

## **A UNIVERSITARIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

## **THE UNIVERSITIZATION OF INITIAL TRAINING COURSES OF BASIC EDUCATION TEACHERS: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR TEACHER`S PROFESSIONALIZATION**

Danielle Aparecida dos Reis\*

**RESUMO:** Este é um trabalho resultante de uma reflexão teórica que visa identificar os limites e as possibilidades oferecidos pela universitarização dos cursos de formação inicial de professores para a profissionalização docente, além de pontuar e analisar as alternativas propostas para a superação das possíveis limitações identificadas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de reunir as diferentes considerações de autores da área e que discorrem sobre esse tema. Conclui-se que, embora a universitarização tenha assegurado aos professores uma formação embasada em conhecimentos científicos e tenha incentivado a pesquisa no âmbito do ensino, os conhecimentos práticos da docência têm sido desvalorizados, limitando a aproximação dos professores em formação do cotidiano escolar, aspecto que é considerado essencial para a formação profissional do docente. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de que esses cursos sejam reformulados, a fim de que essa deficiência seja eliminada.

**Palavras-chave:** Profissionalização docente; Universitarização; Formação inicial de professores.

**ABSTRACT:** This is a work resulting from a theoretical reflection that aims to identify the limits and possibilities offered by the universitization of the courses of initial teacher training for teacher professionalization, as well as to punctuate and analyze the proposed alternatives to overcome the possible limitations identified. In order to do so, a bibliographical research was carried out in order to gather the different considerations of authors of the area and to discuss this topic. It is concluded that, although universitization has assured teachers a training based on scientific knowledge and has stimulated research in the field of teaching, the practical knowledge of teaching has been devalued, limiting the approximation of teachers in daily school education, which is considered essential for the professional training of teachers. In this sense, it is important to emphasize the need for these courses to be reformulated in order to eliminate this deficiency.

**Keywords:** Teacher`s Professionalization; Universitization; Initial teacher training.

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: danielle.reis@uftm.edu.br

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970 os professores têm buscado o reconhecimento enquanto categoria profissional, exigindo reconhecimento social e político. Entretanto, a identidade que essa profissão adquiriu ao longo da história tem dificultado o alcance de tal exigência. Se por um lado compreende-se a docência enquanto uma vocação, que corresponde a um ato de fé e amor pelo ensino, de outro a profissão está submissa ao Estado e as imposições que são feitas por ele (ROMANOWSKI, 2007). Dentre outros, esses fatores foram uns dos responsáveis por impulsionar o movimento da profissionalização docente que almeja a construção de um novo perfil profissional dos professores, de modo a redefinir o papel desses profissionais e de sua prática pedagógica, buscando legitimar a profissão do professor (KIMURA; FRANÇA; NASCIMENTO; COELHO, 2012).

Para tanto, a profissionalização do magistério requer professores mais reflexivos, capazes de atuar na solução dos diversos problemas presentes no cotidiano escolar (SARTI; BUENO, 2006), o que exige a formação de um profissional que possua as diferentes habilidades e competências necessárias para o enfrentamento de tais obstáculos, que adéqua sua prática à realidade em que atua (GARCIA, 2015).

Tendo em vista que os saberes acadêmico-científicos são considerados imprescindíveis para a formação de um profissional autônomo e reflexivo e, considerando-se que é na formação inicial que os futuros professores estabelecem os primeiros contatos com tais saberes, esta é compreendida como uma necessidade para o alcance da profissionalização docente.

Dessa maneira, a necessidade emergente de profissionalizar o magistério contribuiu para desenvolvimento do processo da universitarização dos cursos de formação inicial dos docentes, ou seja, as Instituições de Ensino Superior passaram a ser compreendidas como espaços privilegiados para a formação de professores (FORMOZINHO; NIZA, 2009). Isso ocorre devido ao fato de que a universidade é o local em que esses saberes científicos, compreendidos como necessários para um maior domínio no exercício da

função do professor, são construídos e difundidos (FORMOSINHO; NIZA, 2009; MAUÉS, 2003). Nas palavras de Sarti (2012):

Essa universitarização da formação docente ancora-se no pressuposto de que o contato dos professores com saberes acadêmicos lhes proporcionaria aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas que lhes possibilitariam uma atuação mais eficaz (SARTI, 2012, p. 326).

