

Os saberes:

uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores¹

Valérie Lussi Borer
Université de Genève

A institucionalização da formação de professores para o ensino público tem lugar na Suíça, como em outros lugares no mundo ocidental, no curso do século XIX. Ela é acompanhada de grandes debates sobre a *natureza das instituições* mais adaptadas para formar os candidatos ao ensino, o *grau de qualificação* necessário para ensinar nos diferentes níveis do sistema escolar e os *saberes específicos para a profissão do ensino* a serem incluídos nos cursos de formação. Esses saberes são investidos de questões cruciais: eles devem assegurar aos professores uma formação de qualidade que possa ser repercutida sobre o conjunto do sistema educativo. Como os atores políticos, universitários e professores encontraram, à época, e na Suíça, os meios de superar tal desafio? Quais são os saberes que são privilegiados por esses personagens para a formação de professores? Quais são os modelos institucionais de formação que eles elegem para dispensar tais saberes?

A partir destas questões, nosso capítulo tem origem numa pesquisa de doutorado que retrata e analisa a institucionalização da formação de professores na Suíça romanda, entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX (LUSSI BORER, 2008). A pesquisa se inscreve no quadro dos trabalhos conduzidos pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra, que analisa a emergência das ciências da educação na Suíça, questionando

¹ Este capítulo é originário do texto BORER, V. L. Les savoirs: un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. IN: Rita Hofstetter *et al.* (2009). *Savoirs en (trans)formation – Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, p. 41-58, cuja tradução e adaptação para o português foi feita por Martha Raissa Iane Santana da Silva e Wagner Rodrigues Valente.

notadamente sua relação com a formação de professores (HOFSTETTER, SCHNEUWL *et al.*, 2007). Na linha dos trabalhos da ERHISE, a abordagem que nós utilizamos para tratar as nossas questões de pesquisa é sócio-histórica, associando “sobre um terreno de estudo histórico, conceituação sociológica e mobilização de um *corpus* de fontes constituídas no e pelo questionamento do objeto de estudo” (BUTON & MARIOT, 2006, pp. 731-732). Ela se inspira em trabalhos recentes de história e sociologia das ciências (sociais) (BOURDIEU, 2001; BLANCKAERT *et al.*, 1999; PESTRE, 2006). Retomando o postulado de um condicionamento recíproco entre o desenvolvimento das ciências da educação e aquele da formação de professores (HOFSTETTER & SCHNEUWLY 2000, 2002; NÓVOA, 1998; TENORTH, 1999), nós analisamos como esse condicionamento se operacionaliza na formação de professores para o ensino primário e secundário na Suíça romanda. Nós nos interessamos igualmente às formas que toma a institucionalização da formação de professores com respeito à relação que essa formação mantém com as universidades (BOURDONCLE, 1994, 2007; HAMEL, 1995) e também às implicações relativas ao processo de profissionalização do ensino e à unidade dessa “profissão docente” (BOURDONCLE, 1993; HOFSTETTER *et al.*, 2004; LANG, 1999; NÓVOA, 1987; PERRENOUD, 2004).

Retomando os resultados de nossa pesquisa doutoral², este capítulo trata da evolução dos saberes contidos nos programas de formação de professores para o ensino primário e secundário na Suíça romanda. Ele se interessa mais particularmente pela maneira como se articulam de um lado os saberes constitutivos do campo profissional, no qual a referência é a *expertise* profissional (*saberes profissionais* ou saberes *para* ensinar); e, de outro, os saberes emanados dos campos disciplinares de referência produzidos pelas disciplinas universitárias (*saberes disciplinares* ou saberes concernentes aos saberes *a ensinar*)³. O estudo visa captar como esses diferentes tipos de saberes surgem em conexão com o desenvolvimento da formação de professores, como eles evoluem, se diferenciam e se articulam entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX. Na primeira parte do capítulo, nós observamos

² A pesquisa baseia-se no arrolamento de múltiplas fontes manuscritas e impressas pertencentes a diferentes fundos e locais de arquivos dos cantões universitários de língua francesa (cantões de Friburgo, Genebra, Neuchâtel e Vaud), as fontes que foram inicialmente tratadas através de aproximações monográficas cantonais. Em seguida, nós separamos em uma perspectiva comparativa, três temáticas transversais aos diferentes cantões, (protagonistas, modelos institucionais de formação e saberes) que nós comparamos com a ajuda de séries de documentos encontrados em todos os cantões (memoriais do Grande Conselho, textos legislativos, programas de cursos, planos de estudos, etc.). Para uma descrição mais completa do processo e fontes utilizadas, ver Lussi Borer (2008, pp. 40-61; pp. 441-445).

