



Formação superior de professores da escola básica no Brasil e na França: uma aproximação possível?

University teacher training for basic education in Brazil and France: a possible approximation?

Formación de nivel superior de maestros de educación básica en el Brasil y en Francia: una aproximación posible?

MAGALI DE CASTRO

Resumo: O texto apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a formação em nível superior de professores de escola básica no Brasil e na França. A pesquisa de campo realizou-se no Brasil em 2006 e na França em 2007, sendo entrevistados professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior da PUC-MG e da Universidade do Estado de Minas Gerais, no Brasil, e do Institut Universitaire de Formation de Maîtres Antony Val de Bièvres, em Paris. O texto apresenta os principais aspectos da política de formação de professores dos dois países, aponta semelhanças e diferenças e assinala experiências da França que poderiam ser consideradas pelo Brasil no estabelecimento de sua política de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores; profissão docente; ensino superior.

Abstract: The paper presents the results of a research project on university teacher training for basic schools in Brazil and in France. In Brazil, field data were collected in 2006 and in France, in 2007. In Brazil, interviews were carried out with teachers and students of the Pedagogy training courses and tertiary Normal Schools at the Catholic University and the State University of Minas Gerais, whether in France interviews were conducted with teachers and students of the Antony Val de Bièvres Institut Universitaire de Formation de Maîtres, in Paris. The paper presents the main policy aspects of teacher training of the two countries, reveals similarities and differences and sets off French experiences that could be considered in the establishment of teacher training policies in Brazil.

Keywords: teacher training; the teaching profession; higher education.

Resumen: El texto presenta los resultados de una investigación sobre la formación en nivel superior de maestros para la escuela básica en Brasil y en Francia. La investigación de campo fue cumplida en Brasil en 2006 y en Francia en 2007, entrevistándose maestros y estudiantes de los cursos de Pedagogía y Normal Superior de la Universidad Católica (PUC-MG) y la Universidad del Estado de Minas Gerais, en el Brasil, y del Instituto Universitario de Formación de Maestros Antony Val de Bièvres, en París. La

investigación reveló los aspectos principales de la política de formación de maestros en los dos países, apuntando similitudes y diferencias y marcando experiencias de Francia que podrían ser consideradas para el establecimiento de la política de formación de maestros en el Brasil.

Palabras clave: formación de maestros; profesión docente; educación superior.

NOTAS PRELIMINARES

O magistério da escola básica, no Brasil, passa por uma crise de valorização: com os baixos salários que os obrigam a dobrarem turnos de trabalho para garantirem a sobrevivência, os professores da educação básica carecem de tempo e de recursos financeiros para se atualizarem e para terem uma maior dedicação à sua atividade docente. Os reflexos dessa situação se fazem sentir nos resultados apresentados pelos alunos desse nível de ensino. No Brasil, relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam para o baixo rendimento dos alunos e denunciam o estado crítico do ensino fundamental brasileiro, onde grande número de alunos abandona a escola sem chegar a ser alfabetizado ou avança nas séries da educação básica sem apresentar o desempenho cognitivo esperado.

Nesse contexto, acirram-se as discussões em torno da formação de professores e do nível de titulação desejado para o professor da escola básica. Professores, entidades de classe e associações científicas debatem sobre a valorização do professor e sobre as instituições que devem ser responsáveis pela sua formação em nível superior.

Em nossa atividade acadêmica, como docente e pesquisadora no mestrado em educação e no curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), temos participado desses debates e investido em pesquisas e estudos relacionados à formação e à profissão docentes, temas articuladores das discussões sistemáticas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente (GEPPDOC), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

No primeiro semestre de 2006, concluímos uma pesquisa longitudinal, na qual foram consolidados e analisados dados sobre o corpo discente do curso de pedagogia da PUC Minas, no período de 2000 a 2004, no sentido de responder às questões: quem é o aluno do curso de pedagogia? Qual é sua formação anterior e sua experiência profissional? Por que escolheu o curso de pedagogia e que expectativas tem em relação a ele?

Dando continuidade a esses estudos, decidimos propor, como pesquisa de pós-doutorado, um estudo sobre a formação, em nível superior, de professores para os anos iniciais da escolarização formal no Brasil e na França, a partir do qual foi construído este artigo. A pesquisa, realizada nos dois países, nos anos de 2006/2007, teve como objetivo geral “analisar os aspectos centrais da formação, em nível superior, de professores dos anos iniciais da escola básica no Brasil e na França”. Não opta-

mos pela realização de um estudo comparativo, porque nosso interesse não estava na comparação entre os dois sistemas, mas em uma análise de ambos, buscando identificar, no sistema de formação de professores na França, aspectos que pudessem ser analisados, no sentido da organização de um sistema público de formação de professores no Brasil, guardadas as diferenças estruturais, sociais e econômicas entre os dois países.

