

## **Uma Formação Profissional Universitária para todos os Professores: o exemplo da Suíça no século XX**

Rita Hofstetter<sup>1</sup>  
Bernard Schneuwly<sup>1</sup>  
Valérie Lussi Borer<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Genebra, Genebra – Suíça

**RESUMO – Uma Formação Profissional Universitária para todos os Professores: o exemplo da Suíça no século XX<sup>1</sup>.** Este artigo reconstitui e compara a história da formação profissional universitária de professores do ensino primário e secundário durante o século XX na Suíça, cotejando os desenvolvimentos nas áreas culturais germanófonas e francófonas. Ele apresenta e discute três tensões inerentes ao processo de universitarização: 1) entre as diferentes instâncias envolvidas na definição dos cursos de formação; 2) em torno da natureza dos saberes de referência que sustentam a profissão docente; 3) em relação à divisão interna da profissão entre os níveis de ensino primário e secundário.

**Palavras-chave: Professor Primário. Professor Secundário. Formação Profissional Universitária. Saber de Referência. Ciências da Educação.**

**ABSTRACT – University Professional Education for all Teachers: the example of Switzerland in the 20th century.** This article reconstructs and compares the history of university-based professional training for primary and secondary school teachers during the twentieth century in Switzerland, contrasting developments in German-speaking and French-speaking cultural areas. It presents and discusses three tensions inherent in the process of universityzation: 1) between the different bodies involved in defining training courses; 2) around the nature of the reference knowledge underpinning the teaching profession; 3) concerning the internal division of the professional field between primary and secondary education levels.

**Keywords: Primary Teacher. Secondary Teacher. University Professional Training. Reference Knowledge. Educational Sciences.**

Desde o final do século XIX, a maioria dos países europeus considera a possibilidade de confiar às universidades a formação profissional de professores do ensino primário e secundário<sup>2</sup>. Quais foram as expectativas, controvérsias e contradições que orientaram esse movimento e que permitiram ou não sua concretização? Quem foram seus principais protagonistas e que posições eles defenderam? De que forma essa “universitarização” aponta e contribui para a “profissionalização” do ofício docente? E quais são os saberes de referência que esse ofício privilegia para se constituir como uma “profissão”? Como se articulam a evolução dessas formações e a das ciências da educação, constituídas em campo disciplinar de referência para as problemáticas educativas?

Este artigo apresenta o caso da Confederação Suíça, um país com sete universidades e 26 sistemas de educação cantonais autônomos constituídos em diferentes áreas culturais, em particular de língua alemã e francesa. A discussão está apoiada, por um lado, em uma pesquisa histórica coletiva (Hofstetter; Schneuwly, 2007; Lussi Borer, 2008) e, por outro lado, nas recentes reestruturações que levaram à vinculação desses sistemas de ensino à rede de ensino superior.

A análise nos permite identificar três tensões constitutivas do processo de universitarização da formação de professores, que têm ressonância na situação internacional (Bourdoncle, 1991; Condette, 2007; Nóvoa, 2006). Elas estão intimamente imbricadas e nós as distinguimos aqui visando a clareza na análise:

- uma tensão entre as instâncias envolvidas no processo, e que contribuem de diferentes maneiras para definir essas formações: a profissão docente (entendida aqui como abrangente e genérica), a administração escolar (de fato, o empregador, representado essencialmente pelo Estado), bem como os campos acadêmicos envolvidos (pedagogia, ciências da educação e disciplinas de referência do ensino);

- uma tensão quanto à natureza dos saberes de referência que fundamentam a profissão (contribuindo para sua profissionalização, no sentido de Bourdoncle (2000), que discutimos em Hofstetter; Schneuwly; Lussi, 2009): saberes *a e para* ensinar; disciplinas de referência, ciências da educação, didáticas e saberes práticos/experienciais;

- uma tensão interna à própria profissão docente com dois polos: segundo ciclo do secundário e primário. Essa tensão é particularmente evidente no modo como os diferentes níveis de ensino se definem por distinção entre si e em relação a suas disciplinas e campos de referência (Lang, 1999; Tardif, Lessard; Lahaye, 1991). Em particular, é percebida através das diferentes concepções de didática que representam outras tantas maneiras de considerar a articulação entre disciplinas de referência, ciências da educação e prática profissional (Schneuwly; Hofstetter, 2006).

Na primeira parte, mencionamos as sucessivas modalidades de formação de professores do ensino primário e do segundo ciclo do secundário, bem como sua universitarização progressiva. Apresentamos uma tipologia esquemática dos vários modelos de referência que pre-

valeceram na Suíça. O próprio recorte de nossa apresentação histórica deve ser lido como a expressão de uma realidade social que, por mais óbvia que possa parecer, é um produto sócio-histórico altamente significativo. Em uma segunda etapa, analisamos as três tensões identificadas, que ainda hoje nos parecem relevantes, a fim de discuti-las, ao final, para melhor identificar os problemas e paradoxos, e até mesmo para poder superá-los.

