

<https://doi.org/10.1590/1980531412303>

APRESENTAÇÃO

FORMAR OS PROFESSORES NA UNIVERSIDADE: UM DESAFIO SEMPRE RENOVADO E ESTIMULANTE

-  Flavia Medeiros Sarti^I
 Samuel de Souza Neto^{II}
 Bernard Wentzel^{III}
 Silvia Lopes da Silva Macedo^{IV}

^I Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; flavia.sarti@unesp.br

^{II} Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; samuel.souza-neto@unesp.br

^{III} Université Laval (ULaval), Quebec (QC), Canadá; bernard.wentzel@fse.ulaval.ca

^{IV} Université Paris-Est Créteil (UPEC), Val de Marne, França; silvia.lopes-da-silva-macedo@u-pec.fr

Este dossiê¹ reúne contribuições de autores que, a partir de um duplo papel, como pesquisadores acadêmicos e formadores, investem-se na busca por uma formação universitária profissional docente dirigida a futuros professores da educação básica. A despeito da aparente platitude desse propósito, ele encerra dificuldades importantes no que tange à composição de uma formação inicial docente que alcance, a um só tempo, alto nível acadêmico e profissional (Etienne et al., 2009). Profissionalizar a docência e universitarizar sua formação, embora processos consonantes (Bourdoncle, 1990), pode envolver tensões e mesmo contradições que, em certos casos, resultam em desprofissionalização da formação (Sarti, 2019; Sarti & Souza Neto, 2022), desuniversitarização (Perez-Roux & Maleyrot, 2015) e até movimentos mais efetivos antiuniversitarização (Bourdoncle, 2009). Desafio de delicados contornos epistemológicos e políticos que se coloca para o campo de estudos da formação de professores, cujos meandros merecem esclarecimentos.

O movimento de profissionalização da docência que nos últimos quarenta anos domina o discurso reformista internacional sobre a educação básica (Tardif, 2013) pressupõe mudanças significativas para o magistério, com sua passagem de ofício a profissão mais bem estabelecida do ponto de vista social, epistemológico, axiológico e econômico (Bourdoncle, 1990). Profissionalizar uma ocupação significa conferir maior controle sobre o próprio trabalho aos agentes que o rea-

¹ O presente dossiê constitui resultado de colaborações estabelecidas no âmbito da pesquisa *Universitarização da formação inicial docente e profissionalização dos professores: Entre tensões e possibilidades*, desenvolvida entre março de 2022 e fevereiro de 2025, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (processo n. 403667/2021-6).

lizam (Freidson, 1998), processo que envolve muitos desafios bem como etapas diversas e não lineares que variam em função dos diferentes contextos em que ocorre (Wentzel, 2022). No caso específico da docência, tal controle diz respeito às possibilidades de mobilização, por parte dos professores, de um “ponto de vista pedagógico” (Azanha, 2006) que lhes possibilite deliberar nas situações de ensino a partir de uma perspectiva socioprofissional ligada ao magistério (Sarti, 2020). A autonomia pedagógica mostra-se, assim, um símbolo importante de reconhecimento da *expertise* profissional docente.

Após quatro décadas de sua emergência, importantes obstáculos se interpõem a essa transformação ocupacional do magistério nos diferentes contextos. Como Maurice Tardif (2013, p. 553) já advertia há mais de uma década,

... o ensino é um trabalho cuja evolução se apresenta de forma desigual e muito diferenciada segundo os países, ou até mesmo segundo regiões de um mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas.

A convivência entre as diferentes formas de trabalho docente ou “idades do ensino”, nas palavras do autor, produz contradições relativas à sua evolução no seio da sociedade, que podem se converter em “obstáculos que desaceleram ou que até mesmo bloqueiam a profissionalização” (Tardif, 2013, p. 553). Para ele, “a profissionalização não é uma linha reta, é uma linha que avança e que recua. Às vezes, ela transborda. Ela é caótica. Ela é irregular” (Souza Neto & Ayoub, 2021, p. 9). No entanto, expropriada dessa complexidade que a constitui, a profissionalização da docência vem sendo em diversos contextos reduzida a uma dimensão retórica e ao uso político que dela se faz (Wentzel, 2022), tanto no âmbito de projetos reformistas pautados pela cantilena da eficácia dos sistemas de ensino quanto nas tentativas de remediar contradições e desafios mais amplos que resistem a essas reformas ou que são até agravados, se não produzidos por elas.