³ Para uma definição dos saberes profissionais, ver notadamente Lang (1999, p. 40) e Bourdoncle (2000, p. 123). Para a distinção entre saberes *a* e *para* ensinar, ver Hofstetter & Schneuwly neste volume.

inicialmente como esses saberes se inscrevem no seio dos modelos institucionais de formação propostos para os dois níveis de ensino. Em seguida, nós comparamos os saberes inscritos para a formação de professores primários e secundários interessando analisar a relação que essas duas formações mantêm com os saberes profissionais e disciplinares; ou, dito de outra forma, “a relação entre profissão e disciplina” (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2002; TENORTH, 1994).

Para melhor compreender os contextos nos quais têm lugar essas questões dos saberes envolvidos na formação de professores, nós abordamos igualmente as tensões em jogo nas instâncias que contribuem de diferentes maneiras para definir esses saberes considerando: a profissão de professor e as associações/sindicatos que a representam; a administração escolar (departamentos de instrução pública, serviços de ensino primário, secundário, superior); as faculdades universitárias (com as disciplinas de referência do ensino e da pedagogia/ciência(s) da educação).

Evocamos antes de tudo, em algumas linhas, o contexto histórico no qual se inscreve nosso estudo. A institucionalização progressiva da formação de professores para o ensino público no curso do século XIX, inicialmente para o primário, depois para o secundário, se faz em ligação com o desenvolvimento dos sistemas educativos e sua separação progressiva entre ensino primário, secundário e superior. Esse desenvolvimento gera uma necessidade crescente de mestres qualificados em prol de uma educação de nível mais elevado, mais ligados aos estabelecimentos superiores de ensino que estão em processo de se instituir ou de se transformar (de academia em universidade), como destaca o primeiro titular da cadeira de pedagogia em Lausanne na sua aula inaugural:

Não apenas os mestres primários devem ser preparados para as importantes funções dos seus ofícios, mas [...] os outros graus do ensino devem também adquirir, depois da cultura geral e científica, a cultura profissional propriamente dita, quer dizer a arte e a ciência de sua vocação, que não exclui de toda forma a experimentação pessoal, mas que, com certeza, abreviam e limitam as tateações. (GUEX, 1891, p. 299)

Assiste-se a uma demanda de saberes profissionais de referência para o ensino; os departamentos de instrução pública respondem impulsionando a criação de aulas ou de cadeiras de pedagogia no seio das universidades romandas (em 1866, Neuchâtel; 1889, Friburgo; 1890, Genebra e Lausanne). Essas cadeiras são essencialmente destinadas à

formação dos professores do secundário, mas também do primário. Nós vamos agora entender o papel que elas desempenham na formação de professores.

1. Saberes e modelos de formação para o ensino primário

Entre os modelos escolhidos pelos cantões de língua francesa para formar os professores do primário entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX, dois modelos coexistem. O primeiro modelo, que nós denominamos “normal”, se caracteriza pelas instituições de formação de nível secundário às quais os futuros professores ascendem após a escolaridade primária. Dedicado à formação para o ensino primário, *essas escolas normais* oferecem uma formação tanto geral como profissional. Sob o controle da administração escolar, que desempenha o duplo papel de formador e de empregador, elas têm pouca ligação com as ciências da educação presentes no nível universitário. Quanto existe uma articulação, ela se faz ou por meio do diretor, muitas vezes titular da cadeira universitária de pedagogia no início do período estudado, ou com os professores da escola normal que frequentam os cursos de pedagogia como formação continuada. Esse modelo é adotado durante todo o período pelos cantões de Friburgo e Vaud.

A especificidade do *segundo modelo*, que nós denominamos “superior”, é de distinguir as instituições de formação geral e profissional. A formação geral tem lugar inicialmente no seio de estabelecimentos secundários e desemboca em um *baccalauréat*/maturidade. Em seguida, a formação profissional tem lugar nos estabelecimentos superiores, os *Estudos pedagógicos* (eles são mesmo da parte universitária, em Genebra), que são o fruto de uma parceria entre a administração escolar e as autoridades universitárias, uma vez que esses estudos compreendem entre outros, os conteúdos dados pelas ciências da educação universitárias. O cantão de Genebra faz a escolha pelo modelo superior enquanto o de Neuchâtel oscila entre os modelos normal e superior, optando pelo modelo superior entre 1866 e 1872, depois novamente a partir de 1948.

Se nos interessamos *pela evolução dos saberes no seio destes modelos* durante o período estudado, observa-se que nos cantões que escolheram o *modelo normal*, as autoridades escolares aumentam progressivamente a duração dos estudos das escolas normais que passam de dois ou três anos a quatro ou cinco anos – seguindo assim uma tendência observada na maioria dos cantões suíços – e tentam se aproximar sempre mais

do nível de maturidade estabelecido nos cursos secundários superiores (LUSSI BORER & CRIBLEZ, 2007). Relativamente aos saberes dispensados, nota-se que os saberes de formação geral ligados às disciplinas escolares dominam nas escolas normais, mesmo se os saberes *para ensinar*⁴ são cada vez mais presentes à medida que se avança no século, principalmente ao fim dos estudos.