Nesse sentido, Tardif (2013) compreende que “[...] a universitarização da formação dos professores precede, portanto, a profissionalização e constitui uma condição necessária para que esta se estabeleça” (TARDIF, 2013, p.559).

Entretanto, algumas críticas são direcionadas a esse processo, já que o mesmo, centrado no pressuposto de uma formação que privilegia a valorização dos conhecimentos teóricos e científicos, acabou por distanciar os professores em formação de uma experiência prática, que também é compreendida como sendo essencial para uma boa preparação dos docentes para o exercício em sala de aula.

De acordo com Utsumi (2008), embora o ato de ensinar requiera o domínio de habilidades, técnicas específicas, conhecimentos dos aspectos culturais e dos conceitos a serem ensinados, a atuação de um profissional docente não exige apenas tais competências. O autor destaca que a docência é uma atividade complexa, que requer um conhecimento profissional embasado não apenas pela técnica, mas também pela prática. Ou seja, a formação do professor solicita o contato com experiências reais da prática pedagógica, das quais possam ser extraídas reflexões, ideias e experiências que contribuirão para a construção de uma identidade profissional docente.

Tendo em vista essas considerações, compreendemos que podem ser estabelecidas diversas relações entre a universitarização e a profissionalização do magistério. A elevação dos cursos de formação de professores ao nível superior foi compreendida como um dos caminhos que possibilitariam a sua profissionalização, de modo que a atividade docente passasse a ser reconhecida enquanto uma profissão em sua complexidade, garantindo aos profissionais de ensino elementos para a realização de um trabalho pautado na

autonomia e reflexão. Por outro lado, cabe destacar que a maneira segundo a qual esses cursos foram estruturados tem privilegiado a aprendizagem de conhecimentos científicos em detrimento de uma aproximação mais efetiva dos futuros professores da prática docente.

Diante esses apontamentos, questionamos: Quais os limites e as possibilidades que o processo de universitarização garantiu para a profissionalização docente? Que alternativas são apresentadas para os possíveis limites identificados?

Para responder a esses questionamentos, optamos por realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, buscando reunir os apontamentos de autores da área que discorrem sobre a profissionalização do magistério e sobre a universitarização dos cursos de formação de professores, tais como: Gatti, Barreto e André (2011), Goodson e Hargreaves (2008), Formosinho, Ferreira e Machado (2000), Formosinho e Niza (2009), Maués (2003), Nóvoa (1995), Nunes e Ramalho (2008), Oliveira (2004, 2010, 2013), Perrenoud (1997), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Romanowski (2007), Sarti (2005, 2012 e 2013), Sarti e Bueno (2006), Saviani (2009), Tardif (2013), Tanuri (2000), entre outros.

Tendo em mente o contexto, problema e objetivos de pesquisa, os resultados deste trabalho são apresentados da seguinte maneira: em um primeiro momento, construímos algumas considerações específicas sobre a definição do termo profissionalização e alguns aspectos referentes à profissionalização docente. Posteriormente, baseados em uma perspectiva histórica e legislativa, buscaremos apresentar como se deu o estabelecimento e a expansão dos cursos de formação de professores brasileiros a nível universitário. Por fim, discutiremos sobre os limites e possibilidades da universitarização para a profissionalização docente.

## **PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Garcia (2015), pautada em Popkewitz (1992), ressalta que os significados dos termos profissão e profissionalização devem ser examinados segundo seus contextos históricos e sociais, visto que os mesmos são

construções que se transformam ao longo do tempo. Nunes e Ramalho (2008) destacam que os termos são definidos a partir das relações dialéticas estabelecidas nos processos de construção da identidade profissional, já que fatores de ordem política, econômica e social influenciam e afetam o movimento da profissionalização dos professores.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), definem a profissionalização como um processo que visa o crescimento profissional através do “[...] desenvolvimento sistemático da profissão, que é fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50).

No caso da docência, a profissionalização associa-se não apenas aos processos de formação e de especialização do magistério, mas, também, a construção de uma carreira e de associações profissionais, ao alcance de um *status* e de melhores condições de trabalho (GARCIA, 2015; OLIVEIRA, 2013). Juntas, essas características podem vir a constituir um perfil profissional para o magistério.

A questão da autonomia também é frequentemente mencionada quando se discute sobre a profissionalização docente. Segundo Perrenoud (1997), pelo fato da docência ser uma atividade complexa, a mesma requer profissionais aptos a agir e tomar decisões diante de questões também complexas, o que impossibilita os professores a seguirem procedimentos detalhados e concebidos por outros para uma tomada de decisão específica. Dessa forma, por ser mais do que um exercício técnico e de simples execução, o magistério requer profissionais autônomos e responsáveis.