### **Saberes de Referência para a Profissão Docente**

No processo de universitarização da formação de professores, é possível distinguir esquematicamente quatro fases que são comuns às áreas culturais que compõem a Suíça, mas cujos resultados são diversos nessas diferentes zonas. Propomos discutir aqui essas analogias e diferenças, apresentando, com base em extensas fontes de arquivo, os desenvolvimentos institucionais dos sete espaços universitários suíços; essas fontes nos permitiram identificar configurações contrastantes relacionadas tanto às concepções de formação profissional de professores (primário/secundário) quanto aos modelos universitários de formação e, mais especificamente, ao papel das ciências da educação nesses modelos.

### **Formação de Professores no Ensino Secundário Superior: dois modelos em contraste**

A institucionalização progressiva da formação dos professores para o segundo ciclo do ensino secundário na Suíça seguiu duas lógicas distintas. O primeiro modelo é predominantemente administrativo e permeia a área francófona, marcada por uma cultura local e influenciada pelos desenvolvimentos francês e alemão, e até mesmo, no caso de Genebra em particular, pelo desenvolvimento anglo-saxão. A segunda é predominantemente universitária e prevalece na área cultural de língua alemã, fortemente influenciada pelo desenvolvimento nos países germânicos. Propomos aqui uma esquematização desses dois modelos contrastantes (ver Quadro 1).

**Quadro 1 – Evolução dos dois modelos de formação de professores do ensino secundário superior na Suíça em quatro fases**

Modelo administrativo da área francófona	Modelo universitário da área germanófona
<p><b>Antes de 1910.</b> Formação em disciplinas de referência com diploma (secundário superior acadêmico de 4 anos + 3 anos). Surgimento da formação profissional em paralelo à formação disciplinar (notadamente exercícios práticos sob a responsabilidade dos professores da disciplina).</p>	
<p>Criação de cadeiras de pedagogia por instigação das autoridades escolares (seus titulares muitas vezes acumulam responsabilidades administrativas). Diploma da disciplina como único critério exigido pelas autoridades escolares para atuação docente no ensino secundário, mesmo quando estas pressionam as universidades a criar os primeiros certificados de aptidão pedagógica.</p>	<p>Criação de cadeiras para a formação de professores do ensino secundário e/ou reorientação das cadeiras de filosofia para a pedagogia. Instituição de certificados oficiais para a atuação docente no ensino secundário por parte das administrações escolares, a partir dos quais se organizam as estruturas universitárias de formação.</p>
<p><b>1910-1950.</b> Reforço da formação em disciplinas de referência (como regra, 4 anos). A pedido das associações profissionais e das administrações escolares, introdução de formação prática na forma de exercícios práticos e depois estágios. Formação profissional essencialmente em paralelo com a formação disciplinar.</p>	
<p>Multiplicação do número de certificados de aptidão para o ensino integrando as contribuições da cadeira de pedagogia. Formação prática progressivamente retirada da universidade: estágios geridos pelas administrações escolares. Cursos de didática ministrados por professores das disciplinas acadêmicas, depois por professores do ensino secundário, fora da estrutura universitária.</p>	<p>Formação prática por meio de seminários somados a cursos e visitas a escolas secundárias, depois por estágios. Cursos de didática ministrados por professores do ensino secundário contratados pela universidade.</p>
<p><b>1950-1995.</b> Pressão para harmonização. Introdução de recomendações em nível federal para a formação de professores do ensino secundário pela Conferência de Diretores da Educação Pública (1995).</p>	
<p>Formação profissional após formação disciplinar em um a dois anos, em serviço, sob a responsabilidade de uma organização não vinculada à universidade, gerida pelas autoridades escolares e formação exclusivamente por pares.</p>	<p>Formação profissional em paralelo à formação disciplinar possível de ser realizada na universidade (duração total de 4 a 7 anos), incluindo estágios de ensino supervisionados.</p>
<p><b>Desenvolvimentos atuais.</b> Reforço da formação nas disciplinas de referência: em geral, 4 anos e meio, em alguns casos 5 anos. Tendência a padronizar o modelo de formação profissional via sua integração em uma estrutura como uma universidade e/ou uma instituição de ensino superior, <i>haute école</i>. Formação profissional posterior à formação disciplinar (um ano ou um ano e meio em sobreposição parcial com a formação disciplinar). Consolidação da formação em ciências da educação.</p>	
<p>Criação de cadeiras autônomas de didáticas disciplinares.</p>	<p>Emergência de didáticas disciplinares, em geral sob a supervisão das disciplinas acadêmicas (cadeiras mistas).</p>

Fonte: Elaboração dos autores.