No Brasil, essa formação se dá em duas instâncias: cursos normais superiores e cursos de pedagogia, os quais são objetos de análise da pesquisa. Tendo conhecimento da experiência bem sucedida dos institutos universitários de formação de professores da França (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres – IUFM), buscamos conhecer de perto essas instituições formadoras, seus professores e alunos, no sentido de identificar seus aspectos positivos e suas fragilidades, bem como a possibilidade de, guardadas as respectivas peculiaridades e estágios de desenvolvimento de cada país, detectar os aspectos da experiência francesa que poderiam ser considerados na formação de professores da escola básica brasileira.

Nosso convívio nas escolas brasileiras pesquisadas e nossa participação na formação de professores para a escola básica do Brasil nos pareciam suficientes para nos considerarmos bem informados sobre essa formação. Entretanto, o trabalho de campo e o maior contato com outros professores e alunos de pedagogia e de curso normal superior brasileiros nos mostrou o quanto ainda nos restava saber sobre a formação com a qual trabalhamos há mais de vinte anos.

O desejo de trabalhar com uma instituição da França vem de longo tempo, quando, ao fazermos um estágio de pesquisa durante nosso doutorado, no ano de 1991, tivemos contatos com profissionais da educação desse país, que nos despertaram para uma análise mais detalhada da formação de professores na França, que é feita em nível superior. Chegamos ao Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) antes mesmo de chegar a Paris, pois visitávamos o *site* desse instituto constantemente, buscando entender o esquema de formação no país em que desejávamos fazer nossa pesquisa. Então, quando chegamos a Paris, já sabíamos que os IUFM ocupam um lugar central no contexto educacional francês, graças à extensa rede de parcerias que estabelecem com universidades, autoridades acadêmicas, escolas e outros estabelecimentos educacionais, e que não só formam os professores para a escola primária, mas também preparam os candidatos a professores para o concurso de recrutamento do Estado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

No Brasil, foram pesquisadas uma instituição pública – a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), e uma privada – a PUC Minas Gerais. A PUC Minas era a única instituição que ainda estava oferecendo, na zona urbana de Belo Horizonte, o curso normal superior, o qual foi extinto logo após a realização da pes-

quisa de campo nas escolas brasileiras (2006). A Universidade do Estado de Minas Gerais, ao lado da oferta do curso de pedagogia, manteve um curso normal superior, em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, o qual havia encerrado as atividades no ano anterior ao da pesquisa.

Na França, foi pesquisado o Institut Universitaire de Formation de Mâitres (IUFM) de Antony Val de Bièvres, um dos cinco centros da Academia de Versailles, considerado um dos mais importantes institutos de formação de professores, por seu tamanho.

Para a realização da pesquisa foram utilizadas fontes documentais e orais. A pesquisa nas fontes documentais consistiu na análise de documentos legais sobre a formação, em nível superior, de professores da escola básica, nos dois espaços – Brasil e França – e de documentos específicos das instituições pesquisadas.

Foram considerados como fontes orais professores e alunos do último ano do curso de formação das instituições pesquisadas nos dois países. Assim, os *atores da pesquisa* foram cento e vinte e dois alunos: dezoito franceses¹ e cento e quatro brasileiros (sessenta e quatro da PUC Minas e quarenta da UEMG) e quinze professores formadores que lecionavam para esses alunos, nas três instituições: nove brasileiros (seis da PUC Minas – três do curso normal superior e três do curso de pedagogia e três da UEMG – curso de pedagogia) e seis professores franceses, de diferentes áreas do IUFM (formação geral, francês, matemática, ciências, filosofia e educação física e esportiva).²

Com os alunos, foi feita entrevista estruturada, em grupo. Por se tratar de um grupo maior, a entrevista individual levaria muito tempo e, possivelmente, seria mais difícil de ser aplicada. Dessa forma, foi definido, junto aos professores brasileiros e franceses, um momento adequado para a realização da entrevista com as respectivas turmas.³

Para os professores, foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada individualmente, a qual foi gravada, transcrita e editada. Optamos por esse tipo de

¹ Foi difícil o acesso aos alunos franceses, pois a maioria deles estava em campo, fazendo estágios. Contamos com a preciosa ajuda de professores para localizá-los.