Romanowski (2007) enfatiza que a profissionalização não se restringe a uma aquisição, mas sim a uma conduta que está condicionada a inúmeros aspectos que envolvem, além do próprio professor, a comunidade dos alunos e pais, as mantenedoras e os colegas. Por isso, a profissionalização do magistério deve ser compreendida “[...] como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Diversos autores (OLIVEIRA, 2004; 2010; OLIVEIRA, 2013; PERRENOUD, 1997; ROMANOWSKI, 2007; MAUÉS, 2003) indicam que a profissionalização está condicionada a uma formação inicial de qualidade. Para Oliveira (2013, p. 62), por exemplo, a “profissionalização está imbricada aos processos de formação”, isso ocorre devido ao fato de que, segundo Romanowski (2007), a formação inicial garante aos futuros professores o acesso tanto ao conhecimento conceitual específico quanto ao pedagógico que, posteriormente, garantirão a qualidade de sua ação docente. Nesse sentido, Perrenoud (1997) associa a profissionalização docente a uma formação universitária, pois a universidade é uma instituição que se caracteriza, principalmente, como um espaço privilegiado para a construção e difusão de saberes científicos e que são necessários ao profissional docente. Discorrendo sobre este assunto, Maués (2003) apresenta que:

[...] uma das características da profissionalização é exatamente o fato do futuro profissional receber uma longa formação universitária, de natureza científica. Assim, pode-se identificar pelo menos duas características da profissionalização: o fato de haver um saber científico, e o fato deste saber ser desenvolvido pela universidade, enquanto instituição de ensino e pesquisa, o que cria uma forte ligação entre profissão e Universidade, tendo em vista que as universidades são as principais instituições de produção do saber (MAUÉS, 2003, p. 3).

Levando em conta essa breve discussão sobre a profissionalização docente, é possível perceber que ela está associada a inúmeros fatores que extrapolam até mesmo o ambiente escolar. Entretanto, nos chama a atenção os apontamentos de alguns autores que destacam a formação inicial docente como sendo imprescindível para o alcance da profissionalização do magistério. Nesse sentido, nos preocupamos em discutir sobre essa relação, principalmente sobre as relações entre o processo de universitarização dos cursos de formação inicial de professores e a profissionalização.

No próximo item iremos apresentar como se consolidou o processo de universitarização dos cursos de formação de professores no Brasil, a fim de apresentar uma contextualização histórica que mostre a complexidade da evolução dos cursos de formação dos docentes das séries iniciais do Ensino

Fundamental. Para tanto, inicialmente apresentaremos uma breve retrospectiva, indicando os principais aspectos que caracterizavam a formação dos professores ao longo da história brasileira. Para finalizar, apresentamos que a universitarização foi indicada como alternativa para a formação dos professores, com perspectivas da melhoria do sistema de ensino e como via de profissionalizar os professores.

## **A EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PROCESSO DE UNIVERSITARIZAÇÃO**

Segundo Saviani (2009), o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores das séries elementares (Seminário dos Mestres) foi instituído em Reims, em 1684, por São João Batista de La Salle. Entretanto, foi apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, que o problema da instrução popular exigiu uma resposta institucional em relação à formação de professores e, em 1795, foi criada em Paris a primeira Escola Normal dedicada à formação docente.

No caso brasileiro, as preocupações mais efetivas com a formação de professores surgiram após a Independência, também em decorrência da inquietação relativa à instrução da população. A partir desse momento, Saviani (2009) divide a história da formação de professores no Brasil em seis períodos distintos. Optamos por apresentar essa divisão feita por este autor já que a mesma possibilita, de maneira bastante didática, que possamos localizar os principais marcos que situam a evolução dos cursos de formação inicial dos professores da educação básica brasileira.

O primeiro período, que o autor denomina “Ensaio intermitentes de formação de professores”, tem início em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras e que determina que os professores sejam instruídos e treinados pelo “método mútuo” nas capitais de sua província. Em 1834, após a promulgação do Ato Adicional, a instrução primária é colocada sob a responsabilidade das províncias, que criam as Escolas Normais. A primeira Escola Normal foi instituída em Niterói, em 1835 e, posteriormente, foram instaladas em 15 províncias brasileiras. Essas Escolas ofereciam aos futuros professores das escolas de primeiras letras, em um curso de dois anos,

o contato superficial com alguns conteúdos que seriam transmitidos às crianças, sendo que o preparo didático-pedagógico era desconsiderado. Porém, em razão da precariedade dessas Escolas, nesse período, a instauração das Escolas Normais foi intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009).