A formação de professores do ensino secundário é claramente marcada pela forte predominância de disciplinas acadêmicas de referência. Ao longo do tempo, a formação foi alongada e seguiu uma lógica definida quase exclusivamente pela evolução das próprias disciplinas. Uma consequência disso é o crescimento da distância entre os conteúdos acadêmicos e escolares<sup>3</sup>, tornando a formação profissional específica ainda mais necessária, especialmente no ponto de intersecção entre as disciplinas de referência e as disciplinas escolares: a didática. Esta última, contudo, continuava sendo complementar em termos de duração e profundidade e não parece ter sido um elemento essencial na construção da identidade profissional dos professores do ensino secundário. Poder-se-ia dizer que, ao contrário de outras profissões, a identidade dos professores do ensino secundário não se baseia em saberes profissionais específicos, mas em um saber genérico, de natureza cultural, relativo a uma disciplina acadêmica, como é o caso das profissões universitárias com as quais os professores do ensino secundário se identificam, em contraste precisamente com as profissões docentes do ensino primário (Hofstetter; Schnewly; Lussi; Cicchini, 2004).

Em ambos os modelos, e sob a pressão conjunta da administração e das associações profissionais, surge a necessidade de um componente do saber profissional específico que pode ser considerado como a parte comum da profissão, uma vez que os campos acadêmicos, por definição, a compartilham. Inicialmente, esse componente é sobretudo teórico e consiste essencialmente em disciplinas de pedagogia ministradas quer por professores de filosofia cuja cadeira inclui esse encargo, no modelo de língua alemã, quer por professores de pedagogia no modelo de língua francesa (Späni, 2002). Essas disciplinas teóricas foram sendo gradualmente complementadas por disciplinas de didática e exercícios práticos, e depois por estágios. A formação na didática das disciplinas foi construída de forma diferente dentro de cada modelo: na zona francófona, ela foi confiada à responsabilidade do campo profissional, enquanto na zona germanófona foi geralmente orientada pelas disciplinas de referência.

Em toda parte, a tendência foi a do prolongamento dos estudos, tanto na formação acadêmica como na formação profissional. A fim de harmonizar as estruturas educacionais na Suíça, a formação profissional foi então confiada a instituições específicas, as *hautes écoles pédagogiques*, para todas as categorias de professores (desde o pré-escolar até ao secundário superior em alguns cantões). Nota-se que os cantões onde as ciências da educação estavam bem estabelecidas em nível universitário não escolheram o caminho das *hautes écoles pédagogiques* para a formação profissional dos professores do ensino secundário: em Genebra, Friburgo e Zurique, esta ocorre nas universidades<sup>4</sup>.

Ambos os modelos são o produto de múltiplas determinações e de negociações entre os principais protagonistas envolvidos, cujos interesses não são todos convergentes: a profissão docente e as suas sociedades ou associações de referência, a administração escolar que faz o papel de empregador, as faculdades disciplinares<sup>5</sup> e os organismos universi-

tários envolvidos. Em ambos os modelos, a profissão intervém (por vezes exclusivamente) na formação prática, por meio de orientadores nos estágios e cursos ligados à prática (didática ou metodologia, concebida essencialmente como uma prática teorizada e não como um campo teórico autônomo). Sua influência como grupo de pressão corporativo existe, mas não parece estar muito institucionalizada. A gestão da formação é compartilhada principalmente entre a administração, ou o Estado, e as faculdades, ou a universidade, e é neste ponto que os dois modelos diferem profundamente (Lussi; Criblez, 2007).

No modelo de língua alemã, a formação, incluindo a profissional, foi essencialmente delegada à universidade: escolha dos professores, definição dos currículos e dos conteúdos. Além disso, as universidades geralmente criam estruturas especiais, transversais às faculdades, para assumirem essa tarefa. Os ensinamentos práticos e didáticos são ministrados por professores com experiência de atuação nas escolas secundárias e contratados pela universidade. O controle estatal sobre o acesso à profissão é exercido por meio de exames, cujos componentes a administração define com relativa autonomia (disciplinas reconhecidas como ramos da educação, nível de formação nessas disciplinas, componentes da formação profissional, tipos de exames para essa formação, etc.).

No modelo francófono, por outro lado (Lussi Borer, 2008), os títulos universitários servem como único pré-requisito para ser contratado como professor no ensino secundário. No entanto, quase se pode falar de interferência do Estado na universidade em relação à formação profissional: nomeação de professores de pedagogia para assumir responsabilidades administrativas; inicialmente, supervisão de exercícios práticos pela universidade, depois, finalmente, formação profissional dos professores fora da universidade, organizada pela administração (diretores de escola, pessoas mandatadas para gerir a formação) e ministrada exclusivamente por pares destacados para essa tarefa.

É, portanto, mais a inserção institucional e a gestão da formação do que a sua estrutura, essencialmente idêntica, que distinguem os dois modelos. O modelo francófono produziu uma distância significativa entre o campo profissional e seus campos disciplinares de referência - tanto acadêmicos como profissionais -, em contraste com o modelo germanófono. Nenhum dos dois modelos desenvolveu sistematicamente saberes acadêmicos especializados, autônomos e coerentes, próprios da profissão docente: no modelo francófono, não há por definição abordagem acadêmica de saberes específicos da docência, que são portanto essencialmente desenvolvidos como práticas teorizadas por profissionais; no modelo germanófono, as instituições transversais são dificilmente dotadas de cátedras, para além de um professor de pedagogia responsável pela formação e suas instituições. Isso suscita a questão dos saberes de referência que sustentam a identidade profissional desses professores, conferindo-lhes competências e saberes específicos, em outras palavras, contribuindo para a sua profissionalização (específica ou não).