² Na apresentação de suas falas, os professores da PUC Minas são identificados pelas seguintes iniciais: *Prof. PM1*, *Prof. PM2* e *Prof. PM3*, para os professores do turno matutino e *Prof. PN1*, *Prof. PN2* e *Prof. PN3*, para os professores do turno noturno. Os professores da UEMG são identificados pelas seguintes iniciais: *Prof. UM1* e *Prof. UM2*, para os dois professores do turno matutino e *Prof. UN1* para o professor do turno noturno. Os professores franceses são identificados pelas iniciais de sua disciplina: Formação Geral (FG), Francês (FR), Matemática (MA), Ciências (SC), Filosofia (PH) e Educação Física e Esportiva (EP).

³ Não optamos pela utilização do questionário auto aplicável, porque ele é mais suscetível de interpretações inadequadas, não permite esclarecimentos por parte do pesquisador e não há controle sobre seu preenchimento. Por isso, optamos pela entrevista estruturada, por entendê-la como um processo de interação social entre o pesquisador e o entrevistado, visando a obtenção de informações inerentes ao objeto em estudo.

entrevista devido à sua adequação ao objeto de estudo. Conforme aponta Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante⁴ alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Os professores e alunos brasileiros foram entrevistados em 2006 e os professores e alunos franceses foram pesquisados no primeiro semestre de 2007. Paralelamente às entrevistas, foi realizada a análise documental, de forma interligada, visando o confronto e a análise efetiva dos dados.

Os dados quantitativos foram organizados em tabelas e gráficos, com utilização do sistema microsoft office excel, sendo submetidos ao tratamento percentual. Entretanto, apesar da organização de natureza quantitativa, sua análise foi qualitativa, à luz dos referenciais que sustentam a pesquisa. A análise do conjunto dos dados (quantitativos e qualitativos) teve como eixos questões relacionadas à formação de professores.

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA NO BRASIL E NA FRANÇA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL? O QUE REVELOU A PESQUISA

Apesar de ser antiga, a proposta de formação de professores da escola básica em nível superior, no Brasil, veio se concretizar enquanto política pública nos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que elevou o patamar de formação dos professores dos anos iniciais da escolarização formal, apontando o nível superior como desejável. Em um processo de idas e vindas e de avanços e retrocessos, somente em 2006 o curso de pedagogia teve reconhecida a sua função formadora de docentes como eixo das diretrizes curriculares. Desde essa época, os cursos de pedagogia vêm fazendo reformulações em seus currículos e em suas propostas político-pedagógicas, no sentido de se aproximar das diretrizes curriculares. Entretanto, muito ainda resta para ser feito.

A profissão de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil é bastante desvalorizada, não só pelas condições de trabalho, que nem sempre permitem o desenvolvimento adequado das atividades de ensino, mas também e principalmente devido aos baixos salários, que fazem com que a profissão docente nessa etapa do ensino seja pouco almejada pelas pessoas que têm condições de frequentar a universidade. Por ser uma profissão fácil de conciliar com as atividades domésticas e familiares, a profissão de professor dessas escolas vem sendo cada vez mais procurada por mulheres, que buscam nela uma oportunidade de trabalho, em um mercado muitas vezes saturado, mas onde sempre há vagas, dependendo do

⁴ Particularmente, não adotamos o termo “informantes” em nossas pesquisas por não considerá-lo adequado, na medida em que vem do jargão policial. Entretanto, como se trata de uma citação, mantivemos o termo adotado por Triviños.

local em que se encontram as escolas. Assim, os cursos de pedagogia tiveram uma mudança de clientela, atendendo a profissionais de outras áreas e a alunos de baixa renda, que nem sempre procuram o curso para se formarem professores. Muitas vezes, a pedagogia é a alternativa que eles encontram para fazer um curso superior.

Nós estamos recebendo alunas muito diferentes, eu tenho percebido, do que a gente teve em outros tempos no curso de Pedagogia. Hoje a gente tem um grupo de alunas bem mais novas e com interesses até um tanto estranhos, não é? Algumas delas vêm querendo nem sempre a carreira docente, mas vêm buscando uma formação para ser donas de escola, e às vezes a gente assusta com isso, mas temos aquelas que vêm por vocação, com uma primeira graduação ou uma complementação, um aperfeiçoamento (Prof PM1).