Os cantões que privilegiam o *modelo superior* optam por uma formação em dois tempos. Eles apostam antes de tudo na aquisição de uma larga cultura geral que é adquirida junto aos estudos secundários completos. A formação profissional se desenvolve em seguida no âmbito dos estudos pedagógicos onde a duração se estende à medida que se avança no período considerado pela pesquisa. Nesses estudos pedagógicos, os saberes *para ensinar* (principalmente os ensinamentos de pedagogia teórica e prática, de psicologia, de ciências da educação) aos quais se unem ainda todas as didáticas/metodologias das diferentes disciplinas escolares, constituem o essencial das ofertas, uma vez que essas instituições podem contar com a cultura geral que os candidatos já adquiriram durante os estudos secundários, como o mostram para Genebra os trabalhos de Hofstetter (2009) e Hofstetter e Schneuwly (2000).

Constata-se assim que o *modelo superior* é mais favorável ao desenvolvimento de saberes *para ensinar* no seio das formações para o ensino; o *modelo normal* se encontra sob tensão entre a missão de assegurar a melhor formação geral possível e sua vocação profissional. E essa tensão, que se nota cada vez mais ao longo do período, com o aumento das exigências relativas ao nível de instrução dos professores do primário, leva regularmente as escolas normais ainda mais para uma formação geral em detrimento da formação profissional, em um movimento similar àquele que identifica Bourdoncle junto às escolas normais francesas (1994, p. 136-137).

2. Saberes e Modelos de formação para o ensino secundário

Interessa-nos agora os modelos de formação desenvolvidos para o ensino secundário e os saberes deles participantes. Os saberes evoluem de forma muito similar nos diferentes cantões suíços de língua francesa até os anos 1940. Antes do fim do século XIX, os professores do secundário são recrutados através dos concursos do Estado aos quais eles se preparam por seus próprios meios. Ao fim do século XIX,

⁴ Por saberes *para ensinar*, nós compreendemos os prescritos nos programas de formação para o ensino primário seguintes: pedagogia teórica, pedagogia prática, didática/metodologia geral, psicologia. Os dados proveem da análise dos planos de estudo que se sucederam nos cantões de língua francesa (LUSSI BORER, 2008, p. 497-500).

simultaneamente à transformação das academias em universidades e à criação de novas universidades, os títulos universitários tornam-se pouco a pouco pré-requisitos obrigatórios para ensinar no secundário. A formação profissional, inexistente até o fim do século XIX, se constrói progressivamente. Pela demanda dos departamentos de instrução pública, são os saberes pedagógicos teóricos, em primeiro lugar, que são incorporados às formações disciplinares e dispensadas pelas novas cadeiras de pedagogia (pedagogia geral, história da pedagogia/ das doutrinas pedagógicas/ da educação, didática geral). Desde o início do século XX, os departamentos de instrução pública, as associações de professores e mesmo as congregações religiosas reivindicam a inclusão de saberes *para* ensinar e de experiências práticas para aperfeiçoar as qualificações dos professores do secundário.

Aulas metodológicas/didáticas específicas e, em seguida os exercícios práticos são organizados no quadro dos certificados de aptidão ao ensino secundário que são pouco a pouco criados em todas as faculdades das universidades romandas a pedido (às vezes por coerção) das administrações escolares⁵. Relativamente ao conteúdo pedagógico, didático, metodológico e o número de disciplinas escolares nos quais os futuros professores devem ser formados, uma organização da formação transversal às faculdades - sob a forma de institutos/seções de pedagogia/ciências pedagógicas/ciências da educação⁶ - se concretiza em um dado momento em todos os sítios universitários suíços de língua francesa entre o fim do século XIX e a primeira metade do XX. Essa organização é impulsionada pelos departamentos da instrução pública que desejam centralizar a formação profissional de todos os futuros professores do secundário no âmbito das universidades suíças. Contudo, essa tentativa de centralização fracassa por várias razões: de uma parte, ela é combatida pelas universidades pois, no seio dessas estruturas, o poder decisório do Estado é frequentemente importante e concorrente às prerrogativas das faculdades. De outra parte, os professores disciplinares contestam a legitimidade dos professores de pedagogia em relação à didática das disciplinas.

Se, entre os anos 1910 e 1930, a universitarização da formação profissional para o ensino secundário solicita o aporte das ciências da educação compreendidas em amplo sentido (pedagogia, ciências sociais especializadas nas análises dos fenômenos

⁵ Nas universidades de Friburgo em 1893/1898, Genebra em 1908/1916/1933, Lausanne em 1908 e Neuchâtel em 1925.

