

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

***FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO DO
ENSINO: A TRAJETÓRIA DOS IUFM FRANCESES***

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO Educação, Sociedade, Política e Cultura

AUTORA: ROSENANDA MARTA DE OLIVEIRA

ORIENTAÇÃO: PROF. DR. VICENTE RODRIGUEZ

***CAMPINAS
2009***

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

OL4f	Oliveira, Rosenanda Marta. Formação de professores e profissionalização do ensino : a trajetória dos "IUFM" franceses / Rosenanda Marta Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009. CD com anexos Orientador : Vicente Rodriguez. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Professores. 2. Formação de professores. 3. Profissionalização. 4. Políticas públicas. 5. Francês – Ensino. I. Rodriguez, Vicente. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 08-566/BFE
------	--

Título em inglês : Teacher training and professionalisation of teachers : trajectory of the french IUFM.

Keywords : Teachers ; Training of teachers ; Professionalisation ; Public policy ; French teaching

Área de concentração : Ciências Sociais na Educação

Titulação : Mestre em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Vicente Rodriguez (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Aparecida Neri de Souza

Prof^a. Dr^a. Eloisa de Mattos Höfling

Prof^a. Dr^a. Patrizia Piozzi

Prof^a. Dr^a. Ivany Rodrigues Pino

Data da defesa: 17/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : rosenanda@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Formação de professores e profissionalização do ensino: a trajetória dos

IUFM franceses

Autor: Rosenanda Marta de Oliveira
Orientador: Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Rosenanda Marta de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

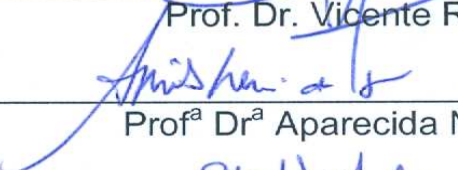
Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. Vicente Rodriguez



Profª Drª Aparecida Neri de Souza



Profª Drª Eloísa de Mattos Höfling

Dedico este trabalho:

*À minha mãe e ao meu pai (in
memorian)...*

*Aos meus irmãos, familiares e amigos
próximos, minha família...*

*Porque nada seria possível sem a ajuda
de vocês... Essa conquista não é só
minha, é nossa!*

Meus agradecimentos...

em cada etapa vencida há sempre muito o que agradecer...

Ao Prof. Vicente Rodriguez, pela orientação e ajuda que me permitiram realizar este trabalho.

Aos Professores Menga Ludke (PUC-RJ), Maria Ap. Aquino (USP) e Claude Carpentier (UPJV), pela colaboração para que o estágio de pesquisa em Amiens fosse possível.

Aos Professores Nora Krawczyk, Salvador Sandoval, Neri de Souza, da FE-UNICAMP, pelas importantes sugestões apresentadas para a condução da pesquisa e a redação final deste trabalho.

Aos professores e funcionários do IUFM da Academia de Amiens, especialmente às Professoras Francine Courtin e Christine Campoli, bem como aos professores Claude Carpentier, Philippe Monchaux, Teresa Longo e Bruno Poucet, da Université de Picardie Jules Verne, sem cuja ajuda seria difícil a ampliação do conhecimento sobre o ensino e a formação de professores na França.

Aos meus irmãos, especialmente à Paty e ao Ric, sem cujo apoio logístico e “técnico”, no Brasil ou na França, teria sido impossível realizar esse mestrado, e ao Venê, por ter nos aberto os caminhos para o ensino superior!

Aos meus amigos... principalmente, ao Adriano Silva, ao Luiz De Simoni, à Cláudia Pompeu, ao Carlos Girardi, à Josi Silla, à Andréia Aiello, à Karine e ao Claiton, à Jialu, , ao “super” André Kazuo e à “santa” Danny Valente, à Daniele Fumagalli, pela particular e importante ajuda de vocês em cada momento desse meu percurso... sem vocês, tudo teria sido muito mais difícil! Um agradecimento especial ao mais que amigo Edson Junior.... sem seu apoio e auxílio eu não teria o fôlego necessário para alcançar a “linha de chegada”!

À Ly Penteado, por ter conseguido acompanhar o pique da correção do meu trabalho, tão em cima da hora!