Uma outra dificuldade que a gente encontrou, ela decorre do próprio público que procura o curso, pelo menos que procurava o curso no princípio dele. Porque o que a gente vê, por estarmos numa grande cidade, quem tinha um certo poder aquisitivo, já um certo olhar para o curso superior, ele já fazia um curso superior, mesmo atuando no ensino fundamental nas séries iniciais. Ia fazer Pedagogia, ou Psicologia, ou uma outra licenciatura que fosse do interesse dele, de um modo geral, Pedagogia (Prof PN1).

[...] a gente percebe que esse aluno que a gente recebe na UEMG, apesar de que o perfil dele hoje eu considero bem diferenciado, porque antes era o educador que buscava o curso de Pedagogia, hoje nós temos assim, muitas variáveis, são bancários, são comerciantes, são alunos de outros cursos que estão buscando a parte mais da Didática, das matérias complementares (Prof UN1).

Assim, com uma clientela cada vez menos numerosa, esses cursos proliferam por toda parte, formando pedagogos que nem sempre encontram seu lugar ao sol no mercado de trabalho. Atualmente, o curso de pedagogia vem assimilando alguns cursos normais superiores que, a partir das diretrizes curriculares de pedagogia, começaram a reduzir o número. Como ambos formam o professor da escola básica, o documento das diretrizes sugere que aqueles cursos podem se converter em pedagogia.

A formação de professores vem sendo atribuição das escolas privadas de ensino superior, que nem sempre oferecem cursos de qualidade. No cômputo geral, são relativamente poucas as escolas públicas que continuam mantendo esse curso e em muitas das privadas ele é deficitário, devido à redução gradativa do número de candidatos ao vestibular.

Apenas em janeiro de 2009 o governo federal emitiu um decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o qual definiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como a principal agência de fomento a programas de formação inicial e continuada. Também em 2009, no mês de maio, foi lançado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Diante de sucessivas tentativas frustradas de implementar, em nível governamental, propostas de formação de professores para a escola básica e assistindo a uma redução gradativa dos cursos de pedagogia, somos levados a ver com certa desconfiança essas políticas públicas.

Aí começam as guerras um tanto quanto corporativas e as dificuldades em fazer com que as pessoas entendam que a gente está construindo um novo! Aí acaba, troca-se nome de disciplinas e muitas vezes ou na maioria das vezes, sem que haja entendimento do real papel delas dentro daquele contexto da formação (Prof PM1).

Entretanto, é muito cedo para emitir uma opinião sobre as políticas instituídas em 2009. Portanto, só nos resta aguardar que elas sejam capazes de elevar o nível social e econômico da professora da educação infantil e do ensino fundamental, mediante a valorização social e salarial, e que consigam, também, levantar os cursos de pedagogia, tornando-os uma opção desejável para aqueles que querem ser professores, independente de sua condição social.

O que agrava a questão é o fato de nosso país não ter um sistema público de formação de professores e de ter uma estrutura de escolas privadas com grande poder nas decisões da política educacional, na medida em que, em geral, proprietários de grandes redes de escolas particulares têm assento em conselhos de educação, em todos os níveis.

Nesse contexto, enfrentando dificuldades de diversas ordens e em meio a uma política educacional que vai e vem, os professores brasileiros estão tentando acertar em sua prática docente e os alunos buscam o enriquecimento desejado nos cursos de pedagogia e normal superior. Tanto na escola pública quanto na privada, encontramos professores e alunos que vêm participando das atividades de formação e tentando contornar os problemas que enfrentam, os quais, como pudemos constatar no decorrer da pesquisa, não são poucos.

As dificuldades apontadas pelos professores brasileiros são de diversas ordens, desde aquelas relativas à organização e concepção do curso até as de falta de tempo de professores e alunos.

[...] eu acho muito complicado o número de alunos em sala de aula. É um desafio para a gente trabalhar com sessenta alunos dentro de outra proposta que não seja essa tradicional, tecnicista. Esse é um desafio! Eu tento. [...] Essa organização do nosso tempo e do nosso espaço em sala de aula! É tempo de cinquenta minutos, é outro desafio, porque para você fazer um trabalho, você não pode ficar presa ao tempo, e acaba interferindo no nosso resultado (Prof PM2).

[...] essa integração não se faz dentro da sala de aula! Precisava os professores terem uma carga horária para encontros, para reuniões, para o aluno, estar mais à disposição da universidade, não é verdade? O nosso aluno é primeiramente trabalhador, secundariamente aluno não é? Com raríssimas exceções, todos os nossos alunos trabalham! Então, isso fecha um pouco as possibilidades de fazer

um trabalho melhor, não por falta de potencialidade, mas é por falta mesmo de condições, ora financeira, ora de tempo (Prof PM3).