## Formação de Professores do Ensino Primário: o desafio da inserção na universidade

A história da formação de professores primários mostra uma relação muito diferente com a universidade. A questão da universitarização de toda ou de parte dessa formação surgiu junto com a instituição do ensino público e a constituição do Estado ensinante<sup>6</sup>. Desde muito cedo, os professores da escola primária organizaram-se em corporações e sociedades educativas, aspirando serem reconhecidos como interlocutores legítimos na definição do futuro da escola, da sua própria formação e dos seus saberes de referência. Enquanto os professores do ensino secundário são, em primeiro lugar, acadêmicos, que apenas adquirem formação profissional específica numa fase posterior<sup>7</sup>, o movimento é o inverso no caso dos professores do ensino primário que são, antes de mais nada - com algumas exceções, voltaremos a este ponto -, pessoas oriundas do ensino primário e que, só mais tarde, adquirem formação de nível secundário ou superior. Esse tipo de recrutamento diferenciado, com múltiplas e profundas raízes históricas, reforçado pela divisão do sistema escolar<sup>8</sup> - ela própria uma questão de classe -, resulta em um quadro marcadamente distinto (ver Quadro 2) de modelos de formação para a profissão de professor primário.

**Quadro 2 – Evolução dos dois modelos de formação de professores primários na Suíça em quatro fases**

Modelo “normalista”	Modelo “universitário”
Antes de 1910. Reivindicações das associações profissionais por uma formação universitária (Zurique, Berna, Genebra, Basileia e Vaud).	Formação de professores nos ramos pedagógicos do secundário, depois por estágios e cursos normais parcialmente ministrados por professores universitários (pedagogia, psicologia experimental).
Criação das Escolas Normais (desde 1930) que formam, em nível secundário, os professores oriundos da escola primária. Vínculo com a universidade pela presença de professores de pedagogia que ministram disciplinas ou dirigem as Escolas Normais.	1910-1950. Reforço das reivindicações de universitarização que emanam das associações profissionais através de alianças com movimentos da Escola Nova e representantes das Ciências Sociais.
Aumento da duração dos estudos. Reforço da formação geral e prática. Elevação dos requisitos de ingresso.	Criação de cursos universitários (pelo menos parcialmente) na Basileia (até 1925), em Zurique (até 1938) e Genebra (a partir dos anos 1920, institucionalizada definitivamente em 1933).
1950-1995. Pressão para harmonização. Introdução de recomendações em nível federal para a formação de professores do ensino primário pela Conferência de Diretores de Educação Pública (1995).	Acesso ao ensino superior com diplomas das Escolas Normais (oficialmente desde 1995).
Desenvolvimentos atuais. “Universitarização” da formação.	Estabilização do modelo universitário de Genebra em articulação com o campo disciplinar das ciências da educação.

Transformação das Escolas Normais em <i>hautes écoles</i> pedagógicas: instituições de ensino superior dedicadas exclusivamente à formação de professores (incluindo a formação de professores para o primeiro e também para o segundo ciclo do secundário em alguns casos), incluindo encargos de pesquisa orientados exclusivamente para a prática. Formação em ciências da educação, em didáticas e para a prática profissional.	Integração completa da formação pela Universidade de Genebra. Forte desenvolvimento das ciências da educação e das didáticas disciplinares como campos autônomos. Articulação estreita com o terreno profissional.
---	--

Fonte: Elaboração dos autores.

A diferenciação dos modelos foi, como no caso do secundário, originada dos quadros institucionais. O primeiro modelo é o da formação em Escolas Normais, e o segundo é o da formação na universidade ou em uma instituição que interage diretamente com ela. Esses modelos não estão tão claramente ligados às áreas culturais como no caso do secundário e a sua heterogeneidade é grande, tanto mais que, ao longo do tempo, os modelos de referência se modificaram em algumas regiões.

Como na maioria dos países da Europa Ocidental, a formação de professores do ensino primário na Suíça foi inicialmente confiada a Escolas Normais, frequentemente em regime de internato, e dirigida a alunos oriundos da escola primária<sup>9</sup>. Contudo, esse modelo dominante não era o único (Criblez; Hofstetter, 2000). Havia outros canais de formação, organizados quase *ad hoc* pelos administradores dos sistemas de ensino, cujas aulas podiam ser confiadas a professores universitários e favoreciam uma cultura geral mais ampla. Essas outras vias foram experimentadas em zonas com tradição protestante e universitária - nomeadamente Genebra, Basileia, Neuchâtel e parcialmente Zurique -, nas quais a densidade populacional, bem como as taxas de alfabetização e de escolarização eram elevadas, favorecendo o possível recrutamento de professores em um nível mais avançado (*baccalauréat*<sup>10</sup>).