Ao Programa Alban, da União Européia, pelo financiamento do estágio de pesquisa em Amiens - França.

“Uma coisa só é impossível até que alguém duvide e acabe provando o contrário”

(atribuída a Albert Einstein)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE - Aide Édicateur (Ajudante de Educação)

ASH - Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés (Adaptação escolar e escolarização dos alunos deficientes)

AVS - Auxiliaire de Vie Scolaire (Auxiliar de Vida escolar)

Bac - *Baccalauréat* (Certificado de estudos realizados no ensino obrigatório francês).

BE - Brevet élémentaire (Brevê Elementar)

BEP - Brevet d'études professionnelles (Brevê de Estudos Profissionais)

BTS - Brevet de technicien supérieur (Brevê de Técnico Superior)

CAF - Caisse d'Allocations Familiales (Caixa de Alocações Familiares)

CAFIMF - Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître-Formateur (Certificado de Aptidões para as funções de professor primário mestre-formador)

CAP - Certificat d'Aptitude Professionnelle (Certificado de Aptidão Profissional)

CAPA-SH - Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et de la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (Certificado de Aptidão Profissional para Ajuda especializada, ensinos adaptados e da escolarização dos alunos em situação de desvantagem)

CAPES - Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (Certificado de Aptidão ao Magistério do Ensino Secundário, criado em 1950).

CAPLP - Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (Certificado de Aptidão para o Professorado de Liceu Profissional)

CDIUFM - Conférence des Directeurs d'IUFM (Conferência dos Diretores de IUFM)

CE 1 - Cours Élémentaire première année (Curso Elementar primeiro ano)

CE 2 - Cours élémentaire deuxième année (Curso Elementar segundo ano)

CM 1 - Cours moyen première année (Curso Médio primeiro ano)

CM 2 - Cours moyen deuxième année (Curso Médio segundo ano)

CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique (Centro Nacional da Pesquisa Científica)

CPE - Conseiller principal d'éducation (Conselheiro Principal de Educação)

CPGE - Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (Classes Preparatórias às Grandes Escolas)

CPR - Centre Pédagogique Régional (Centro Pedagógico Regional, criado em 1952)

DEA - Diplôme d'études approfondies (Diploma de Estudos Aprofundados)

DEP - Direction de l'Évaluation et de la Prospective, do MEN (Divisão de Avaliação e Perspectiva), hoje **DEPP** - Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Divisão de Avaliação, da Perspectiva e da Performance)

DESS - Diplôme d'études supérieures spécialisées (Diploma de Estudos Superiores Especializados)

DEUG - Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (Diploma de Estudos Universitários Gerais)

DOM-TOM - Département d'Autre Mer - Territoire d'Autre Mer, hoje nomeados **DOM-COM** = Département d'Autre Mer - Collectivités d'Autre Mer (Departamento de Além Mar - Coletividade de Além Mar)

DUT - Diplôme Universitaire de Technologie (Diploma Universitário de Tecnologia)

EN - École Normale (Escola Normal)

ENA - École Nationale d'Apprentissage (Escola Nacional de Aprendizagem, formava os técnicos de nível médio)

ENNA - École Normale Nationale d'Apprentissage (Escola Normal Nacional de Aprendizagem, formava os professores para o Ensino Técnico)

ENF - École Normale de Filles (Escola Normal de Garotas)

ENG - École Normale de Garçon (Escola Normal de Garotos)

EUA - Estados Unidos da América

FCPE - Fédération des Conseils des Parents d'Elèves (Confederação dos Conselhos de Pais de Alunos)

FERC-CGT - Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture - Confédération générale du travail (Federação da Educação, da pesquisa e da cultura - Confederação Geral do Trabalho)

FNE - Fédération de l'Education Nationale (Federação da Educação Nacional, sindicato)

FSU - Fédération Syndicale Unitaire (Federação Sindical Unitária)

IATOS - Ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers et de service - personnels (pessoal: engenheiros, administrativos, técnicos, operários e de serviço)

INRP - Institut National de Recherche Pédagogique (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica)

INSEE - Institut national des statistiques et des études économiques (Instituto nacional de estatística e estudos econômicos)

ISE - Instituto Superior de Educação brasileiro

IUFM - Institut Universitaire de Formation de Maîtres (Instituto Universitário de Formação de Mestres)

IUT - Institut Universitaire de Technologie (Institutos Universitários de Tecnologia)

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDM - Licence/Master/Doctorat - nova organização das etapas do ensino superior europeu, instituída pelo Processo de Bologna.