[...] ela tem que pensar, ela não pode desconhecer a situação financeira do aluno e é claro que a qualidade vai estar ligada a uma certa quantidade de tempo para você formar melhor esse aluno. Se você vai além, se você pensa um curso, porque você tem um limite de horas ali, para você fazer melhor, você precisava de mais tempo para você colocar mais coisas, não é? Nós estamos vendo a luta com aquela grade, porque nós estamos vendo que precisa disso, precisa daquilo, e onde vai colocar? Esse aluno não vai se sustentar. Essa instituição não se sustenta se ela não articular essa dimensão (Prof PM1).

Por isso que eu falo, trabalhar no oitavo período, a gente administra todas as tensões possíveis, porque estão concluindo a monografia, estão fazendo mais um estágio e é diferenciado do que eles fizeram até agora, estão pensando na formatura, estão na ansiedade de falar que está quase acabando o curso e falar: – E aí, o que eu vou fazer com o que eu aprendi? Onde eu vou aplicar isso tudo? Então, realmente, a gente acaba sendo maestro das tensões, com pouca carga horária para atuar em sala de aula, porque parte dela é para estágio, parte é para orientação de monografia, então é muita coisa ao mesmo tempo! É um desafio trabalhar no oitavo período com esse currículo (Prof UN1).

Trabalhamos com contrato. Somos horistas. Nós não temos outras atividades nessas horas. Nós temos um contrato de trabalho, mas um contrato de trabalho de horista mesmo. O que nos leva a trabalhar fora do horário de trabalho é realmente o olhar diferenciado do currículo que nós temos hoje (Prof UM1).

Na França, os professores das escolas primárias são polivalentes e recrutados por concurso, para o qual podem se preparar individualmente, com a ajuda do Centro Nacional de Ensino à Distância (CNED) ou no Institut Universitaire de Formation de Maîtres (IUFM), nas turmas de primeiro ano, denominadas PE1.

Não há limite de idade para se submeter ao concurso, mas o candidato deve ser licenciado em uma universidade (BAC + 3) ou ter um diploma equivalente. Na maioria das vezes, os candidatos têm licenciatura em ensino da língua, letras, ciências da educação ou biologia. Para cada categoria de professor, há um concurso específico. Para ensinar na escola primária, há o concurso de professores das escolas (CRPE – *concours de recrutement des professeurs des écoles*).

Antes de se submeter a um concurso para professor, é necessária a definição dos parâmetros da profissão que se quer seguir: é preciso saber o que se quer ensinar, onde e para que tipo de aluno. O concurso de recrutamento é apenas uma etapa para aceder à profissão que se quer exercer. Para ter maiores chances de passar no concurso é necessário escolher um percurso universitário que tenha relação direta com a futura matéria que se quer ensinar.

Para aqueles que querem ser professores da escola elementar, as áreas universitárias das disciplinas ensinadas na escola primária (francês, matemáticas,

ciências, línguas) são preferíveis aos cursos muito especializados (áreas técnicas ou profissionais).

Assim, a formação de professores não se inicia no IUFM. Para serem funcionários concursados do Estado, os aspirantes a professor têm a oportunidade de serem preparados no primeiro ano do IUFM, o que facilita o êxito no concurso, na medida em que há atividades sistemáticas, teóricas e práticas, voltadas para a realização do concurso de recrutamento. A admissão ao IUFM supõe o Diploma de Estudos Universitários Gerais (DEUG), portanto o IUFM é uma instituição superior, que coroa a formação dos professores da escola primária, uma vez que seus alunos já frequentaram dois anos na universidade, que também é pública.

Os professores de educação física e de francês do IUFM prestaram esclarecimentos sobre o concurso de recrutamento:

O concurso de entrada para o 1º ano é por volta de 9 de maio. No primeiro ano, a inscrição é paga (os do 2º ano são remunerados). Na primeira seleção, eles passam pelas provas de Francês e Matemática, é a admissibilidade. Em seguida, é a prova oral, a partir de 29 de maio: Educação Física, Línguas, História, Geografia e ou Ciências e uma prova de Formação Geral. É uma exposição: cultura geral e modo de ser. Eles têm também uma prova de Educação Física: ou dança ou corrida de 1500 metros (Prof. EP, tradução de nossa responsabilidade).

No concurso, há obrigatoriamente Francês e Matemática para todo mundo, mas mesmo assim eles têm certas escolhas. [...] Os exames orais são públicos. Tudo que é oral é público na Educação Nacional (Prof. FR, tradução de nossa responsabilidade).