⁶ Instituto de pedagogia em Friburgo (anos 1930), Instituto das ciências da educação em Genebra (anos 1930), Seção das ciências pedagógicas em Lausanne (por volta de 1917) ou seção de pedagogia em Neuchâtel (entre 1876 e 1882). É igualmente o caso nas universidades suíças germânicas (Lussi Borer & Criblez, 2007).

educativos como a sociologia, a história, a psicologia) e permite seu desenvolvimento, essa ligação não persiste nas universidades suíças romandas. Uma nova dinâmica é posta em prática a partir dos anos 1940 e leva a uma reconfiguração da formação profissional para o ensino secundário na Suíça. Ela é impulsionada pela Conferência suíça dos diretores do ginásio que preconizam um modelo de formação repousando sob uma sólida formação disciplinar - beneficiada da legitimidade das ciências naturais, literárias, económicas e sociais – seguida de um acompanhamento (estágio) sob o controle da administração escolar. Esta opção é sustentada pela Associação suíça de professores do ensino secundário. Dois modelos de formação são, então, implementados na Suíça: o primeiro extrai a formação profissional prática da universidade, o outro mantém essa formação no âmbito da própria universidade⁷.

Na lógica romanda (seguida por Genebra, Neuchâtel e Vaud), a via tomada pelos departamentos de instrução pública consiste em confiar o ensino dos saberes profissionais práticos para a profissão docente sob o controle da administração; a universidade permanece responsável pelos saberes disciplinares e pelos conhecimentos teóricos de pedagogia. Esta opção recebe a bênção das associações profissionais que se responsabilizam, portanto, no âmbito das instituições diretamente dependentes da administração, em formar os seus futuros pares. Ela recebe igualmente apoio das faculdades que desejam se desresponsabilizar da dimensão profissional para se concentrarem sobre a formação disciplinar, o que realça a sua exclusiva competência. Essa opção para a formação de professores se faz, entretanto, em detrimento do campo disciplinar das ciências da educação, uma vez que este último restringe o seu papel, assim, à formação pedagógica teórica de candidatos para o ensino secundário, o que marca o fim de seu desenvolvimento nas universidades de Lausanne e Neuchâtel⁸.

No seio de um segundo conjunto, o cantão de Friburgo (sob o modelo dos cantões de língua alemã de Berna e Zurique) conserva a formação profissional - tanto teórica quanto prática – no âmbito dos currículos universitários. A universidade continua no controle da formação profissional: esta tem lugar no interior do Instituto Pedagógico, em ligação estreita com o campo acadêmico das ciências da educação. As autoridades escolares se asseguram, no entanto, de um controle sobre a formação de professores: o

⁷ As lógicas romandas e germânicas diferem em relação à escolha de distinguir as formações para o ensino secundário inferior e superior, escolha que fazem os cantões de Basileia, Berna, Friburgo e Zurique, enquanto os cantões de Genebra, Neuchâtel e Vaud ofertam uma formação conjunta. Entretanto, a transição do ensino primário para secundário inferior é claramente mais difundida em cantões de língua alemã, enquanto que esta promoção é mais rara nos cantões de língua francesa.

⁸ O caso da Universidade de Genebra é diferente porque as ciências da educação continuam a se desenvolver, em conexão com a formação de professores primários (HOFSTETTER, 2009).

Departamento de instrução pública impõe à universidade a necessidade de confiar a atribuição do certificado de aptidão para o ensino secundário a uma comissão nomeada pela administração escolar e não mais pelas instâncias universitárias.

No que concerne à *evolução dos saberes* considerando os dois modelos, há um crescimento da importância das formações pedagógico-teóricas em um primeiro momento, metodológico-didáticas em um segundo, depois prática, em um terceiro: uma formação profissional consistente torna-se assim a regra para o acesso à docência no ensino secundário no final de 1940. Se a formação profissional se desenvolve, este destaque não se deve apenas ao campo das ciências da educação. Ao mesmo tempo que a formação profissional tem lugar na universidade, as faculdades disciplinares reivindicam a legitimidade dos saberes didáticos das disciplinas a ensinar e o campo profissional, sob a égide da administração escolar, desempenha um papel cada vez mais importante na formação prática. Em relação à atribuição dos certificados de aptidão para o ensino, se constata que eles são inicialmente concedidos pelas autoridades universitárias, em seguida, cada vez mais, em colaboração com os departamentos de instrução pública e a administração escolar que atestam as competências profissionais práticas. Nos dois modelos, no final dos anos 1940, todos os candidatos à docência no ensino secundário beneficiam-se de uma formação disciplinar, em nível de licenciatura, assim como de uma formação profissional atestada por um certificado de aptidão pedagógica.