MAFPEN - Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale (Missão Acadêmica para a Formação do Pessoal da Educação Nacional)

ME - Ministério da Educação (brasileiro).

MEN - Ministère de l'Éducation Nationale (Ministério da Educação Nacional, francesa)

PE - Professeur des Écoles (Professor das Escolas)

PEEP - Fédération de Parents d'Elèves de l'Enseignement Public (Federação dos Pais de Alunos do Ensino Público)

PEG - Professeur d'Enseignement Général (Professor de Ensino Geral)

PEGC - Professeur d'Enseignement Général de Collège (Professor de Ensino Geral dos Colégios)

PEPP - Professor de Ensino Prático

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa internacional de avaliação dos alunos, da **OCDE** - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico)

PIUFM - Professeur d'IUFM (Professor de IUFM)

PLP - Professeur de Lycée Professionnel (Professor de Liceu Profissional)

PROUNI - Programa Universidade para todos (Programa de bolsas para o ensino superior do governo federal brasileiro)

SE-FEN – Syndicat de l'Éducation - Fédération de l'Education Nationale (Sindicato da Educação – Federação da Educação Nacional).

SGEN-CFDT - Syndicat Général de l'Education Nationale - Confédération Française Démocratique du Travail (Sindicato Geral da Educação Nacional - Confederação Francesa Democrática do Trabalho)

SNALC - Syndicat National des Lycées et Collèges (Sindicato Nacional dos Liceus e Colégios)

SNES - Syndicat National des Enseignements de Seconde Degré (Sindicato Nacional dos Ensinos de Segundo Grau)

SNESup - Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (Sindicato Nacional do Ensino Superior)

SNI - Syndicat National des Instituteurs (Sindicato Nacional dos "Instituteurs")

SNI-PEGC - Syndicat National des Institutrices, Instituteurs et Professeurs d'Enseignement Général de Collège (Sindicato Nacional das professoras primárias, professores primários e professores do Ensino Geral de Colégio), atual **SE-UNSA** (Sindicato da Educação-UNSA)

SNUipp - Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des Ecoles et PEGC (Sindicato Nacional Unitário dos "Instituteurs", Professores das Escolas e PEGC)

STS - Section de Technicien Supérieur (Seção de Técnico Superior)

UNAPEL - Union National des Associations de Parents d'Elèves de l'Enseignement Libre (União Nacional das Associações dos Pais de Alunos do Ensino Livre)

UNEF - Union nationale des étudiants de France (União Nacional dos Estudantes da França)

UNEF-ID - Union nationale des étudiants de France - Indépendante et démocratique (União Nacional dos Estudantes da França - Independente e Democrática)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNSA Education - União Nationale des Syndicats Autonomes (União Nacional dos Sindicatos Autônomos), antiga **FEN** - Fédération de l'Education Nationale (Federação da Educação Nacional)

ZEP - Zone d'éducation prioritaire (Zona de Educação Prioritária)

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 - Estrutura de financiamento da Educação francesa</i>	38
<i>Gráfico 2 - Evolução do atendimento do Ensino Superior francês</i>	53

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela A – Despesas por Nível de Ensino na França em 2005</i>	39
<i>Tabela B – Evolução do número de alunos por nível de Ensino – 1980 a 2006</i>	40
<i>Quadro A – Estrutura do Sistema de Ensino Francês – 1º e 2º Graus</i>	41
<i>Quadro B – Quadro comparativo entre os Ensinos francês e brasileiro</i>	43
<i>Quadro C – Vias de formação do Ensino Superior francês</i>	47
<i>Quadro D – Preparação aos concursos oferecidas pelos IUFMs e seus pré-requisitos:</i>	56
<i>Tabela 1 – Evolução das despesas com Educação na França – 1980 a 2005</i>	116
<i>Tabela 2 – Professores de Escola e Instituteurs do 1º Grau público - 2005/2006 - por nível de Ensino</i>	117
<i>Tabela 3 – Evolução do número de alunos dos IUFMs – 1991 a 2006 – por nível de Ensino</i>	118
<i>Tabela 4 – Evolução do número de alunos do Ensino Superior francês –1980 a 2006–por tipo de estabelecimento</i>	118
<i>Quadro 1 – Listagem das especialidades de formação ASH a serem oferecidas, segundo o MEN</i>	119
<i>Quadro 2 – Listagem dos 31 IUFMs, identificados por Região e Academia, até janeiro de 2007</i>	120