A partir da década de 1870, as exigências de formação universitária para professores do ensino primário começaram a se multiplicar, e essas exigências persistiram e se ampliaram após a Primeira Guerra Mundial. O movimento da Escola Nova, fortemente estabelecido, demandava uma formação que permitisse melhor considerar as dimensões psicológicas e pedagógicas da criança. Ao mesmo tempo, desenvolvia-se uma constelação de disciplinas (pedagogia experimental, didática experimental, psicologia educacional, psicologia infantil, métodos de avaliação individual e coletiva), oferecendo diferentes abordagens científicas dos fenômenos educativos, com a possibilidade de se tornar um campo disciplinar de referência para os professores, caso se diplomassem na universidade. Em várias universidades, foram criados grupos de trabalho que reuniam professores e cientistas, laboratórios e institutos, muitas vezes efêmeros (Zurique, Berna, Lausanne e, claro, Genebra com o Instituto Jean-Jacques Rousseau, que funcionava frequentemente como um polo de referência). Várias instituições de formação estabeleceram-se, assim, na universidade (Zurique, até 1938)



ou parcialmente na universidade (de modo efêmero em Basileia e Neuchâtel; duradouro em Genebra), o que resultou em um desenvolvimento significativo do campo disciplinar (cátedras ou disciplinas ministradas por professores contratados<sup>11</sup>) e atividades de pesquisa.

Os desenvolvimentos atuais ocorrem sob duas novas formas, em continuidade e ruptura com o passado. A antiga formação “normalista”<sup>12</sup> dá lugar a uma nova estrutura chamada *haute école pédagogique*; a formação que era organizada segundo o modelo “universitário” está totalmente integrada à universidade. Em ambas as estruturas, de modos diversos e muitas vezes mal articulados, a formação de professores primários e secundários coexiste geralmente.

A *haute école pédagogique* é uma estrutura de formação separada de todas as outras estruturas de formação superior (universidades; outras *haute écoles* especializadas); dedica-se exclusivamente à profissão docente, sem qualquer ligação orgânica com outras universidades (Perrenoud, 2000). Depende, portanto, da administração – local, de fato cantonal – que nomeia os diretores e os professores segundo procedimentos variáveis, mas distintos daqueles das universidades. Nessas instituições, a pesquisa representa uma pequena fração das atividades (5 a 20 por cento no máximo). Ainda assim, esses são os lugares em que as ciências da educação e a didática se desenvolvem como campos disciplinares construindo conhecimentos específicos sobre e para a profissão docente.

A universitarização completa da formação de professores do ensino primário (curso de quatro anos) tem como consequência um reforço significativo das ciências da educação em três formatos: ciências de referência (história, psicologia, sociologia da educação, etc.), áreas temáticas também designadas como transversais (interculturalidade, processos de ensino e aprendizagem, relação teoria/prática, etc.) e didáticas disciplinares. O estabelecimento e desenvolvimento dessas áreas é a condição para a universitarização da educação. Reciprocamente, esta última permite um desenvolvimento significativo das ciências da educação.

## **As Ciências da Educação: um campo de referência desconhecido e controverso**

A história duplamente comparada – primário *versus* secundário; áreas francófonas *versus* germanófonas – das estruturas de formação de professores revela algumas características que são indubitavelmente específicas da profissão docente. Iremos discuti-las a partir das três tensões subjacentes às nossas análises e interpretações.

1. Os protagonistas conjugam seus esforços para otimizar o treinamento dos professores e ajustá-lo à evolução dos saberes disponíveis, às expectativas sociais e às necessidades do sistema escolar. Todos eles concordam com a necessidade de aumentar a qualificação, o que os leva, em tempos recentes, a inscrever esta formação profissional no

nível superior ou mesmo universitário. Entretanto, este processo não é isento de confrontos e contradições, muitas vezes intensos. A profissão docente é parte integrante do projeto de futuro de toda sociedade e de toda cultura, e assegura sua perenidade por meio de sua intervenção social, educacional, formativa e intelectual sobre as novas gerações. A educação é um assunto de Estado em duas dimensões: o Estado atua como empregador, com um mandato para supervisionar a eficiência de seus agentes (considerados como transmissores de seus valores), e como poder público, garantindo a qualidade e equidade dos sistemas de formação (visando sua “autonomia” frente a convulsões sociais e posicionamentos ideológicos, religiosos e até políticos). Essa tensão interna à administração escolar se expressa por uma ambivalência em relação à natureza da formação dos professores, seus saberes de referência e, conseqüentemente, aos órgãos capazes de produzi-los e difundi-los; em primeiro lugar, em relação à universidade, suas autoridades e disciplinas acadêmicas. Este último sistema opera de forma autônoma; esta liberdade é até mesmo uma das condições para a produção de saberes. O resultado é uma relação complexa entre esses dois protagonistas que afeta a forma como a formação é concebida, desde a forte dependência em relação à administração, no modelo normalista, até os modelos mais nitidamente universitários. As associações profissionais de professores - que estão entre as mais antigas e mais bem organizadas - dividem-se segundo os diferentes níveis de ensino e, portanto, lutam com dificuldade para se apresentarem como interlocutores unificados legítimos perante órgãos administrativos e acadêmicos. A profissão, portanto, geralmente aparece em uma posição relativamente subordinada, como formadora no âmbito da prática. O desenvolvimento incipiente e a pouca valorização do conhecimento profissional teórico reforçam essa hierarquização, como mostra a discussão sobre as outras duas tensões.