A idade seguinte, que ocorreu entre as décadas de 1890 e 1932, caracteriza o segundo período histórico identificado por Saviani (2009), que se refere ao “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”. Segundo o autor, a partir de sua implantação, as Escolas Normais foram alvo de diversas críticas, o que impulsionou, em 1890, a reforma da Escola Normal do estado de São Paulo e que serviu de modelo para a posterior reforma das demais Escolas Normais de todo território nacional. Nessa reformulação, houve um enriquecimento dos conteúdos curriculares (que passou a enfatizar alguns conteúdos científicos) e foi dada ênfase aos exercícios práticos de ensino, além de prolongar o curso para quatro anos (TANURI, 2000).

O terceiro período tem início em 1932 e Saviani (2009) o denomina “Organização dos institutos de educação”. O ideário da Escola Nova impulsionou a criação dos Institutos de Educação que passaram a encarar a educação não apenas como um objeto do ensino, mas também da pesquisa. Com esse ideal, Anísio de Teixeira e Fernando de Azevedo implantaram o Instituto de Educação do Distrito Federal (em 1932) e Instituto de Educação de São Paulo (em 1933), respectivamente. Nestes institutos, foi instituída uma Escola de Professores, que visava corrigir as insuficiências nas Escolas Normais através da incorporação de um currículo embasado em conhecimentos científicos e de um modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009).

O decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 marcou o início de uma nova fase no estabelecimento dos cursos de formação de professores, iniciando o quarto período histórico delimitado por Saviani (2009) e que o autor chama de “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais”. Neste período, os Institutos de Educação foram elevados a nível universitário e passaram a ser responsáveis pelo oferecimento dos cursos de Pedagogia, destinado a formar

bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores que lecionariam nas Escolas Normais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). A formação dava-se no “esquema 3+1”: três anos destinados à aprendizagem de conteúdos específicos seguidos de um ano para a formação didática.

Os cursos oferecidos pelas Escolas Normais também foram reformulados a partir decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal). O curso Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro, com duração de quatro anos, correspondia ao curso ginásial do ensino secundário, cujo objetivo era formar regentes do ensino primário, sendo oferecido por Escolas Normais Regionais. O segundo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e possuía como objetivo a formação de professores do ensino primário, sendo oferecidos pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação. Segundo Saviani (2009), enquanto os cursos Normais de primeiro ciclo mantinham o estilo curricular das antigas Escolas Normais, os cursos de segundo ciclo abarcavam as ideias inovadoras a respeito da educação que foram introduzidas pelas reformas da década de 1930.

O período seguinte (“Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério”) é iniciado com a implantação das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, que acarretaram diversas transformações para o ensino superior e básico, respectivamente (SAVIANI, 2009). As principais medidas estabelecidas, no caso do ensino superior, foram a departamentalização da organização universitária, as licenciaturas curtas e o ensino profissionalizante (ROMANOWSKI, 2007) e, no caso do ensino básico, o ensino primário e médio foram substituídos pelo ensino de primeiro grau e segundo grau (SAVIANI, 2009).

Nessa nova estrutura, as Escolas Normais foram abolidas e substituídas pela Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício de magistério de 1º Grau (HEM). Nessa configuração, foi suspensa a profissionalização ministrada em escolas de nível ginásial e o “curso” de formação dos docentes foi diluído em uma habilitação “[...] dispersa em meio a tantas outras,

configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Saviani (2009, p. 147) destaca que, neste novo formato, o currículo da HEM era composto por um currículo mínimo, que era obrigatório em todo o território nacional e que deveria garantir uma formação geral aos futuros professores. Visando à formação especial, poderiam ser incorporadas as propostas curriculares as disciplinas de “fundamentos da educação”, “estrutura e funcionamento do ensino de escolas de 1º grau”, “Didática” e “Prática de Ensino” (TANURI, 2000).