LISTA DE FIGURAS

<i>Mapa administrativo da França – Regiões e Departamentos</i>	35
<i>Esquema 1 – Principais formações oferecidas pelos IUFMs até 2007</i>	51
<i>Esquema 2 – Instituições responsáveis pela formação de professores, antes da Lei de 1989</i>	74

RESUMO

De acordo com diversos autores, as políticas educacionais brasileiras, desde o início da década de 1990, seguem as orientações de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial. Segundo Menga Ludke, entre as propostas de formação de professores existentes nos países “desenvolvidos”, os *IUFMs* teriam uma influência sobre as proposições feitas no Brasil, pelo Ministério da Educação, no tocante à formação de professores.

Através de uma pesquisa bibliográfica e documental, nós procuramos compreender as razões da criação daqueles institutos e os debates que os envolvem, e como se configura a formação de professores na França após a criação dos mesmos.

Esses institutos foram criados em um contexto polêmico. Sua criação está ligada a importantes mudanças do sistema educacional francês, iniciadas na década de 1970, quando o duplo sistema de formação escolar (curso primário superior, para o povo, e secundário, para a burguesia urbana), herança das origens da escola republicana do final do século XIX, foi definitivamente e oficialmente substituído pelo “Colégio único”, em 1975 (Reforma Haby). As mudanças na formação de professores estão, também, ligadas aos debates sobre a “profissionalização” do trabalho de ensino, vinculados à idéia de “universitarização” da formação.

O objetivo inicial dos *IUFMs* de aproximar a formação dos professores das escolas e dos professores de liceu e colégio não obteve muito sucesso. A intenção de elevar o *status* profissional dos professores primários foi melhor alcançada, ao se substituir essa denominação pela de “professores das escolas”, elevando sua formação ao nível “universitário”, embora ainda existam professores primários nas escolas, os quais não têm o mesmo estatuto.

Desde o início de 2007, os *IUFMs* começaram a ser integrados às universidades e se tornaram agora Escolas Internas às Universidades, como é o caso em bom número de países. Essa iniciativa se inscreve dentro do “Processo de Bologna”.

As polêmicas sobre o lugar dos “*IUFMs*” dentro das Universidades, sobre sua autonomia, sobre a “profissionalização” do trabalho do ensino, sobre a “universitarização” da formação dos professores bem como do lugar da pesquisa dentro dessa formação voltam novamente ao debate.

RESUMÉ

D'après divers auteurs, les politiques éducatives brésiliennes, depuis le début de la décennie de 1990 ont suivi les orientations d'organismes internationaux, spécialement de la Banque Mondiale. Selon Menga Ludke, parmi les types de formation des enseignants existant dans les pays développés exerçant une influence sur les propositions faites au Brésil à travers le Ministère de l'Éducation à ce sujet figure le modèle français des IUFMs.

A travers une recherche bibliographique et documentaire, nous avons cherché à comprendre les raisons de leur création et les débats qui l'entourent et comment se fait la formation des professeur en France après la création des IUFMs.

La création de ces instituts en France s'est faite dans un contexte de vives polémiques. Leur création est liée à d'importants changements du système éducatif français initiées dans la décennie 1970, quand le double réseau de formation scolaire (cours primaire supérieur pour le peuple et secondaire pour la bourgeoisie urbaine) hérité des origines de l'école républicaine, à la fin du 19^{ème} siècle est définitivement et officiellement remplacé par le collège unique en 1975 (réforme Haby).

Les changements de la formation des enseignants sont aussi liés aux débats sur la "professionnalisation" du métier enseignant, liés à l'idée d'«universitarisation» de la formation.