2. No que diz respeito aos saberes envolvidos, nossas análises destacam quatro componentes dos sistemas de formação de professores, que podem ser encontrados em todos os contextos (geográficos, culturais, temporais) estudados, mas que são distribuídos segundo diferentes lógicas, dependendo das diferentes categorias que compõem a profissão, e que são assumidos por atores específicos (Lussi; Criblez, 2007):

- formação disciplinar especializada, por exemplo, de física ou biologia para os candidatos a professor etc. Para professores do segundo ciclo do ensino secundário, esses cursos são de responsabilidade das faculdades disciplinares, que os definem por completo;

- cursos de didática das disciplinas ministrados por professores de uma faculdade disciplinar ou do campo profissional, no caso desses últimos garantindo assim um vínculo pessoal e institucional entre as disciplinas e a profissão docente;

- ensino de ciências da educação originalmente confiado a professores generalistas (de filosofia em geral) como parte de seus encargos, depois gradualmente a professores pertencentes ao campo disciplinar, que se diferencia mais e mais;

- conteúdos de formação prática, em princípio dados por profissionais cuja posição entre o terreno da prática e a universidade em geral não é bem definida.

Esses diferentes componentes estão sob fortes tensões:

- tensão entre formação prática e formação disciplinar, sendo a prática frequentemente assumida como eminentemente formativa, em uma visão de aprendizagem entre companheiros de ofício. Essa visão dos saberes experienciais está fortemente enraizada em uma profissão na qual os saberes específicos estão pouco desenvolvidos e são pouco relevantes para a constituição da profissão, ao contrário, por exemplo, da medicina e do direito;

- tensão entre os conhecimentos das disciplinas de referência e os saberes didáticos, particularmente nas formações para o ensino secundário: se as didáticas como teorias práticas - ou práticas teorizadas - são antigas, seu estabelecimento como campos disciplinares autônomos é recente e instável. As didáticas estão pressionadas por duas forças opostas: uma direciona para as ciências de referência, às vezes com um retorno ao aplicacionismo; a outra concentra-se principalmente nos processos de ensino-aprendizagem, sem levar em conta os conteúdos disciplinares (Schneuwly; Hofstetter, 2006). Quanto mais elevado o nível de ensino, mais dominante é a visão de que a formação disciplinar é fundamentalmente suficiente para o ensino. Assim, a didática é percebida não como um conhecimento específico, mas como um assunto principalmente prático; como resultado, seu desenvolvimento parece secundário e altamente dependente das disciplinas de referência;

- tensão entre didáticas e ciências da educação: a concepção das didáticas para o ensino primário tende a centrar-se nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente porque os professores têm de ensinar muitas matérias escolares, sendo inviável uma formação didática aprofundada para cada uma delas. Inversamente, a formação de professores para o segundo ciclo do secundário é fortemente focada em uma (ou duas) matéria(s) de ensino e no domínio de sua didática; o foco é, portanto, voltado para as ciências de referência, ao lado das quais as questões relacionadas aos processos de apropriação de conhecimento (tratadas pelas ciências da educação) parecem secundárias.

3. A divisão profunda da profissão docente – e questionamos inclusive a pertinência desse genérico singular – defronta-se precisamente com a questão dos saberes e modelos de formação profissional, assim reforçando as tensões problematizadas acima. Como resultado de um processo histórico, socioeconômico e político que a transcende, essa divisão dificulta ou condiciona o desenvolvimento dos saberes específicos da profissão. É verdade que as ciências da educação, incluindo as didáticas, estão em notável expansão, e as recentes transferências da formação de professores, especialmente os do primário, para o nível superior, deram a elas uma nova dinâmica. Mas a divisão persiste. Os únicos saberes partilhados na profissão docente permanecem sendo essencialmente os saberes experienciais, com os professores do

ensino secundário baseando sua identidade profissional na disciplina acadêmica que representam e que constitui o essencial da sua formação, e os professores do ensino primário abrindo-se timidamente para as ciências da educação. As aproximações institucionais da formação promovidas atualmente propiciarão, no médio ou longo prazo, um fortalecimento dos saberes parcialmente compartilhados da profissão e a construção de um campo disciplinar de referência mais reconhecido?