Entretanto, a partir de sua implantação, Tanuri (2000) pontua que a HEM passou a ser alvo de diversas críticas que indicavam, principalmente, a falta de articulação entre a formação dos professores e a realidade do ensino básico, que eram acentuados pelas deficiências do estágio de Prática de Ensino e pela falta de experiência dos próprios docentes do curso neste nível de ensino. Além dessa carência, também se criticava a dicotomia entre teoria e prática, a inconsistência dos conteúdos e o desprestígio social que o curso adquiriu.

A autora supracitada destaca que essas críticas somadas a uma queda de matrícula na HEM, ao agravamento nas condições da formação de professores e a desvalorização da profissão, impulsionaram o surgimento de um movimento a nível federal e estadual que buscaram propor medidas para reverter esse quadro. Dentre as propostas, destaca-se a elaboração dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 1982, que propunha a revitalização da Escola Normal. Soma-se a essa iniciativa a proposta de reformulação do curso de Pedagogia, que passou a ser responsável também pela formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Saviani aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de dezembro de 1996, como marco do início do sexto período por ele delimitado para o estudo do histórico da profissão docente: “advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores”. O artigo 62 desta Lei prevê que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação

plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

A partir dessa Lei, foi admitida uma nova instituição também responsável pela formação dos professores que viriam a atuar nas séries elementares da educação básica. Os Institutos Superiores de Educação passaram a ser responsáveis pelo oferecimento do curso de formação de professores a nível superior, chamado de Normal Superior. De acordo com o artigo 63 desta Lei:

Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)  
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, art. 63).

Embora o artigo 62 da LDB de 1996 admita a formação mínima do professor em nível médio, a partir dessa data foi instituída a “Década da Educação” que previa um prazo de 10 anos para admitir professores apenas com formação em Nível Superior. Após a extinção do curso Normal Superior, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe o curso de Pedagogia como licenciatura e atribui a ele a responsabilidade pela formação dos docentes para atuar nas séries iniciais da educação básica. O Quarto Artigo da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 estabelece que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006, art. 4).

Sendo assim, conclui-se que no Brasil, a universitarização dos cursos de formação docente teve como marco a promulgação da LDB, ganhando destaque no cenário nacional.

A partir desse breve histórico, podemos constatar a importância que a formação docente adquiriu ao longo das últimas décadas, principalmente por ser vista como o principal caminho para a profissionalização do magistério. Várias discussões propõem a melhora e o aperfeiçoamento desses cursos, levando em conta a necessidade de qualificar os docentes e, conseqüentemente, sanar as principais deficiências do sistema de ensino relacionadas com o baixo rendimento escolar dos alunos. Nesse sentido, as instituições responsáveis por essa formação também adquirem um papel de destaque, já que as mesmas são responsáveis por produzir e reproduzir o corpo de saberes e o sistema de normas da profissão docente (NÓVOA, 1995).

Entretanto, embora a universitarização dos cursos de formação inicial de professores tenha acarretado conseqüências que têm contribuído para a fortificação da profissão docente, podemos também identificar as discussões de alguns autores que apresentam algumas fragilidades desse processo. Nesse sentido, no próximo tópico nos preocupamos em reunir esses apontamentos a fim de discutir os limites e as possibilidades que os processos de universitarização acarretaram para a profissionalização do magistério. Destacamos a importância de que esses limites sejam pontuados, já que assim teremos elementos para discutir e identificar os recursos que podem subsidiar a sua superação, contribuindo para o alcance da profissionalização docente.

### **A CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES A NÍVEL SUPERIOR: VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE?**

Não há dúvidas de que a universitarização acarretou diversas melhorias para os cursos de formação inicial de professores da educação básica, principalmente ao formá-los a partir de conhecimentos mais sólidos e fundamentados cientificamente, entretanto, por outro lado, argumenta-se que esse mesmo processo tem sido responsável por distanciar os professores em formação da prática docente, fator que também é considerado essencial para

consolidar a formação de um futuro professor. Frente esses argumentos, questiona-se: Quais possibilidades são oferecidas pela universitarização para a profissionalização docente? Que limites a elevação dos cursos de formação de professores a nível superior impôs à profissionalização do magistério? Que alternativas são apresentadas para as possíveis deficiências identificadas?

Os trabalhos dos autores que foram analisados nesta revisão bibliográfica evidenciam as inúmeras possibilidades que a universitarização acarretou para a profissionalização do magistério. Conforme pontuado por Formosinho, Ferreira e Machado (2000, p. 346), esse processo contribuiu para: “[...] a valorização do estatuto da profissão docente, o alargamento de perspectivas profissionais dos professores e a emergência de projetos de intervenção e investigação-ação”.