Le but initial, concernant les IUFMs, de rapprocher la formation des professeurs des écoles et les professeurs de lycées/collèges n'a pas bien réussi. L'intention d'élever le statut professionnel des instituteurs, en remplaçant cette dénomination pour celle de "professeurs des écoles" et en leur donnant une formation "universitaire" a davantage abouti, bien qu'il existe encore dans les écoles des instituteurs, qui n'ont pas le même statut.

Depuis le début 2007, les IUFMs ont commencé à être intégrés aux Universités et deviennent alors des Écoles Internes aux Universités, comme cela est déjà le cas dans un certain nombre de pays. Cette initiative s'inscrit dans le cadre du Processus de Bologne.

Les polémiques sur la place des IUFMs dans les Universités, sur leur autonomie, sur la "professionnalisation" du métier enseignant, sur l'«universitarisation» de la formation des professeurs ainsi que sur la place de la recherche dans cette formation se poursuivent.

SUMÁRIO

Introdução	1
1 A construção do tema de pesquisa	5
1.1 <i>Alguns aspectos da discussão sobre formação de professores e “profissionalização” do trabalho docente</i>	10
1.2 <i>"Profissão", "Profissionalização" e "Universitarização" da Formação: termos polêmicos</i>	16
2 O Sistema Educacional Francês	31
2.1 <i>A organização político-administrativa da França</i>	34
2.2 <i>A administração do sistema de ensino e as formas de financiamento da educação</i>	36
2.3 <i>A estrutura do ensino obrigatório após a Reforma René Haby, em 1975</i>	41
2.4 <i>O Ensino Superior Francês</i>	45
2.4.1 <i>Professores: recrutamento, seleção e carreira</i>	50
2.4.2 <i>O perfil do “professor das escolas” formado pelos IUFMs</i>	62
2.4.3 <i>O lugar da pesquisa na formação de professores e as intervenções ministeriais : o exemplo do “Grande Debate sobre a Leitura”.</i>	64
3 As mudanças no sistema de ensino e a criação dos IUFMs	68
3.1 <i>A trajetória de criação dos IUFMs</i>	71
3.2 <i>Os antecedentes da Lei de 1989</i>	78
3.3 <i>A mudança de status dos professores primários e a difícil unificação da formação dos dois corpos de professores</i>	81
3.4 <i>As críticas à criação dos novos institutos: a posição dos sindicatos e associações e a opinião pública</i>	86
4 O processo de integração dos IUFMs às Universidades	90
4.1 <i>A trajetória de elaboração da Lei de Orientação da Educação de 2005</i>	91
4.2 <i>O Processo de Bologna e a influência das decisões da Comunidade Européia sobre a educação francesa</i>	94
4.3 <i>O "socle commun" e as mudanças na formação de professores</i>	97
4.3.1 <i>A influência do "socle" comum sobre a nova forma de avaliação: extingue-se o "mémoire", surge o dossiê de competências</i>	99
4.4 <i>A situação funcional dos profissionais dos IUFMs dentro das Universidades</i>	101
4.5 <i>O futuro da formação de professores com a integração à universidade</i>	103
Considerações finais	106
Glossário	110

Obras consultadas	111
Anexos	115
<i>Anexo I: Tabelas citadas</i>	<i>116</i>
<i>Anexo II: Quadros citados</i>	<i>119</i>
<i>Anexo III: Documentos e marcos legais</i>	<i>121</i>

Introdução

Durante meus estudos de licenciatura em Pedagogia, a reformulação do currículo do curso, assim como as discussões em que tal reformulação se inseria chamou minha atenção para a área das políticas educacionais. A participação em um grupo de pesquisa¹, iniciada à época, reforçou esse interesse e as leituras e discussões posteriores com o professor Vicente Rodriguez, me conduziram, então, ao tema das políticas de formação de professores.

Os diversos autores estudados (SAVIANI, 1997; LUDKE, 1999; FREITAS, 2002) alertam para o fato de que as políticas públicas para a Educação no Brasil e, particularmente, para a formação de professores, têm sido influenciadas por propostas implantadas nos países centrais, e que estudar tais propostas, dentro da realidade dos países em que elas surgiram, seria um passo necessário antes de se pretender transpô-las para a realidade brasileira.