Estas tensões, que têm origem na questão mais profunda da finalidade do sistema escolar, podem ser relidas e interpretadas como um sintoma de uma ambivalência intrínseca a nossas “sociedades do conhecimento” no que diz respeito ao papel da escola e ao lugar do conhecimento no seu âmbito. Essa ambivalência é particularmente marcante no seio da própria profissão docente, como demonstraram nossas análises históricas, bem como as controvérsias atuais. Em uma época em que as retóricas sobre a “profissionalização” (Lang, 2001) da formação de professores no nível superior se fazem mais e mais insistentes, os professores não parecem considerar os saberes *a* e *para* ensinar como instrumentos de seu reconhecimento como profissão, nem os campos disciplinares que os produzem, sistematizam e ensinam (incluindo as ciências da educação). Resta saber se essa “universitarização” irá fortalecer os saberes que podem ser mobilizados para a ação (conhecimento com “potencial praxiológico”), com o risco de reduzir as instituições de formação e de pesquisa a instituições de serviço. Ou, pelo contrário, se se trata de uma nova oportunidade para transformar a relação entre a profissão e seus campos disciplinares de referência. Neste caso, os professores poderiam ser interlocutores legítimos na própria definição dos saberes essenciais para sua formação, para além de suas inegáveis competências práticas atestadas de longa data por seus saberes experienciais.

Tradução do original francês de Elisabete Zardo Búrigo, Janete Viccari Barbosa, Julia Martins Pinheiro e Tainara Cecília Silveira Balt

## Notas

- 1 A versão original deste artigo foi publicada em 2009 na revista *Recherche et formation* (Hofstetter; Schneuwly; Lussi Borer, 2009).
- 2 Nota das tradutoras: o sistema educativo suíço em vigor é composto pelos sistemas dos 26 cantões da federação, com traços comuns e peculiaridades. A escolaridade obrigatória tem onze anos de duração e compreende o grau *primário* e o *primeiro ciclo do secundário*. O primário tem oito anos de duração e inicia com a educação infantil ou com o ciclo elementar; em geral as crianças ingressam na escola aos quatro anos de idade. O primeiro ciclo do secundário, ou secundário I, tem três anos de duração. A escolaridade pós-obrigatória compreende o segundo ciclo do secundário, ou secundário II, com três ou quatro anos de duração, em diferentes ramos, com orientação acadêmica ou profissionalizante, e o nível superior (denominado terciário). Sobre o sistema em vigor, mais detalhes podem ser acessados no site da confederação suíça das direções cantonais da educação pública: <https://www.edk.ch/dyn/15421.php>. Para a discussão deste texto, é importante registrar que no século XIX, assim

- como em outros países europeus, o ensino secundário não é a continuidade do primário; ensino primário e secundário são mundos apartados, com diferentes finalidades, lógicas, sequências e frequentados por diferentes grupos sociais.
- 3 Nota das tradutoras: na perspectiva dos autores, cada disciplina escolar tem como referência uma disciplina acadêmica. Considerando o tema deste dossiê, podemos pensar na matemática escolar e na matemática universitária e nos distanciamentos que teriam ocorrido entre elas ao longo do século XX.
- 4 Nota das tradutoras: o sistema de ensino superior suíço compreende quatro diferentes tipos de instituições, com diferentes exigências de recrutamento, relacionadas às modalidades de ensino secundário II. Mais adiante, os autores explicam que as *hautes écoles* pedagógicas são instituições de ensino superior constituídas fora das universidades.
- 5 Nota das tradutoras: são faculdades disciplinares aquelas que oferecem os cursos de matemática, letras, biologia e assim por diante.
- 6 No original em francês, “l’édification de l’État enseignant”.
- 7 Nota das tradutoras: podemos observar uma semelhança com o modelo de formação de professores que vigorou no Brasil dos anos 1930 ao início dos anos 1960, em que o diploma de Licenciado era obtido após o diploma de Bacharel do curso correspondente, mediante curso de Didática, com duração de um ano.
- 8 Vide nota 1.
- 9 Nota das tradutoras: como observado na nota 1, o estudante poderia ingressar na escola normal sem ter passado pelo ensino secundário. O caso francês é explicado em detalhes por d’Enfert (2019).
- 10 Nota das tradutoras: certificado do *baccalauréat* corresponde à conclusão do ensino secundário.
- 11 Nota das tradutoras: no original: “charges de cours, privat-docent”.
- 12 Nota das tradutoras: no original: “normalisant”. Considerando os possíveis sentidos da expressão “normalizante” em português, optamos pela tradução “normalista”.