Aqueles que são aprovados no concurso são chamados a seguirem um segundo ano de formação (na qualidade de funcionários estagiários remunerados pelo Estado). Passam então a ser alunos-professores estagiários e cursam um ano de formação inicial, o qual corresponde ao segundo ano do IUFM, PE2. A formação no 2º ano visa consolidar as capacidades para a transmissão de saberes, desenvolver as competências necessárias para o exercício da docência e propiciar a aquisição de uma cultura profissional.

A professora de francês do IUFM assim se expressou em relação à posição dos alunos do PE2:

Eles são pagos para se formar, eles não têm atribuição em uma escola do Estado, é na formação. [...] Porque, no Brasil, eles não são pagos e os professores que fazem os cursos preparatórios para a universidade o fazem em classes (Prof. FR, tradução de nossa responsabilidade).

Assim, ao contrário dos alunos brasileiros, que têm que sair correndo da aula, muitas vezes antes que ela termine, para se dirigirem às escolas onde trabalham, os

alunos do segundo ano do IUFM são estagiários, funcionários do Estado, que recebem um salário e são liberados para fazerem o curso. Essa foi uma das realidades que nos surpreenderam, quando iniciamos nossa participação nas atividades acadêmicas do IUFM. Acostumados a ver os alunos brasileiros terminarem a aula, por força das circunstâncias, ficávamos encantados com a tranquilidade dos estagiários franceses, que costumavam esticar as discussões até depois do meio dia e só se levantavam quando o professor encerrava a aula.

Tal como os professores brasileiros, os franceses enfrentam problemas e nem sempre estão satisfeitos com sua situação funcional e acadêmica, conforme demonstram suas falas, quando foram interrogados sobre o que é menos interessante em sua atividade docente no IUFM.

O menos interessante é o sentimento que o que nós fazemos em relação à energia que nós nos desdobramos é muito pouco eficaz, por causa, eu creio, do fracionamento e do corte com a prática. Nós somos obrigados a ir depressa, sem aprofundar, não há tempo (Prof. MA, tradução de nossa responsabilidade).

Visitar um estagiário que eu não conheço e, em um espaço de algumas horas passadas com ele, eu devo lhe aconselhar. Eles nos vêem como inspetores e não ficam à vontade, pois eles não nos conhecem e têm medo de serem rejeitados na prova, então eu tento ser o máximo com o estagiário e falar com ele antes da visita e saber se isso funciona (Prof. EP, tradução de nossa responsabilidade).

Considerá-los como professores e não mais como alunos. Nós somos algumas vezes obrigados a manter a disciplina ou a verificar assinaturas falsas, lembrá-los que eles devem chegar na hora, quando eles estão em aulas, porque eles são funcionários (Prof. FR, tradução de nossa responsabilidade).

Pode parecer contraditório, mas eu penso que é nas tarefas administrativas, tais como reuniões, mas isso faz parte do dispositivo de comunicação. Ou o tempo que eu passo com colegas, para lhes fazer compreender que o funcionamento geral não autoriza a satisfação de suas exigências pessoais e isso é penoso, mas é preciso fazer (Prof. PH, tradução de nossa responsabilidade).

O menos interessante é o lado administrativo, saber que é preciso ter atenção para continuar inteligente, porque essa máquina engole (Prof. FG, tradução de nossa responsabilidade).

Na época da pesquisa, uma inquietação particular estava presente entre eles: a integração dos IUFM às universidades, cujo processo se iniciou no início de 2007, justamente quando começávamos nosso trabalho de campo na França. A perspectiva de integração às universidades inquietava os profissionais e alunos do IUFM, que não tinham ainda certeza do que iria acontecer e das principais mudanças que essa integração traria para sua vida acadêmica e profissional.

Eu sou muito radical. Eu penso que isso se faz em um período extremamente negativo para a formação. As universidades da França estão em estado de pauperização. As universidades vão estar então dispostas a apoderar-se do que os IUFM possuem, porque eles são mais ricos e é isso que já se passou. Os políticos dizem pouco sobre o por que disso. De fato, o que vai acontecer é um alinhamento sobre os cursos licenciatura em Mestrado, com atribuição de créditos, de pontos, o que permitirá ao estudante trocar de formação, se ele não quiser continuar nesse domínio (Prof. MA, tradução de nossa responsabilidade).