3. Formações para o ensino primário/secundário

Quais são as diferenças e semelhanças observáveis entre os modelos de formação para o ensino primário e secundário? Como vimos, não são apenas os modelos escolhidos para a formação no ensino primário e secundário que divergem, mas também, como analisa Bourdoncle, os padrões de socialização desses dois corpos, um fenômeno semelhante ao que ele identifica para a França. Se a formação tanto moral quanto intelectual que recebe o professor primário visa transformá-lo em um "mestre do povo", a formação disciplinar aprofundada reservada aos professores do secundário deve capacitá-los a produzir "homens cultivados" (BOURDONCLE, 1990, p. 58). Da mesma forma, as finalidades desses dois níveis de ensino são diferentes. O *ensino primário* se endereça a todos os futuros cidadãos e deve permitir-lhes o acesso aos saberes de base. A missão confiada ao *ensino secundário* evolui, por sua vez, durante o

período estudado, juntamente com a diferenciação progressiva do secundário inferior e do secundário superior. Se o secundário superior permanece responsável por formar futuras elites, o secundário inferior deve atender a uma crescente necessidade de mão de obra mais qualificada, o que é exigido pelas economias cantonais em plena evolução. Embora as missões do secundário inferior e superior divirjam, a formação, porém não é diferenciada para os dois níveis nos cantões de Genebra, Vaud e Neuchâtel, ao contrário de Friburgo.

Como semelhanças, destacamos a partir do final do século XIX uma vontade constante dos governos em manter o controle da formação de professores para o ensino secundário e primário e em orientar a sua missão em termos de demandas sociais. Malgrado os esforços que fazem as instâncias escolares para conceber a formação de professores o mais próximo das necessidades locais, para se adaptar continuamente às mudanças sociais que exigem qualificações cada vez mais elevadas em todos os níveis do sistema de ensino e para manter um controle estreito sobre elas, vários protagonistas, grupos políticos ou profissionais denunciam de maneira recorrente a insuficiência dessa formação. Assim mesmo, a formação de professores experimenta um incrível desenvolvimento qualitativo e quantitativo durante a primeira parte do século XX. De fato, acabamos de ver que em menos de um século, a oferta de formação para os candidatos que aspiram ao exercício no ensino público evolui de uma preparação autodidata, para se apresentar ao exame de Estado, para as formações institucionalizadas sob o poder das autoridades públicas que oferecem os cursos formalizados no seio das quais o ensino dos saberes disciplinares, e em seguida dos saberes *para ensinar*, é pouco a pouco sistematizado.

4. Primário e secundário: os *saberes para ensinar* comuns

O que podemos dizer da evolução dos saberes de referência para as formações profissionais do ensino primário e secundário? Inicialmente, constatamos que a institucionalização progressiva da formação de professores na segunda metade do século XIX, primeiramente para o primário, depois para o secundário, gera uma demanda de saberes profissionais de referência para o ensino. A pedagogia ou ciência da educação vai então ser investida como uma disciplina de referência para a profissão, ao mesmo tempo que ela conquista um reconhecimento universitário. Ela é então solicitada a fornecer novos saberes com base nos aportes da ciência, e especialmente da

psicologia (experimental). É, assim, que se assiste em algumas décadas, e em todas as universidades da Suíça romanda, o desenvolvimento do campo da pedagogia/ciência(s) de educação tomando, como observado por Hofstetter e Schneuwly, traços essenciais de um campo disciplinar acadêmico (2007, p. 444).

No âmbito desse campo, as nossas análises comparativas mostram que testemunhamos progressivamente a especialização de saberes inicialmente incluídos sob a denominação de "pedagogia geral", que se transformam em seguida em saberes psicológicos aplicados à educação e metodologias/didáticas - os saberes didáticos se especializam, por sua vez, em função das diferentes disciplinas a ensinar. A estes saberes se misturam igualmente os aportes das ciências contributivas, como as ciências médicas, jurídicas e sociais que estão interessadas na educação e na criança e que são convidadas a participar na formação de novas profissões educativas que emergem progressivamente (pedagogia curativa, orientação profissional e escolar etc.). Assim, se desenvolve um campo pluridisciplinar das ciências da educação que experimenta um crescimento mais ou menos significativo em função das universidades, mas que se tornou incontornável ao final do período estudado, sobretudo pela sua contribuição para as diferentes profissões do ensino e da educação.

Quanto aos *saberes inscritos no seio dos programas de formações profissionais* para o ensino primário e secundário e de suas certificações, observamos que eles não diferem fundamentalmente. Tanto na formação para o ensino primário quanto para o secundário, os saberes *para ensinar* evoluem: constituídos inicialmente por saberes teóricos em pedagogia ou ciência da educação, estes pouco a pouco sofrem a concorrência dos saberes metodológico-didáticos e psicológicos em um segundo momento, seguidos pelos exercícios práticos ou estágios, que se tornam obrigatórios no final do período. Para o secundário, face à lacuna que vai crescendo entre "saberes acadêmicos e escolares, devido à diferenciação das disciplinas acadêmicas e a diferenciação dos ramos do secundário" (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2007, p. 445), uma formação profissional cada vez mais consistente se impõe em todas as instituições. A evolução dos saberes *para ensinar* toca assim tanto a formação para o ensino primário quanto secundário, testemunhando a existência de uma cultura comum à profissão docente em todos os níveis formativos, que é semelhante ao observado pelo pesquisador Heinz-Elmar Tenorth para os professores alemães.