Em que pesem as variações nos modos como a profissionalização docente vem sendo assumida e se desenvolve nos diferentes contextos, é possível afirmar que três critérios centrais vêm balizando os discursos e as políticas a seu respeito. Tais critérios são os que caracterizam, segundo Wittorski (2008), as profissões: a especialização dos saberes envolvidos, uma formação de alto nível e o estabelecimento de um ideal de serviço. Tendo em vista tais critérios, cabe às instituições universitárias um importante papel nos processos de profissionalização do ensino, por meio da operacionalização de “um modelo intelectual de profissão, reforçando a presença de conhecimentos advindos da pesquisa científica na delimitação de uma profissionalidade” (Wentzel, 2022, p. 195, tradução nossa). A profissionalização da docência envolve, pois, entre outros processos, a universalização da formação dos professores (Bourdoncle, 2007), por meio de sua vinculação direta à cultura, às práticas e aos agentes universitários.

Do ponto de vista estrutural, a universalização constitui processo pelo qual “os lugares de transmissão de saberes de um setor profissional, os próprios saberes e os formadores que os transmitem são de algum modo absorvidos pela universidade” (Bourdoncle, 2009, p. 19, tradução nossa). Por essa via, as instituições de formação originais desaparecem ou são profundamente transformadas em favor das estruturas universitárias e de seus modos comuns de operação. Na universidade, o conhecimento profissional não é apenas transmitido, mas também produzido e organizado de acordo com regras específicas, que conferem grande ênfase para a atividade de pesquisa; ambiente no qual as equipes encarregadas da formação profissional são confrontadas com exigências acadêmicas.

No caso dos contextos focalizados por este dossiê – Brasil, Quebec, França e Suíça –, a universitarização da formação docente se apresenta por meio de arranjos institucionais e temporalidades bastante distintas. No Brasil, esse processo alcançou a formação de todos os professores da educação básica em 1996, com a exigência, exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, 1996) de que a formação dos professores fosse elevada ao nível superior, a ser realizada em licenciatura plena, por universidades ou institutos superiores de Educação. A formação no nível superior dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio já era requerida desde a década de 1930. A LDB inova ao universalizar a exigência de licenciatura plena para os professores de todas as etapas e por indicar, em sua redação original,² a universidade como lócus dessa formação³ que, portanto, deveria ser realizada de modo articulado à pesquisa e à extensão.

De sua parte, o Quebec⁴ universitarizou a formação de seus professores ainda na década de 1960, com a absorção das escolas normais pelas universidades. Desde esse processo inicial de universitarização, que passou para as faculdades de Educação a responsabilidade pela formação inicial dos professores da escola – em nível de graduação – e pela pesquisa pedagógica, foram implementadas três reformas (em 1964, em 1994 e em 2001). Mais recentemente, diante da escassez de professores para as escolas, as universidades foram chamadas a criar mestrados profissionais que, com duração de dois anos, oferecem via de acesso à docência para bacharéis interessados em uma reconversão profissional.

Na França, a universitarização dos professores vem ocorrendo por meio da criação de instituições vocacionadas à formação docente: primeiramente os Instituts Universitaires de Formation de Maîtres [institutos universitários de formação de mestres] (IUFM) (1990 a 2012); depois, as Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation [escolas superiores do professorado e da educação] (Éspe) (2013 a 2019); e, por fim, os Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation [instituto superior do professorado e da educação] (Inspé) (a partir de 2020). A problematização do caráter universitário dos IUFM (Bourdoncle, 2007) levou a um processo, iniciado em 2005, de sua integração às universidades, que então passariam a administrá-los como escolas internas. A partir de 2010, seguindo a reforma do ensino superior europeu,⁵ a formação dos futuros professores franceses passou a requerer cinco anos de estudos universitários, sendo elevada ao nível de mestrado (o que foi mantido nas instituições já citadas que sucederam os IUFM).

No caso da Suíça, uma ampla reforma nacional do sistema de formação de professores foi levada a efeito no início dos anos 2000, com a criação das Hautes Écoles Pédagogiques [escolas superiores de pedagogia],⁶ que, em conformidade com a já mencionada reforma do ensino superior europeu, passaram a expedir diplomas superiores voltados aos profissionais do ensino (nível bacharelado e mestrado). Ainda que independentes das universidades no que se refere aos aspectos

2 A Lei n. 13.415 (2017) (Lei da Reforma do Ensino Médio), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exclui a menção às universidades, o que impõe modificações importantes para os processos de universitarização da formação de professores no país (Sarti, 2022).