Os autores supracitados ainda entendem que a universitarização também possibilitou o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas relacionadas aos vários domínios das ciências da educação, do ensino, dos professores e da escola. Essas pesquisas são responsáveis por produzir novos conhecimentos acerca da atividade docente que são difundidos no âmbito do ensino universitário e que compõem a formação inicial dos professores (FORMOSINHO; FERREIRA; MACHADO, 2000).

Além desses aspetos, Segundo Formosinho e Niza (2009), a aproximação com uma sólida fundamentação teórica sobre ação educativa, possibilita a formação de docentes autônomos, já que a apropriação desse conhecimento desenvolve nos futuros professores a capacidade de conceber e organizar suas atividades de ensino de acordo com as necessidades identificadas.

Por outro lado, os autores anteriormente referenciados reconhecem que é exatamente essa ênfase excessiva nos conhecimentos acadêmicos que tem dificultado o desenvolvimento de uma visão profissional da docência em sua complexidade, já que as instituições de ensino superior, em seus cursos de formação de professores, têm traduzido o magistério como uma atividade exclusivamente intelectual. Apesar de esses cursos terem sido responsáveis por reproduzir discursos teoricamente elaborados e pedagogicamente corretos,

considera-se que os mesmos são descontextualizados por terem desvalorizado a prática docente.

Embora a formação acadêmica seja vista como o critério determinante da profissionalização, os conhecimentos que podem ser adquiridos na experiência também devem ser considerados. Nesse sentido, Formosinho e Niza (2009) identificam alguns limites que a universitarização acarreta para a profissionalização, principalmente a partir do momento que a mesma é transformada em uma “academização”.

Segundo esses autores, a academização pode ser compreendida como “[...] um processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica numa instituição de formação profissional” (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 75). De acordo com essa perspectiva, a lógica da academização não é adequada para formar professores que irão atuar numa escola básica para todos, multicultural e inclusiva.

Algumas políticas de formação docente autorizam a liberação da parte prática do curso para aqueles professores que se encontram em exercício. Para Maués (2003), esse fato implica em uma simplificação da compreensão do papel da prática para a formação docente, o fato de estar em ação não significa que esses professores estejam desenvolvendo uma prática totalmente satisfatória e que não necessite de acompanhamento e supervisão.

Embora tenhamos elencado algumas críticas referentes à valorização excessiva do conhecimento científico em detrimento do conhecimento prático, é importante esclarecer que o contrário não se apresenta como uma boa solução para esta questão. Goodson e Hargreaves (2008) alertam que a valorização do saber prático docente deve ser analisada com cautela. Os autores não descartam a importância deste conhecimento, desde que sejam desenvolvidos em contextos adequados e com processos reflexivos apropriados. Feito de maneira diferente, a estima excessiva sobre o conhecimento prático é capaz de reduzir o profissionalismo docente a uma execução técnica que, embora competente, é acrítica.

Nóvoa (1995) compreende que essa dicotomia existente entre os modelos acadêmicos que privilegiam os conhecimentos científicos fundamentais para a profissão docente ou os modelos práticos, centrados na

escola e em métodos aplicados, deva ser superada. Para o autor, a valorização única de um desses extremos não possui nenhuma pertinência.

Diante esses apontamentos, entendemos que para que os atuais cursos de formação docente contribuam para a profissionalização do magistério, a questão da abordagem dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos práticos deve ser repensada. Ou seja, ambos devem compor a formação do futuro professor de maneira dosada e bem articulada. Levando em conta essas considerações, Sarti (2013) entende que a profissionalização do magistério condiciona-se a convergência entre:

- 1) a elevação do nível de certificação dos professores, acompanhando a elevação do nível educacional da população mais geral, mas que é caracterizada também por uma forte valorização dos saberes acadêmico-educacionais; e 2) uma maior proximidade da formação com as práticas profissionais docentes, com a consideração da escola como *locus* formativo privilegiado (SARTI, 2013, p. 218).

Por isso, a autora anteriormente referenciada conclui que a universitarização não se concretiza como uma via direta para a profissionalização, visto que o modelo universitário com o qual estamos habituados contribui para fragilizar a formação socioprofissional dos docentes. A autora compreende que, se “insistirmos em considerar a universidade como o lugar da formação de professores, será urgente empreendermos um sério debate sobre as condições que essa formação profissional requer” (SARTI, 2013, p. 239).

