabalho e serviços de casa, na visão da sociedade.



Para tanto, com o aumento da procura nas escolas normais e da participação das mulheres na educação, os currículos foram sendo reformulados para sua capacitação, visto que o ensino direcionado ao gênero feminino até então visava à formação de esposa, mãe e dona de casa, tendo no currículo da escola primária o ensino das primeiras letras e de aritmética, além de desenho e prendas domésticas. Com essa mudança, iniciou-se a feminização da carreira docente no Brasil e devido ao desprestígio social e econômico dado para a docência, as mulheres foram adentrando cada vez mais nessa profissão, o que até possibilitou uma maior independência financeira e social para elas (Tanuri, 2000).

Esse modelo de escola de formação teve seus respectivos êxitos e decadências, mas a ideia de uma escola formadora foi sendo moldada no período republicano e, em 1971, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a habilitação específica de magistério substituiu as escolas normais; e em 1996, com a nova LDB, tornou-se obrigatório o Ensino Superior aos professores, em cursos plenos de graduação.

4. **Considerações finais**

Atualmente, a educação brasileira passa por um processo ainda maior de desvalorização do educador, sobretudo na educação básica, que se vê sobrecarregado, com salários baixos, tendo de, para complementar a renda, dar aulas em dois ou até três turnos por dia, além de lidar com a desmotivação dos estudantes, acentuada durante a pandemia de COVID-19, com a violência no ambiente escolar, com as escassas políticas públicas voltadas tanto para a formação do professor quanto para a valorização do desenvolvimento do trabalho cotidiano desse profissional, envolvendo, entre outros aspectos, a falta de estrutura nas escolas. Há, portanto, o desafio de ensinar em uma sociedade cada vez mais tecnológica, informatizada e globalizada, levando-se em consideração o acesso problemático a essas tecnologias por parte de boa parte da população brasileira.



Mediante a tudo isso, a identidade profissional da docência está intrinsecamente ligada ao contexto histórico sociocultural que esse profissional se insere. Por isso, temporalmente, a educação e a docência vêm se transformando e ganhando novos sentidos e exigindo novas formas de exercer a profissão docente.

Em suma, é sempre necessária uma análise histórica sobre a educação brasileira, critério importante para se observar todos os movimentos históricos e sociais responsáveis por moldar o papel, a imagem e a identidade profissional docente. Recorrer à historicidade da educação brasileira é um passo para reconhecer quais os desafios, superações e problemas da docência no Brasil.

5. **Declaração de direitos**

O(s)/A(s) autor(s)/autora(s) declara(m) ser detentores dos direitos autorais da presente obra, que o artigo não foi publicado anteriormente e que não está sendo considerado por outra(o) Revista/Journal. Declara(m) que as imagens e textos publicados são de responsabilidade do(s) autor(s), e não possuem direitos autorais reservados a terceiros. Textos e/ou imagens de terceiros são devidamente citados ou devidamente autorizados com concessão de direitos para publicação quando necessário. Declara(m) respeitar os direitos de terceiros e de Instituições públicas e privadas. Declara(m) não cometer plágio ou auto plágio e não ter considerado/gerado conteúdos falsos e que a obra é original e de responsabilidade dos autores.

6. **Referências**

1. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de 15 de Outubro de 1827. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.
2. BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, Pedagogos e formação de professores. São Paulo: Papirus, 1996.



3. CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834*. 1988. Tese. (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
4. CARVALHO, Laerte. Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
5. NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do Império Brasileiro*. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.
6. NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, s/d.
7. SANTOS, Ivanildo Gomes dos; MEDEIROS, Juliane dos Santos. *Formação e valorização docente no Império Brasileiro*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS., 2022, Alagoas. Anais [...]. Alagoas, 2010. Disponível em: https://www.oeducador.com/download.php?arquivo=29088LDB_1827.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.
8. SAVIANI, Dermeval. *História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. EccoS, São Paulo, v. 10, n. esp., p. 147-167, 2008. e-ISSN 1983-9278. ISSN 1517-1949.
9. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.
10. SHIGUNOV NETO, Alexandre; BOMURA MACIEL, Lizete Shizue. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. ISSN 1517-9702. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832303>. Acesso em: 7 jul. 2022.



11. SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988* Campinas: Autores Associados, 2015. p. 55-68.
12. TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.
13. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.