3 Ao lado dos institutos de Educação, igualmente mencionados no artigo 62 da Lei n. 9.394 (1996).

4 O processo de universitarização da formação docente foi ainda mais precoce no Canadá anglófono, tendo ocorrido nos anos 1950.

5 A partir de 1999 iniciou-se, com o Processo de Bolonha, a constituição de um espaço europeu do ensino superior. Com o acordo, 48 países europeus signatários buscam harmonizar seus sistemas de ensino superior.

6 Exceto em Genebra, onde a formação dos professores é realizada pelo Institut Universitaire de Formation pour l'Enseignement [instituto universitário de formação para a docência] (Iufe) ligado à universidade.

estruturais, dessa instituição é esperada a realização de atividades de pesquisa pedagógica, o que impulsionou sua cientifização, possibilitando-lhe firmar posição no cenário mais amplo do ensino superior suíço e estabilizar-se no espaço mais específico da formação docente (Wentzel, 2022).

Como evidenciado nesses casos aqui considerados, os processos que temos descrito como de universitarização da formação docente apresentam-se de maneiras muito diversas, podendo envolver movimentos de expansão institucional, com a criação de novas estruturas acadêmicas para a formação, por absorção de estruturas de formação preexistentes ou fusão de instituições preexistentes de formação monovalentes de diferentes ramos (Bourdoncle, 2007). Como no caso da profissionalização, a universitarização pode envolver diferentes etapas e direções que variam em função dos diferentes contextos nos quais é implementada.

Variados são também os desafios que lhe são interpostos, e a esse respeito a literatura especializada internacional tem sugerido a existência de tensões que tendem, em alguns casos, a impactar os propósitos de profissionalização da docência que motivaram a universitarização (Etienne et al., 2009; Bourdoncle, 2007, 2009; Sarti, 2019; Nóvoa, 2017; Wentzel, 2022; Perez-Roux, 2012; Sarti & Souza Neto, 2022; Perez-Roux et al., 2024; Françoise & Perez-Roux, 2024; Sirois et al., no prelo, entre outros). Essas tensões compõem o conjunto de desafios mais amplos que, discutidos por Tardif (2013), dizem respeito, entre outros fatores: à estrutura, aos modos de organização e à autonomia das instituições que se ocupam da formação docente; às relações que elas estabelecem com as escolas de educação básica; ao lugar ocupado pelos saberes, pelas práticas docentes e pela pesquisa educacional na formação proposta; aos formadores envolvidos e ao trabalho que realizam; bem como ao perfil dos estudantes e suas vivências acadêmicas e de profissionalização durante a formação. Assim, algumas problemáticas e controvérsias presentes no cenário educacional atual tendem a recrudesce tais tensões. É o caso das profundas transformações em curso quanto ao sentido social da escola e de seus modos de governança (Tardif, 2013); das crises que acometem as universidades (Santos, 2011); da escassez de professores que em certos contextos alcança patamares críticos (Dupriez et al., 2023); bem como das pressões mercadológicas que impactam as políticas de formação docente, com a entrada de novas instâncias nesse espaço (Lessard, 2006; Souza & Sarti, 2014).

Embora as tensões entre profissionalização docente e universitarização da formação dos professores sejam, em grande parte, como visto, decorrentes de contradições mais amplas que caracterizam as reformas educacionais implementadas nos diferentes contextos (Marcel et al., 2022), cabem considerações específicas sobre as possibilidades, os desafios e os obstáculos que se colocam para uma melhor articulação entre tais processos no âmbito das instituições de formação inicial docente. Nesse sentido, um ponto específico reclama especial atenção: a conciliação entre os propósitos de universitarização e de profissionalização da formação dos professores, ambos envolvidos no movimento mais amplo de profissionalização da docência (Bourdoncle, 1990). Muitas vezes em conflito com os processos concernentes à universitarização, a profissionalização da formação dos professores pressupõe aproximá-la efetivamente da profissão docente, no que se refere a aspectos estruturais, epistemológicos, axiológicos e quanto aos agentes envolvidos (Bourdoncle, 1990). Contradições e mesmo situações paradoxais emergem do choque entre esses dois processos que se mostram divergentes em muitos aspectos (Etienne et al., 2009; Sarti, 2019; Perez-Roux & Maleyrot, 2015; Nóvoa, 2017).