Como alternativa para esses impasses, essas constatações nos indicam que os cursos de formação inicial de professores oferecidos pelas universidades devam passar por processos de avaliação e de reformulação, já que os mesmos devem acompanhar a evolução das condições de trabalho, das tecnologias ou dos saberes diretamente articulados a atividade docente (PERRENOUD, 1997). De acordo com Kimura e colaboradores (2012, p. 11), esses processos de reformulação são necessários já que é através da formação inicial dos professores que “[...] decorrerão as orientações iniciais acerca da especificidade do trabalho que deverá ser realizado, imprimindo

características e conhecimentos peculiares da profissão a um grupo que exerce uma atividade diferenciada e reconhecida pela sociedade”.

Dentre as alterações propostas, a necessidade de valorizar e repensar a componente prática do curso é a mais significativa. Para Maués (2003, p. 8), a justificativa para esse repensar da prática na formação inicial dos professores relaciona-se com o fato de que “[...] à semelhança de outras profissões, o futuro professor, precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo, desde o início da formação, assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto na realização das mesmas”.

Embora os cursos brasileiros de formação de professores exijam a realização do Estágio Supervisionado, da Prática de Ensino e/ou da Prática como Componente Curricular, que são disciplinas que valorizam a prática do professor da educação básica, compreende-se que a formação docente deva garantir experiências com a prática que devem ir além da observação de aulas de professores mais experientes, sendo que a centralidade da escola para a formação docente deva ser reconsiderada. Para tanto, Nóvoa (1995) sugere investir na construção de uma forte parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, reforçando os espaços de tutoria e de alternância.

Analisando o cenário internacional, Sarti (2012; 2013) destaca o caso daqueles países (especificamente da França) onde são desenvolvidas as práticas de acompanhamento que, através da parceria entre universidade e escola, possibilitam aos professores em formação a oportunidade de serem acompanhados por um professor da educação básica. Neste caso, a atuação do tutor, do professor formador ou do mentor na formação inicial e em serviço é essencial. Para a autora:

Essa formação pelo acompanhamento rompe com o modelo mais tradicional de formação docente, representado pelo antigo mestre de aplicação das Escolas Normais (professor “exemplar” a ser imitado pelos futuros professores). Não se trata mais de observar o modelo para aplicá-lo às situações de ensino, mas de experimentar o trabalho docente sob a orientação de um formador capaz de empregar dispositivos formativos que ofereçam suporte, face a face, a um iniciante ou a um profissional menos experiente, a fim de que ele descubra suas próprias possibilidades de atuação (SARTI, 2013, p. 219).

Através desse meio, conforme esclarecido por Sarti (2013), espera-se superar aquela perspectiva aplicacionista, embasada na transmissão de conhecimentos e no encaminhamento dos sujeitos ao posto de trabalho. Assim, “[...] o acompanhamento na formação visaria, então, à construção de aprendizagens personalizadas e à apropriação de saberes de um modo plural” (SARTI, 2012, p. 328). A autora vê este caso como um exemplo que possa inspirar as reformas dos cursos de formação de professores no Brasil, sendo que os professores da educação básica também devem contribuir para a formação de docentes.

Para finalizar cabe ressaltar que a formação inicial de professores oferecidas em universidades (mesmo que a dicotomia entre teoria e prática seja superada) não garante, por si só, a profissionalização docente. Destacamos que essa questão é muito mais complexa do que aparenta, já que envolve aspectos que vão além da discussão sobre essa formação inicial, conforme esclarece Perrenoud (1997):

Se preparar novos professores sobrequalificados em relação aos salários, às condições de trabalho e às normas do corpo docente em função, das duas uma: ou os jovens se afastarão desta qualificação ilusória, que promete mais do que cumpre; ou se resignarão com uma regressão para a média e se adaptarão “no terreno” às práticas dominantes, esquecendo a sua formação. [...] Seria absurdo definir uma formação demasiado avançada em relação à realidade da profissão nos estabelecimentos de ensino. Mas não menos absurdo seria conformar-se aderir estritamente à situação presente (PERRENOUD, 1997, p. 140).