Da mesma forma, os saberes que são objeto dos exames para obtenção do certificado de aptidão pedagógica são requeridos tanto no primário como no secundário:

são os saberes pedagógicos teóricos, psicológicos, metodológico-didáticos e práticos (lições em classes). Os saberes de referência para a profissão docente dispensados no quadro das formações para o ensino sendo tão próximos, como então entender a tensão interna que parece irremediavelmente dividir as profissões de docentes primária e secundária?

5. Identidades profissionais buscando saberes de referência diferentes

Cabe dizer inicialmente que nossas análises mostram que as opções consideradas para a formação de professores do primário e do secundário relativas ao acesso aos saberes disciplinares a ensinar diferem: no modelo normal predominante na Suíça romanda, os professores do primário são introduzidos a múltiplos conceitos rudimentares dos saberes disciplinares considerados, antes de tudo, a partir da perspectiva do currículo primário. De maneira explícita diferentes protagonistas se pronunciam a favor deste acesso restrito aos saberes, julgando que um acréscimo de instrução implicaria no risco de prejudicar um professor de escola primária, cujo estatuto profissional e social deve continuar modesto. Em contraste, os professores do secundário têm contato durante a sua formação com um número limitado de disciplinas, mas as estudam em profundidade e, além do mais, esse saber aprofundado que, supostamente, por sua própria virtude, poderíamos dizer, oferece a eles formação acadêmica e igualmente os forma para transmiti-los (a ciência do conteúdo expressa a sua própria didática): este é um postulado que domina largamente o início do período.

Em seguida, notamos que face às exigências de qualificação e de formação que aumentam progressivamente, o corpo docente do primário e o do secundário buscam saberes de referência diferentes para construir a sua identidade profissional. Como mostram os trabalhos do ERHISE na Suíça, as *ciências da educação* desempenham um papel importante no processo de profissionalização do ensino primário. Em contrapartida às exigências que visam inscrevê-las mais no seio da sua formação, os professores do primário esperam das ciências da educação uma contribuição visando aumentar a eficácia das práticas profissionais. Como os saberes disciplinares ensinados nas escolas primárias estão muito longe daqueles produzidos pelas faculdades e estão menos diretamente legitimados por elas, e como os professores primários devem ser formados em uma multiplicidade de disciplinas escolares, apenas as ciências da educação podem oferecer um campo disciplinar de nível universitário capaz de produzir

uma base de saberes de referência para a profissão. No entanto, exceto no cantão de Genebra, são principalmente os professores da Escola normal que se beneficiam dos ensinamentos das ciências da educação, durante o período estudado, e não diretamente os professores do primário em formação, uma situação análoga àquela que Hamel descreve para o Quebec (2000, p. 571).

No que concerne ao ensino secundário, nossas análises mostram que os saberes de referência sob os quais se fundam a profissão e a identidade profissional dos professores do ensino secundário são, antes de tudo, constituídos por saberes disciplinares ligados aos saberes *a* ensinar. Esta referência predominante aos saberes disciplinares coloca um problema para a profissão do secundário, pois à medida que os saberes se diferenciam, as identidades profissionais dos professores do secundário se reforçam mais em relação aos saberes *a* ensinar na sua disciplina do que em relação aos saberes *para* ensinar que os reuniriam em torno de uma profissão comum de professor do secundário⁹. Observa-se assim um processo de diferenciação interna para professores do ensino secundário em função das disciplinas ensinadas e como o lamenta o presidente da Sociedade suíça de professores do ensino secundário em 1944, "o que nos falta não é tanto professores competentes em sua especialidade, mas professores que compreendem a importância de um trabalho científico e pedagógico comum" (MEYLAN, 1960, pp. 367-368).

Assiste-se, assim, durante a primeira metade do século XX, a um duplo movimento de atomização no seio do ensino secundário: de um lado uma separação progressiva entre o ensino secundário inferior e superior, cujas finalidades e saberes de referência se distanciam; de outra parte entre as disciplinas de ensino. Desse modo, a profissão de professor do secundário tem dificuldades para encontrar uma unidade em seu próprio seio. Ela parece estar dividida entre a primeira referência aos saberes disciplinares - que se especializam cada vez mais nas universidades - e a necessidade de desenvolver saberes *para* ensinar visando preencher a lacuna com os saberes dispensados ao secundário e garantir o processo de ensino/aprendizagem. Se a presença de saberes *para* ensinar na formação é cada vez mais reconhecida como necessária, estes saberes são, em um primeiro tempo, buscados junto aos professores experientes e não nas ciências sociais, dentre elas a da educação, mesmo se estas são bem