Eu não sei nada sobre a integração dos IUFM às universidades. O que eu não vejo bem é o projeto. Eu não sou contra, mas o que se quer construir não está claro para mim. Não se vê bem como isso vai se passar, nem a curto nem a longo prazo (Prof. SC, tradução de nossa responsabilidade).

A integração dos IUFM às universidades é, em minha opinião, uma grande perda pedagógica e didática. O tempo que nós temos é muito reduzido, comparado à Escola Normal. A universidade corre o risco de tomar o mesmo caminho do IUFM (Prof. EP, tradução de nossa responsabilidade).

O que me dá medo é que essa formação seja deixada aos professores da universidade, que seria menos próxima do campo e que os formadores aqui sejam divididos. Os formadores daqui que estarão em serviço partilhado serão cada vez mais numerosos. [...] São dois estabelecimentos muito diferentes, para poder fazer uma ligação. Desde 1º de janeiro de 2007, nós estamos integrados à Universidade de Cergy Pontoise (Prof. FR, tradução de nossa responsabilidade).

Eu não vejo esse futuro, é fluido, não sabemos o que vai vir. [...] Eu não sei muito, mas eu penso que as universidades podem estar interessadas nos IUFM, mas há uma questão de orçamento. Os estabelecimentos de ensino superior têm meios que são ligados a seu número de alunos, o IUFM, desse ponto de vista, é interessante. Versailles, por exemplo, tem muitos estudantes. [...] Nesse momento, os IUFM continuam institutos integrados às universidades, mas com sua própria identidade, no futuro não se pode saber. [...] No momento, nós vemos o que nos deixam ver, pois isso se passa com uma certa obscuridade, não se sabe o futuro dos IUFM. Os professores não têm informações (Prof. PH, tradução de nossa responsabilidade).

Eu penso que há um risco de perder a identidade da formação de professores, pois o modelo escolhido não é o mais formador. [...] Em relação às modificações no IUFM e nas escolas elementares, os campos de práticas, os campos de pesquisa que poderíamos conseguir com a integração à universidade, é difícil se projetar naquilo que não existe. Tudo que eu espero é que não haja ainda mais diferenças entre a formação e as escolas. [...] Para mim, as universidades não têm relação com as escolas elementares. [...] Eu penso que os IUFM perderão um pouco de sua autonomia. Isso é certo! Eu não tinha compreendido bem! Mas isso não impede o fato dos prédios ficarem à disposição dos IUFM (Prof. FG, tradução de nossa responsabilidade).

Como instituições públicas de formação de professores, mesmo ligados às universidades, os IUFM podem até perder um pouco de sua autonomia, como receiam os professores entrevistados, mas continuarão integrando um Sistema Nacional de Formação, onde o público suplanta o privado e as escolas públicas são feitas para o público.

Encontramos aí a grande diferença entre os dois esquemas de formação. O Brasil, país onde o sistema privado de ensino tem poderes cada vez mais ampliados, está tentando agora investir em um Programa de Formação de Professores da Escola Básica, enquanto a França já tem essa formação como uma atribuição do Estado, em um sistema público que pode ter suas deficiências, como pudemos ver em nosso estágio pós-doutoral, mas que funciona bem, na medida em que proporciona a formação dos professores do Estado na escola pública e atrai para si as escolas privadas de bom nível, que estejam dispostas a oferecer uma formação de qualidade, utilizando os programas do Estado.⁵

O ponto alto que encontramos na experiência francesa foi o Serviço de Formação de Professores, que faz uma ligação entre as pesquisas do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas e de outros grupos de pesquisadores com os professores e outros profissionais da educação que estão em campo, na linha de frente do processo educativo. Não conhecíamos esse serviço, quando fomos para Paris, mas nos encantamos com ele e consideramos que é uma experiência que pode e deve ser pensada em um país como o nosso, onde nossas pesquisas relacionadas ao curso de pedagogia muitas vezes encontram dificuldades de aprovação dos órgãos financiadores, que privilegiam outras áreas e, quando efetivadas a duras penas, costumam ficar restritas à academia, quando não à biblioteca da instituição onde foram realizadas.