Compete aos pesquisadores da área e aos formadores de professores buscar vias de acesso a essa delicada combinação, que implica aproximações entre as culturas acadêmica e docente (Sarti, 2020), com o estabelecimento de “sinergia entre diferentes campos de saberes” (Altet, 2009, p. 232,

tradução nossa), no sentido de uma transformação da formação para a docência (Zeichner, 2010; Nóvoa, 2017). De acordo com Altet (2009, p. 222, tradução nossa), essa articulação entre os propósitos de universitarização da formação de professores e de sua profissionalização requer confrontar a “identidade dos institutos, centros ou departamentos de formação em torno de uma formação profissional universitária reforçada” dos professores. Um dos pontos centrais identificados pela autora para o alcance de uma melhor articulação entre esses dois processos está na configuração de um currículo de formação docente universitário profissional (Altet, 2009, p. 225) pautado por três eixos centrais. O primeiro refere-se ao desenvolvimento de dispositivos integradores, “favorecendo a articulação prática-teoria-prática que desenvolve uma alternância integrativa como a aproximação por problemas” (Altet, 2009, p. 226, tradução nossa). O segundo eixo diz respeito à viabilização do espaço da escrita na formação universitária – como apoio à reflexão profissional, à análise das práticas docentes, à integração de diferentes saberes para ensinar, à problematização e ao desenvolvimento profissional – por meio da confrontação entre os memoriais profissionais (voltados à resolução dos problemas da prática) e os aportes teóricos advindos da pesquisa educacional. Por fim, o terceiro dos eixos prevê a cooperação entre todos os atores da formação, com desenvolvimento do trabalho formativo em equipes pluricategoriais (Tardif, 2006) constituídas por diferentes formadores que intervenham na formação profissional e universitária em torno de objetos de formação.

Esses três eixos propostos por Altet (2009, p. 218, tradução nossa) para a produção de uma “verdadeira formação profissional universitária dos professores da escola” orientam a organização deste dossiê. Os seis artigos que o compõem focalizam iniciativas de formação docente em diferentes contextos nacionais: brasileiro, francês (incluindo a Guiana Francesa), bem como das regiões francófonas do Canadá e da Suíça, problematizando o potencial dos recursos nelas empregados quanto à profissionalização. Mais especificamente, exploram os dispositivos utilizados em tais iniciativas no que se refere: às aproximações entre as instituições universitárias e as escolas; ao lugar que reservam para os saberes e práticas próprios às culturas acadêmica e docente, bem como às possibilidades que oferecem para aproximações entre eles; ao papel dos agentes que realizam a formação docente nesses contextos, suas vinculações culturais e profissionais, assim como suas possibilidades de colaboração. Do conjunto das contribuições aqui reunidas emergem recursos e estratégias por meio dos quais universidades brasileiras e francófonas têm se investido na formação dos futuros professores da educação básica. Novos e antigos desafios nos são também apresentados.

Nessa direção, relações entre formação profissional e pesquisa acadêmica são exploradas por Francesco Arcidiacono, Bernard Wentzel e Isabelle Vivegnis, que, em seu artigo, focalizam dispositivos de formação voltados à promoção de práticas reflexivas na formação inicial de professores nos contextos canadense e suíço. Tais dispositivos propõem o acompanhamento de futuros professores com o auxílio de ferramentas mobilizadas pela pesquisa educacional. Os resultados apresentados evidenciam o potencial da pesquisa acadêmica tanto para enriquecer a formação dos professores – por meio da concepção e proposição de recursos para fomentar uma maior profissionalização dos processos aí envolvidos – quanto para estimular novas profissionalidades docentes, mais próximas à universidade e suas práticas.

A contribuição de Sílvia Lopes da Silva Macedo focaliza igualmente possibilidades, mas também limites, do fomento a práticas reflexivas na formação inicial docente. Suas análises são pautadas por um estudo sobre dissertações elaboradas por estudantes franceses (residentes na França e na Guiana Francesa) inscritos no mestrado profissional oferecido pelo Inspé visando à formação de professores para os anos iniciais da educação básica. O artigo ressalta que o exercício

da escrita tende a oferecer possibilidades de descentramento por parte dos estudantes, favorecendo sua primeira aproximação reflexiva com o ensino e com a própria formação. No entanto a pesquisadora adverte que tal recurso formativo não tem se mostrado suficiente para superar a fragmentação que se impõe à formação inicial docente no contexto atual francês, nem para atingir as competências profissionais pretendidas, revelando-se, desse modo, um grande desafio para os formadores envolvidos.