⁹ A especialização da Sociedade suíça de professores do ensino secundário testemunha essa evolução. Após ter se distanciado da associação dos professores do primário, no final do século XIX, a Sociedade distingue no seio mesmo do corpo docente secundário os professores do secundário inferior e superior, e recusa, a partir de 1923, a adesão a todos os professores que não se enquadram no ensino secundário superior (MEYLAN, 1960, p. 367). Depois, a SSPES se divide em diferentes filiais - cada uma compreendendo os representantes de uma ou de um grupo de disciplina(s) específica(s) - dos quais o número passa de oito, em 1917, para quatorze, em 1953.

desenvolvidas, como é o caso do cantão de Genebra. Para explicar a desconfiança com respeito à pedagogia que emerge no círculo de professores do ensino secundário, o relator da Sociedade suíça de professores secundários sugere, nos anos de 1940, que estes sempre concebem a pedagogia como uma disciplina relevante dentro da escola primária (*Volksschulpädagogik*), desigualmente desenvolvida, e que a introdução na formação para o ensino secundário de uma disciplina assim conotada apaga as fronteiras e "primariza" os professores dos ginásios (BUCHNER *apud* CSRG, 1942, p. 65).

Vê-se que a necessidade de diferenciar os dois níveis de ensino primário e secundário desempenha um papel-chave em relação ao lugar das ciências sociais e da educação na formação de professores. Esta necessidade de distinção leva, de maneira bastante curiosa, ao desenvolvimento de saberes profissionais para os professores do secundário, mas estes saberes estão ligados às práticas pessoais dos professores e não são objeto de formalização no nível teórico. Logo, não são eles que permitem ao corpo docente secundário obter legitimidade como profissão (LUSSI BORER & CRIBLEZ, 2007, p. 263). O processo de profissionalização dos professores do secundário é assim caracterizado pelo fato de se basear em saberes dos quais a profissão participa apenas de modo limitado: os saberes disciplinares são desenvolvidos pela universidade especialmente pelas faculdades de letras, ciências e ciências sociais; os saberes profissionais aparecem como órfãos de disciplinas de referência teoricamente construídas e totalmente reconhecidas pela profissão, como mostra Hofstetter *et al.* para Genebra (2004, p. 299 ; 2009).

6. A relação profissão-disciplina

Observa-se que a relação *profissão-disciplina* é particularmente posta em destaque nos debates relativos à formação de professores, a ela cabendo articular do melhor modo os saberes profissionais e saberes disciplinares, a fim de garantir um elevado nível de qualificação aos futuros professores. Esta articulação tropeça em certas tensões, das quais, especialmente, o estatuto e o lugar a ser dado aos diferentes saberes *a* e *para* ensinar no seio das formações para o ensino, constituem escolhas que são, em última análise, feitas pelas instâncias políticas e pela administração escolar. Não nos alongaremos mais detidamente sobre o papel dessas últimas, exceto para dizer que elas são as primeiras interessadas a poder contar com um pessoal bem formado e apto a

dispensar um ensino de qualidade, uma vez que são elas que recrutam a maior parte dos candidatos que saem diplomados pelas formações para o ensino.

O período estudado testemunha assim uma dupla evolução conjunta de saberes disciplinares e de saberes *para* ensinar no interior das formações para o ensino ministradas nos cantões universitários de língua francesa. Os saberes disciplinares se especializam cada vez mais no interior das universidades, gerando uma distância crescente com os saberes *a* ensinar, especialmente no nível secundário, uma distância que deve ser preenchida pela formação de professores. Esta evolução leva a especialização progressiva da *didática geral* em *didáticas especiais* ligadas às diferentes disciplinas. Essa perspectiva está cada vez mais presente no âmbito da formação de professores (SCHNEUWLY & HOFSTETTER, 2006), na intersecção dos saberes disciplinares, com os saberes *para* ensinar e com os saberes *a* ensinar. Quanto aos saberes *para* ensinar, eles se desenvolvem através da constituição progressiva de um campo disciplinar das *ciências da educação: a pedagogia geral e história da educação/das ideias pedagógicas* são enriquecidas pelas contribuições da psicologia, ciências médicas, jurídicas e sociais¹⁰.

No âmbito dessas complexas evoluções, nos parece interessante sublinhar as diferentes configurações nas quais as Ciências da Educação se desenvolvem. Tendo ganhado uma legitimidade incontornável no seio da formação de professores, vemos que as concepções de seus aportes para a profissão docente diferem segundo a sua referência para os professores do primário ou aqueles do secundário, em termos de sua construção como campo disciplinar universitário. Este fenômeno é analisado em profundidade por Hofstetter e Schneuwly para a Suíça (2007, pp. 211-213 e 220-224) ou ainda por Tenorth para a Alemanha (1999, pp. 432-433).