Diante esses fatos podemos concluir que, no âmbito das discussões da profissionalização docente, a questão da formação inicial dos professores adquire papel de destaque. Nesse sentido, o desafio que se apresenta é o de repensar essa formação de forma que, além de garantir um bom embasamento do ponto de vista conceitual – que seja pautado em conhecimentos científicos – os futuros professores devem ser formados a partir do contato constante com o ambiente escolar e com os professores atuantes nesse meio, sendo que esses professores também devem assumir papel de formadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas nesta revisão bibliográfica possibilitam identificar as relações que podem ser estabelecidas entre a universitarização e a profissionalização docente. Não restam dúvidas que o processo de universitarização dos cursos de formação de professores contribuiu para o desenvolvimento de diversos aspectos que são favoráveis à profissionalização. Entretanto, cabe destacar que, levando em consideração o perfil dos cursos que foram instaurados nas instituições de ensino superior brasileiras, também identificamos alguns limites que esse processo acarretou para a profissionalização do magistério.

Frente a estas constatações, cabe-nos refletir sobre o modelo que os cursos de licenciatura têm assumido. A partir da universitarização, os cursos de formação de professores passaram a ser oferecidos a nível superior e, com essa modificação, foram delineados a partir de uma postura acadêmica, sendo que os professores em formação mantêm pouco contato com a prática a partir de um ponto de vista reflexivo. Esse pode ser um dos obstáculos para a profissionalização docente, já que, um professor formado predominantemente em bases teóricas, poderá apresentar dificuldades em realizar seu trabalho ao se deparar com o ambiente escolar e as verdadeiras condições de trabalho docente o que, por sua vez, pode ser um empecilho para o exercício de uma docência autônoma e reflexiva.

No decorrer do trabalho, destacamos os posicionamentos daqueles autores que compreendem a importância de uma formação docente de qualidade e que privilegie a aprendizagem tanto dos conhecimentos científicos quanto da prática escolar. Dessa maneira, a reformulação dos atuais cursos de formação docente é apresentada como alternativa para esse impasse, de forma que o próprio ambiente escolar passe a ser visto como um espaço propício para a formação de professores.

Entretanto, embora tenhamos discutido neste trabalho sobre a relação estabelecida entre a formação inicial e a profissionalização, é importante mencionar que uma formação docente universitária que privilegie a aprendizagem de novos saberes, novas competências e funções do magistério

não garantirá, por si só, a profissionalização dos professores. A questão atinge dimensões muito mais complexas que se relacionam, por exemplo, com a melhoria das condições de trabalho, de remuneração e com a criação de espaços voltados para a construção da identidade profissional do professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/2cpUkKg>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/1pStk79>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p.73-92.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio; MACHADO, Joaquim. Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. In: V CONGRESSO GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais do V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia**, n. 4, v. 6, 2000, p. 345-351. Disponível em: <<http://bit.ly/2s6Ydwe>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.19, n. 1, p. 57-67, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2rcVZLI>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Mari Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, p. 92-101. Disponível em: <<http://bit.ly/2sdU7BO>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

GOODSON, Ivor F.; HARGREAVES, Andy. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, Ivor F. (Orgs.). **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008, p. 209-221.

GUIMARÃES, Valter Soares e OLIVEIRA, João Ferreira. **Formação e profissionalização docente em debate:** pauta e recomendação para discussão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 18, n. 2, 2002. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25491>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

KIMURA, Patrícia Rodrigues; FRANÇA, Rita de Cássia Cabral; NASCIMENTO, Ivany Pinto; COELHO, Wilma Baía. **Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil:** desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n.1, p.09-23, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2rxxGLA>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

MAUÉS, Olgaíses. **As Políticas de Formação de Professores:** A Universitarização e a Prática. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2seicsp>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 15-34.

NÚÑES, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, p. 1-13, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2qz9KCQ>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2qsvDIG>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2rda8sg>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, p. 51-74, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2qz4Y8i>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 206p.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Profissão de professor. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin (Org.). **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007, p. 15-66.

SARTI, Flávia Medeiros. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2qv7z3O>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.04, p.215-244, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2s7859d>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

SARTI, Flávia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério. In: 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2006. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <<http://bit.ly/2s78ad1>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2geH2Gq>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2r4xsdA>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. **Formação inicial de professores e profissionalização do ensino: possibilidades e desafios na construção progressiva da 'ponte epistemológica' entre os professores do ensino superior e os professores do ensino básico**. **Academos**, v. 4, p. 1-11, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2r4HDPd>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

*Recebido em: 20/03/2017*

*Aprovado em: 29/05/2017*