O potencial do exercício da escrita para a profissionalização da formação de novos professores constitui, igualmente, foco da contribuição de Marina Cyrino, Eliana Ayoub e Guilherme do Val Toledo Prado, que apresenta resultados de uma pesquisa realizada em contexto brasileiro, sob uma abordagem construtivo-colaborativa. A investigação focalizou o processo de construção colaborativa e de implementação de um dispositivo de formação baseado na escrita de cartas nos estágios supervisionados. O artigo evidencia possibilidades reflexivas da escrita de cartas por parte dos estagiários como apoio à análise das práticas observadas e desenvolvidas nos estágios, visando ao desenvolvimento profissional dos futuros professores. Evidencia, por outro lado, desafios que se impõem à mobilização de práticas formativas estranhas à cultura acadêmica, como é o caso da escrita de cartas, demandando dose extra de ousadia por parte dos formadores.

Três outros artigos assumem como referência os estágios supervisionados. Pierre-Olivier Hudon e Josée-Anne Gouin focalizam as percepções que estagiários do último ano da licenciatura no Quebec têm sobre as práticas de acompanhamento realizadas por seus formadores, bem como sobre sua própria atuação pedagógica em sala de aula. O estudo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, revela diferenças significativas na forma como as necessidades dos licenciandos são atendidas no contexto do estágio e destaca a importância de compreender melhor e adaptar o acompanhamento que lhes é oferecido na formação.

Estratégias de acompanhamento de estagiários são analisadas também por Regina Zanella Pentead e Flavia Medeiros Sarti em artigo que focaliza dispositivos empregados no estágio supervisionado na formação realizada na modalidade a distância. A partir da análise de dados documentais escritos e audiovisuais, referentes ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado em um curso de Pedagogia no Brasil, as pesquisadoras destacam limites do recurso no que se refere ao desenvolvimento do estágio e à socialização profissional dos futuros pedagogos. Embora as limitações identificadas – referentes ao caráter monológico e ao autodidatismo – possam se fazer mais evidentes na formação docente a distância, atualmente predominante no país, são consideradas pelas pesquisadoras de modo mais amplo, em relação ao modelo pedagógico que vem pautando a formação docente, frágil quanto aos processos de socialização no que se refere tanto à cultura docente quanto à cultura acadêmica.

Por fim, caminhos para a superação de fragilidades relativas ao trabalho de acompanhamento dos estagiários são discutidos por Roque Luiz Bikel e Larissa Cerignoni Benites, que focalizam a formação de futuros professores de educação física em uma universidade brasileira. Em seu artigo, referem-se à atuação de formadores que orientam e supervisionam os estágios desses estudantes, ressaltando a vulnerabilidade dos vínculos de colaboração estabelecidos entre eles, pautados meramente por compromissos assumidos individualmente. Indicam a necessidade de processo de institucionalização da cooperação em torno da formação dos licenciandos, por meio da consolidação dos laços entre universidades e secretarias de educação (municipais e estaduais), bem como de uma definição mais precisa dos papéis desempenhados e das tarefas assumidas pelos diferentes formadores envolvidos.

Dessarte, o presente dossiê destaca, em diferentes contextos e por diferentes vias, aspectos relativos à composição de uma formação docente universitária profissional (Tardif, 2006; Altet, 2009; Nóvoa, 2017); examina o potencial de certos dispositivos para favorecer articulações integrativas prática-teoria-prática na formação de futuros professores (Hudon e Gouin; Penteado e Sarti); explora o lugar a ser ocupado pela pesquisa e pela escrita em propostas formativas que se voltam para esse fim (Arcidiacono, Wentzel e Vivegnis; Macedo; Cyrino, Ayoub e Prado), bem como escrutina relações de cooperação entre os agentes dessa formação (Bikel e Benites). Somos então provocados a refletir sobre o potencial da universidade – com seus modos de organização, sua cultura, práticas e agentes – para formar professores da educação básica, considerando essa responsabilidade diante de relações mais amplas a serem estabelecidas com esses professores e com processos de produção e afirmação da profissão docente (Nóvoa, 2017).