Embora não citem exatamente quais os motivos que as levam a supor que há tal influência, duas autoras apresentam os *IUFMs – Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres* – franceses como a possível proposta de formação de professores que estaria influenciando as reformas propostas pelo Ministério da Educação no Brasil, desde a promulgação da LDB de 1996 (LUDKE, 1999, KISHIMOTO, 1999). É interessante notar que, segundo afirmam Robert e Terral, os *IUFMs* desde a sua criação se tornaram objeto de curiosidade dos países estrangeiros, notadamente dos países “em via de desenvolvimento”, que se inspiravam ou desejavam se inspirar dos novos dispositivos educacionais implantados na França; os autores não citam, entretanto, quais seriam esses países “em via de desenvolvimento” (ROBERT, 2000: 146).

Das leituras feitas, surgiu o interesse de conhecer de perto a proposta de formação dos *IUFMs*, o cenário no qual nasceu e se desenvolveu tal proposta, para termos indícios de quais são

¹ GPPE – Grupo de Políticas Públicas e Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

as possíveis influências sobre as propostas de formação de professores em debate e disputa atualmente no Brasil. Também nos interessava saber quais são as possíveis lições que a proposta francesa tem a nos oferecer, no que concerne à formação de professores dos anos iniciais (professores das escolas), sobretudo, por ser essa a nossa área de atuação e interesse profissional. Eis, então, o tema central da presente dissertação de Mestrado: a formação de professores do 1º Grau na França, desde a constituição dos *IUFMs*.

O objetivo da nossa pesquisa foi, portanto, aprofundar o conhecimento sobre a proposta de instituição dos *IUFMs*, e o tipo de formação oferecida aos professores, mais especificamente os professores das escolas, os limites e as perspectivas dessa formação e da estrutura daqueles institutos, seus avanços e retrocessos, situando-os dentro dos embates históricos que levaram à sua criação como instituição única e oficial de formação de professores para o ensino francês.

A pretensão da nossa pesquisa não foi a de fazer uma análise direta sobre as influências que os *IUFMs* teriam sobre as propostas brasileiras de formação de professores, bem como das possibilidades de implantação e adaptação de tal proposta à realidade brasileira. É importante lembrar que um estudo comparativo entre realidades tão diversas é uma tarefa delicada e difícil, dados os percursos históricos distintos dos dois países. Acreditamos, ainda, que para serem possíveis tais estudos é necessário, antes de tudo, saber do que exatamente estamos falando quando invocamos a experiência internacional, no tocante à formação de professores.

Nosso estudo visou, portanto, ampliar o conhecimento sobre a proposta francesa em busca das lições que ela tem a nos dar. Embora algumas respostas iniciais sobre as possíveis influências da proposta francesa sobre a realidade brasileira já possam ser esboçadas, respostas mais conclusivas só serão obtidas ao se estudar, posteriormente, os ISEs.

Para o melhor conhecimento dos *IUFMs*, procedemos a um estágio de pesquisa e estudos na *Université de Picardie Jules Verne*, em Amiens, na França, no ano letivo de 2006/2007, sob co-orientação do professor Claude Carpentier e com financiamento da Bolsa de Estudos de nº E06M100922BR, do *Programa Alban* (Bolsas de Altos Estudos para a América Latina), da União Européia. Durante esse estágio, pudemos conhecer o *IUFM* de Amiens e tomar contato com alguns dos seus funcionários e formadores.

Além da revisão da bibliografia produzida a respeito dos *IUFMs*, da história da educação francesa e sobre o tema da profissionalização, bem como de literaturas que versam sobre a educação brasileira, também utilizamos como fontes de pesquisa diversos documentos

produzidos pelo MEN (*Ministère de l'Éducation Nationale* da França), documentos internos do *IUFM* da Academia de *Amiens*, atas de colóquios referentes à formação de professores na França, bem como os sites do MEN e dos *IUFMs*, particularmente o da Academia de *Amiens*, do *INSEE* e do Ministério da Educação do Brasil.

Como fontes secundárias de dados, tivemos a oportunidade de participar de reuniões internas do pessoal responsável pela formação de professores no *IUFM* de *Amiens* e de um colóquio da “Conferência dos Diretores de *IUFM*”², além de ter conversas esclarecedoras com as professoras Francine Courtin e Christine Campoli, do *IUFM* da Academia de *Amiens*, bem como com os professores Claude Carpentier, Philippe Monchaux, Teresa Longo e Bruno Poucet, da *Université de Picardie Jules Verne*.