## Referências

- BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines: la fascination des professions. **Revue française de pédagogie**, Lyon, École Normale Supérieure de Lyon, n. 94, p. 73-92, 1991.
- BOURDONCLE, Raymond. Autour des mots “Professionnalisation, formes et dispositifs”. **Recherche et Formation**, Lyon, Institut Français de l’Education, n. 35, p. 117-132, 2000.
- BOURDONCLE, Raymond; DEMAILLY, Lise (Ed.) **Les professions de l’éducation et de la formation**. Villeneuve-d’Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 1998.
- CONDETTE, Jean-François. **Histoire de la formation des enseignants en France (19e-20e siècles)**. Paris: L’Harmattan, 2007.
- CRIBLEZ, Lucien; HOFSTETTER, Rita. **La formation des enseignant(e)s primaires**. Histoire et réformes actuelles. Berne: Lang, 2000.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (Ed.). **Émergence des sciences de l'éducation en Suisse**. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19e - première moitié du 20e siècle). Berne: Lang, 2007.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (Ed.). **Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard; LUSSI BORER, Valérie. Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. **Recherche et formation**, Lyon, v. 60, p. 25-38, 2009. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/563>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard; LUSSI, Valérie. Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In: ÉTIENNE, Richard; ALTET, Marguerite; LESSARD, Claude; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Ed.). **Former des enseignants professionnels à l'université**. Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions? Bruxelles: De Boeck, 2009. P. 29-53.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard; LUSSI, Valérie; CICCHINI, Marco. Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles? Le cas de Genève (fin du 19e - première moitié du 20e siècle). **Revue suisse d'histoire**, Fribourg, Société suisse pour la recherche en éducation, n. 3, p. 275-305, 2004.

LANG, Vincent. **La professionnalisation des enseignants**. Paris: PUF, 1999.

LANG, Vincent. Les rhétoriques de la professionnalisation. **Recherche et Formation**, Lyon, Institut Français de l'Éducation, n. 38, p. 95-117, 2001.

LENOIR, Yves; BOUILLIER-OUDOT, Marie-Hélène (Ed.). **Savoirs professionnels et curriculum de formation**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2006.

LESSARD, Claude; ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Ed.). **Entre sens commun et sciences humaines**. Quels savoirs pour enseigner? Bruxelles: De Boeck, 2004.

LESSARD, Claude; BOURDONCLE, Raymond. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. **Revue française de pédagogie**, Lyon, École Normale Supérieure de Lyon, n. 139, p. 131-154, 2002.

LUSSI BORER, Valérie. **Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation**. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19e et la première moitié du 20e siècle. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Genève, Genebra, 2008.

LUSSI, Valérie; CRIBLEZ, Lucien. Sciences de l'éducation et formations à l'enseignement. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (Ed.). **Émergence des sciences de l'éducation en Suisse**. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19e - première moitié du 20e siècle). Berne: Lang, 2007. P. 231-264.

MAROY, Christian; CATTONAR, Branca. Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? **Cahier de Recherche du GIRSEF**, Louvain, Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation, n. 18, p. 1-27, 2002.

NOVOA, Antonio. **La construction du "modèle scolaire" dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) des années 1860 aux années 1920**. 2006. Thesis (Doctorat en Histoire) – Université Paris IV, Paris, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux. In: CRIBLEZ, Lucien; HOFSTETTER, Rita. **La formation des enseignant(e)s primaires**. Histoire et réformes actuelles. Berne: Lang, 2000. p. 341-371.

POPKEWITZ, Thomas; NOVOA, Antonio (Ed.). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. **Recherche et Formation**, Paris, Institut national de recherche pédagogique, n. 38, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; HOFSTETTER, Rita. La didactique des disciplines: entre logiques disciplinaire et professionnelle. Réflexions à partir de l'histoire de la formation des enseignants du secondaire à Genève. **Bulletin de l'Association suisse des professeurs d'université (APU)**, v. 32, n. 1, p. 16-20, 2006.

SPÄNI, Martina. Zur Disziplingeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870 und 1955. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (Ed.). **Erziehungswissenschaft(en)** 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Berne: Lang, 2002. P. 77-100.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et sociétés**, Montreal, v. 13, n. 1, p. 55-69, 1991.

TENORTH, Heinz-Elmar. Différence de statut, différence des standards pédagogiques? Compétence professionnelle et savoir pratique des Oberlehrer prussiens au sortir du 19e siècle. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (Ed.). **Savoirs en (trans)formation**: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, 2009. P. 83-108.

**Rita Hofstetter** é professora titular na Universidade de Genebra, Suíça. Corresponsável da Equipe de Pesquisa em História Social da Educação (ERHISE). Corresponsável da Equipe de Pesquisa de Disciplinas Escolares. Diretora dos Arquivos do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1831-9282>

E-mail: [rita.hofstetter@pse.unige.ch](mailto:rita.hofstetter@pse.unige.ch)

**Bernard Schneuwly** é professor de Didática de Línguas na Seção de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3672-9800>

E-mail: [bernard.schneuwly@unige.ch](mailto:bernard.schneuwly@unige.ch)

**Valérie Lussi Borer** é professora associada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça.

E-mail: [valerie.lussi@unige.ch](mailto:valerie.lussi@unige.ch)

Editor-responsável: Luís Armando Gandin

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.