Neste momento em que o lugar da universidade no espaço concorrencial da formação docente (Souza & Sarti, 2014) vem sendo desafiado em vários contextos (Etienne et al., 2009; Perez-Roux & Maleyrot, 2015; Sirois et al., no prelo), cabe (re)lembrar que a universitarização dessa formação não diz respeito meramente a sua elevação ao nível superior, ainda que se trate de uma importante conquista. Refere-se, outrossim, à sua transformação nos planos epistemológico e político (Tardif, 2006; Altet, 2009; Zeichner, 2010; Nóvoa, 2017), por meio da mobilização de recursos universitários, entre os quais as práticas de pesquisa, na busca ambiciosa por uma formação docente de alto nível acadêmico e profissional. Esperamos que a presente contribuição, ela mesma resultante de tais processos, ofereça aos leitores recursos analíticos interessantes para levarem adiante essa empreitada, na qual, de nossa parte, seguimos envolvidos.

Referências

- Altet, M. (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulation: Curriculum et transactions nécessaires. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Dirs.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 215-234). De Boeck Supérieur.
- Azanha, J. M. P. (2006). *A formação do professor e outros escritos*. Senac.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert: Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, (8), 57-72. <https://doi.org/10.3406/refor.1990.1024>
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et Formation*, (54), 135-49. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation: Structures, programmes et acteurs. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Dirs.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 17-28). De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V., Périsset, D., & Tardif, M. (Dirs.). (2023). *Les pénuries dans l'enseignement: Marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Dirs.). (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* De Boeck Supérieur.
- Françoise, C., & Perez-Roux, T. (2024). Rapport à la réforme de la formation initiale des enseignants en Inspé: Des formateurs sous tension(s)? *Phronesis*, 13(3), 176-197. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2024-3-page-176.htm>
- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo*. Edusp.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative « evidence-based ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 31-52. <https://doi.org/10.7202/013475ar>
- Marcel, J.-F., Tardif, M., & Piot, T. (Dirs.). (2022). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Presses Universitaires du Midi.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme: Crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ere Nouvelle*, 45(3), 39-63. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0039>
- Perez-Roux, T., Françoise, C., & Torterat, F. (2024). La formation des enseignant-e-s en prise avec les réformes: Un rapport au travail (dés)ajusté pour les formateur-trice-s? *Education et Socialisation*, (71). <https://doi.org/10.4000/edso.26620>
- Perez-Roux, T., & Maleyrot, E. (2015). L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes: Stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation. *Education et Socialisation*, (38). <https://doi.org/10.4000/edso.1294>
- Santos, B. de S. (2011). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Cortez.
- Sarti, F. M. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: Das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, 45, Artigo e190003. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>
- Sarti, F. M. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: Aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 294-315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>
- Sarti, F. M. (2022). *Na busca pelo Graal: Por um lugar próprio dos professores no jogo da formação docente* [Tese de livre-docência]. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Sarti, F. M., & Souza Neto, S. de. (2022). La formation des enseignants aujourd'hui au Brésil: Deux pas en avant, trois pas en arrière. In J.-F. Marcel, M. Tardif, & T. Piot (Dirs.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (pp. 247-266). Presses Universitaires du Midi.
- Sirois, G., Sarti, F. M., & Bacha, M. (no prelo). Une décennie plus tard, où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? L'émergence d'un nouvel âge de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- Souza, D. T. R. de, & Sarti, F. M. (Orgs.). (2014). *Mercado de formação docente: Constituição, funcionamento e dispositivos*. Fino Traço.

- Souza Neto, S., & Ayoub, E. (2021). Maurice Tardif – trajetória de um pesquisador: Entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. *Pro-Posições*, 32, Artigo e20200145. <https://www.scielo.br/j/pp/a/Twcm6XXvZWkPbnnfLzZYTf/?format=html&lang=pt>
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional* (6ª ed.). Vozes.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Wentzel, B. (2022). La professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse. In J.-F. Marcel, M. Tardif, & T. Piot (Dirs.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (pp. 193-210). Presses Universitaires du Midi.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação UFSM*, 35(3), 479-504. <https://doi.org/10.5902/198464442357>

Como citar este texto

Sarti, F. M., Souza Neto, S. de, Wentzel, B., & Macedo, S. L. da S. (2025). Apresentação – Formar os professores na universidade: Um desafio sempre renovado e estimulante. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Apresentação e12303. <https://doi.org/10.1590/1980531412303>



Este é um texto de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.