NOTAS FINAIS

Está aí a grande lição para nós, professores brasileiros. É sempre possível uma aproximação de experiências dos dois países: Brasil e França têm algumas simi-

⁵ Segundo o Código de Educação da França, os estabelecimentos privados de 1º e 2º graus podem solicitar sua integração no ensino público (seção 2, art. L.442-4). O estabelecimento pode fazer, com o Estado, um contrato de associação ao ensino público, desde que ele responda a uma necessidade escolar reconhecida. O contrato de associação pode se referir a uma parte ou à totalidade das classes do estabelecimento. Nas classes objeto do contrato, o ensino será ministrado de acordo com as regras e programas do ensino público. Mediante acordo com a direção do estabelecimento, o ensino é ministrado por professores do ensino público ou professores ligados ao Estado, por contrato. As despesas de funcionamento das classes sob contrato são feitas nas mesmas condições daquelas das classes correspondentes ao ensino público. Os estabelecimentos organizam livremente todas as atividades exteriores ao setor sob contrato (seção III, art. L.442-5). Assim, os estabelecimentos privados recebem fundos públicos e, em contrapartida, são submetidos à organização e aos programas do sistema público, o que restringe, em parte, sua liberdade.

laridades no que diz respeito à formação de professores, apesar de nosso país estar ainda engatinhando no processo de formulação de uma política nacional de formação. Tal como o Brasil, a França também enfrenta problemas relativos à formação de professores. Entretanto, por sua larga experiência nessa formação em nível superior, apresenta práticas que podem ser pensadas para a organização de nossa política de formação. Problemas existem em todos os contextos, mas podemos tentar acertar, olhando a experiência bem sucedida de outros países.

REFERÊNCIAS

- AUDUC, Jean-Louis. *L'école en France*. Paris: Nathan, 2004.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, Antonio (Org.). *Profissão professor*: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.
- BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13/12/2005*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.
- _____. MEC/Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21/2/2006*. Re-exame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- _____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Decreto n. 6755, de 29/1/2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 30/1/2009, Brasília, DF.
- _____. MEC. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília, DF, 28/5/2009.
- BRAULT, Michel. A experiência francesa. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/NUPES, 1996.
- CASTRO, Magali de. Curso de Pedagogia: novos questionamentos em torno de uma velha identidade. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, v. 9, n. 31, p. 167-192, 2001.
- _____. Política de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no Curso de Pedagogia. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 131-143, 2003.
- _____. Desafios na construção do objeto de pesquisa: conversando com jovens pesquisadores. *Escritos Sobre Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 15-25, 2004.
- _____. Formação dos professores da educação básica no Brasil e expectativas de docentes que atuam na escola básica. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 884-898, 2004.
- _____. *Quem quer ser Pedagogo?* A configuração do corpo docente de Pedagogia e a nova política de formação de professores: estudo com alunos da PUC/Minas Gerais. Projeto de Pesquisa financiado pela Fundação de Incentivo à Pesquisa – FIP/PUC-Minas, 2005.

_____. Em busca da identidade perdida: reflexões sobre o Curso de Pedagogia. *Anpa: Novos Rumos*. Boletim Informativo da Anpa, Associação Brasileira de Política e Administração da Educação, n. 4, mai./ago. 2005.

CONFÉRENCE DES DIRECTEURS D'IUFM. *Identification des problèmes relatifs à l'intégration de l'IUFM à l'Université*. 26 janvier 2006. Disponível em <<http://www.iufm.fr/applis/actualites/article.php>>. Acessado em 6 de maio de 2006._____. *La formation professionnelle des enseignants em IUFM. Cahier des Charges*. Février 2005. Disponível em <<http://www.iufm.fr/applis/actualites/article.php>>. Acessado em 6 de maio de 2006.

_____. *Les enjeux de la formation des maîtres em France*. Mars 2004. Disponível em <<http://www.iufm.fr/applis/actualites/article.php>>. Acessado em 6 de maio de 2006.

FRANCE. *Code de l'Éducation*. Partie Législative. Annexe à l'Ordonnance n. 2000-549, du 15 juin 2000. (Publ. J. O. n. 143, du 22 juin 2000).

_____. *Loi n. 2005-380*, du 23 avril 2005, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Public. J. O. n. 96, du 24 avril 2005, page 7166, texte n. 1.

JELLAB, Aziz. Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels: entre passage et finalisation des contenus à enseigner. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris, n. 46, p. 43-60, 2004.

PORTAIL DES IUFM. <<http://www.iufm.education.fr>>. Acessado em 12 e 26 de junho de 2009.

SOUZA, Sandra Medina de. *O perfil profissional do Pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

✉ MAGALI DE CASTRO é doutora em Educação pela USP e realizou estágio de pós-doutorado em Educação no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, Paris, France). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, na linha de pesquisa profissão docente – constituição e memória. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente – GEPPDOC. E-mail: magalicaastro@uol.com.br.

*Recebido em julho de 2009.
Aprovado em outubro de 2009.*