Ao iniciar o estudo sobre a formação de professores, confrontamo-nos com o discurso sobre a “profissionalização” do ensino e a necessidade de mudanças na formação, visando à “formação profissional”, presente nos textos acadêmicos e dos formadores de professores. Ampliando as leituras, pudemos constatar que tal discurso sobre a “profissionalização” do trabalho de ensino ou “profissionalização” dos professores circula em âmbito global, há algumas décadas.

Surgiram-nos, então, as seguintes perguntas: por que a discussão sobre “profissionalização” do trabalho do ensino ressurgiu sempre que se toca no assunto da formação de professores, na França – tanto no final da década de 80, quando se criaram os *IUFMs*, como a partir de 2005, quando aqueles institutos passaram a ser substituídos pelos centros internos às Universidades – assim como a discussão sobre a “profissionalização” docente Brasil, permeando a discussão sobre formação de professores desde a década de 1990? Qual é a relação que se estabelece entre “profissionalização” e formação? O trabalho docente não seria ainda uma profissão, apesar de todas as mudanças efetuadas na formação de professores, na França, desde a década de 1980? Por quê? Qual é a concepção ou as concepções de profissão que estão implicadas nesse debate?

Nossa hipótese é a de que a definição de “profissão” goza de um *status*, social e financeiro, almejado pela maioria dos trabalhadores, especialmente na França, cuja hierarquia social baseia-se no reconhecimento e legitimação da formação profissional pelo Estado. Por esse motivo acreditamos, em consonância com as teorias “neo-weberianas” ou “neo-marxistas”, que

os trabalhadores de diferentes atividades constroem estratégias para manutenção da exclusividade de classificação como “profissionais”, ou as constroem na tentativa de alcançar os privilégios relacionados a esse *status*. Isso gera a controvérsia e a redefinição recorrente do termo, tanto entre os próprios grupos de trabalhadores como entre os sociólogos e estudiosos do tema. O vínculo entre “profissionalização” e formação de nível superior vincula-se, provavelmente, à origem funcionalista dos estudos sociológicos sobre “profissionalização”, em que o “tipo-ideal” de profissão é o das profissões liberais.

Sendo assim, esta dissertação estrutura-se do seguinte modo: no Capítulo 1, apresentamos a revisão bibliográfica que nos levou ao recorte do objeto de estudo, bem como uma discussão teórica a respeito das concepções de “profissão”, “profissionalização” e formação dos professores; no Capítulo 2, apresentamos a organização político-administrativa da França e a atual estrutura do sistema de ensino daquele país, o qual engloba a formação dos professores; no Capítulo 3, traçamos um breve histórico da criação dos *IUFMs* e das mudanças educacionais a que eles estão vinculados; no Capítulo 4, resumimos as mais recentes mudanças na formação de professores na França, iniciadas com a promulgação da Lei de Orientação da Educação de 2005, a qual, entre outras mudanças, extingue os *IUFMs*, tais como os conhecemos, e cria um novo centro de formação de professores, interno às Universidades; na Conclusão, procuramos esboçar algumas respostas sobre as possíveis influências dos *IUFMs* sobre a realidade brasileira, bem como apontar os limites da nossa pesquisa e as perspectivas de novos estudos que ela abre.

² Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM).

1 A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

De acordo com as leituras feitas, no Brasil, desde o início da abertura política, com o fim do Regime Militar de governo, cresceu o debate sobre as políticas educacionais, não só por parte dos governantes, como também da comunidade acadêmica e do professorado, em geral. Segundo Saviani (1997), em meados da década de 1970, os educadores começaram a se organizar em associações de diferentes tipos, e a criticar a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar. Esse processo se intensificou ao longo da década de 1980.