Carregadas de esperanças relativas à melhoria das práticas pedagógicas e, por consequência, do nível de instrução dos alunos; chamadas a intervir nas formações superiores para o ensino, com vistas a contribuir com melhores qualificações dos professores, as ciências da educação estão no coração de questões consideráveis (HOFSTETTER *et al.*, no prelo). Essas expectativas não são excessivas e estão na origem de tensões recorrentes que nossas análises põem em evidência entre os diferentes protagonistas abrangidos pela profissão, pela administração escolar como

¹⁰ Observa-se paralelamente ao estabelecimento cada vez maior de ensinamentos práticos tirando partido de saberes experimentais desenvolvidos pelos professores no terreno escolar reivindicados por uma parte do corpo docente como *os* saberes constitutivos da profissão. Seria interessante melhor entender as razões da ligação dos professores aos saberes advindos da experiência para fundar sua identidade profissional: se os profissionais são antes de tudo saberes particulares pertencentes a uma construção própria de cada professor, eles não podem com efeito constituir uma base comum para a profissão nem para um processo de profissionalização.

pela universidade? Estas questões estão, obviamente, ainda a se aprofundar, e nos interessaria testá-las, continuando nossa pesquisa sobre a segunda metade do século XX, a fim de ver como os movimentos articulados de democratização do ensino secundário superior e de desenvolvimento das ciências da educação, como um campo de *expertise* universitária que se afirma a partir do fim dos anos de 1960, influenciam a formação de professores, assim como os saberes por elas dispensados. Estas pesquisas fazem ainda mais sentido aos nossos olhos que a implementação atual de novos modelos de formações para o ensino primário e secundário, isso nos lembra a cada dia que a maioria dos debates que acabamos de evocar estão longe de estar ultrapassados cinquenta a cem anos mais tarde.

Referências

Blanckaert, C., Blondiaux, L., Loty, L., Renneville, M. & Richard, N. (Éd.). (1999). *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*. Paris: L'Harmattan.

Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. *Les IUFM et l'évolution des institutions de formation*. Recherche et formation, 8, 57-72.

Bourdoncle, R. (1993). *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*. Revue Française de Pédagogie, 105, 83-119.

Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : INRP et L'Harmattan.

Bourdoncle, R. (2000). *Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs »*. Recherche et formation, 35, 117-132.

Bourdoncle, R. (2007). *Autour du mot « universitarisation »*. Recherche et Formation, 54, 135-149.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

Buton, F. & Mariot, N. (2006). *Socio-histoire*. In Encyclopaedia Universalis (Vol. Collection des Notionnaires, pp. 731-733).

CSRG/KSGR (Conférence suisse des recteurs de gymnase/Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren). (1942). *Der Gymnasiallehrer. Seine Person und seine Ausbildung. – Le choix et la préparation des maîtres de gymnase*. Aarau: Sauerländer.

Guex, F. (1891). Leçon d'ouverture de pédagogie. In *Discours et leçons prononcés à l'ouverture des cours du 1^{er} semestre de l'Université de Lausanne*. Octobre 1890(pp. 295-314). Lausanne: Payot.

Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*. Québec : Hurtubise-HMH.

Hamel, T. (2000). Les réformes de la formation des enseignant(e)s au Québec : à la recherche de la formule idéale. In L. Criblez & R. Hofstetter (Éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen (pp. 563-588). Berne: Lang.

Hofstetter, R. (2009). *L'avènement des sciences de l'éducation: le vivier genevois (fin du 19^e siècle – milieu du 20^e siècle)*. Habilitation à diriger des recherches en histoire. Université de Paris IV – Sorbonne (sous presse : Librairie Droz, 2009).

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la coll. de D. Périsset Bagnoud) (Éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne : Peter Lang.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (2002). *Science(s) de l'éducation (19^e -20^e siècles) Entre champs professionnels et champs disciplinaires/ Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert) Zwischen Profession und Disziplin*. Berne : Peter Lang.

Hofstetter, R. Schneuwly, B., Lussi Borer, V. & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles. Le cas de Genève (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle). *Revue Suisse d'Histoire*, 3, 275-305.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (avec la collaboration de Lussi Borer, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M.) (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e -première moitié du 20^e siècle)*. Berne : Peter Lang.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (à paraître). 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 R. Etienne, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels à l'Université*. Bruxelles : De Boeck.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Lussi Borer, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19^e et la première moitié du 20^e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Lussi Borer, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement : conditionnements réci proques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi Borer, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni) (Éd.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*(pp. 231-264). Berne : Peter Lang.

Meylan, L. (1960). La société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire de 1880 à 1960. *Gymnasium Helveticum*, 14, 347-437.

Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII e – XXe siècle)*. Lisboa: Instituto nacional de investigação científica.

Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Éd.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 403-430). Gent : CSHP.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160, 35-60.

Pestre, D. (2006). *Introduction aux «Science Studies»*. Paris : La découverte.
Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2006). 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)*, 32(1), 16-20.

Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Weinheim : Juventa.

Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Éd.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (pp. 429-461). Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