Paralelamente a essas discussões gerais sobre Educação, no final da década de 1970, o Ministério da Educação propôs uma reformulação para o curso de Pedagogia, que formava os profissionais da Educação (SILKE WEBER, 2000). Desencadeou-se, então, no meio acadêmico o "Movimento em prol da Formação do Educador" que, em 1985, durante o II Encontro Nacional, propugnava por um educador comprometido com a instituição de uma sociedade democrática e atrelava a formação dos educadores à transformação da sociedade brasileira. Esse movimento assumiu, logo depois, a característica de "Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador", a qual assumiu como bandeira, em 1989, que a docência deveria ser o fundamento da formação de todo educador e passou a reivindicar que a Pedagogia tivesse uma base comum nacional. Em 1990, essa comissão tornou-se uma associação profissional denominada "Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação" (ANFOPE), ainda hoje muito atuante nas discussões sobre formação dos educadores.

Nesse cenário agitado de discussão sobre educação, à qual a formação de professores sempre esteve vinculada, se impôs a exigência de modificar toda a base da educação brasileira e isto implicava mudanças na legislação educacional. Durante o processo de transição democrática e com a instituição da Assembléia Nacional Constituinte, em 1987, iniciou-se uma longa e

conturbada discussão sobre mudanças na legislação da educação, que culminou em 1996, com a aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), hoje em vigor (SAVIANI, 1997).

Segundo Menga Ludke, durante a década de 1990 ou pouco antes, idéias relativas à formação de professores começaram a circular em âmbito global (LUDKE *et alli*, 1999). A "Conferência Mundial de Educação para Todos", ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, teve como desdobramentos no Brasil o "Acordo Nacional" e o "Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação", dois documentos que sintetizam as intenções e prioridades firmadas no "Plano Decenal de Educação para Todos", em consenso entre o poder público, as organizações governamentais e entidades sindicais do movimento dos educadores brasileiros (MELO, 1999). Na década de 1990, durante os governos de Fernando Collor e Itamar Franco, a presença do Brasil na Conferência de Jomtien, e as iniciativas de governos estaduais propiciaram, com o apoio do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a emergência de Institutos Superiores de Educação (ISE) voltados para a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização (CURY 2004).

De acordo com Bourdoncle (1983), desde 1986, várias iniciativas (Holmes Group, Renaissance Group, Nation Network for Education Renewal) tentam, por diferentes caminhos, combater o desinteresse das universidades americanas pela formação de mestres e fazer desse o tema central das reformas da Educação.

Para diversos autores (CEDES, 1999; FREITAS, 2002), as políticas educacionais brasileiras, desde o início da década de 1990, têm seguido as orientações de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial. As reformulações das propostas de formação de professores no Brasil, desde 95 (ano de início do governo de Fernando Henrique Cardoso e da publicação do documento do Banco Mundial: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*), têm seguido uma proposta de formação de recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho da sociedade globalizada.

Segundo Freitas (2002), isso implica a perspectiva custo-benefício, leis de mercado e aproximação da imagem da escola à imagem da empresa. Essas políticas têm uma concepção de educação como produto e visam desconectar a formação dos professores, que seriam meros técnicos, da formação pedagógica geral e crítica dos demais profissionais da educação (os administradores, formuladores e fiscalizadores das políticas educacionais); por isso, orientam

para que a formação de professores se dê fora da Universidade e desvinculada das atividades de pesquisa próprias dessas instituições, por considerarem tal formação como muito dispendiosa e pouco eficaz. A proposta de formação se consubstancia, segundo Freitas (2002), na criação dos Cursos Normais Superiores e dos Institutos Superiores de Educação (ISE).

De outro lado, Cury (2004) afirma que as Universidades Públicas, ao proporem a formação de professores para as séries iniciais dentro dos cursos de Pedagogia, sob uma perspectiva holística, não podem se esquecer de que tal proposta não é consensual entre os educadores e nem devem obscurecer o fato de que a predominância do processo formativo das licenciaturas se dá no âmbito do ensino privado e em instituições isoladas. Cury afirma ainda que as Universidades públicas não podem, tampouco, ocultar que, na composição da categoria dos docentes atuantes nos diferentes sistemas de ensino, a presença quantitativa de professores formados por instituições públicas é medíocre, graças não à falta de vontade das universidades públicas, mas muito mais às políticas que impediram o crescimento da oferta de vagas nessas Universidades.

De acordo com Freitas (2003), o número de Cursos Normais Superiores cresceu mais de 500%, desde 2000. Em 2000, havia apenas 110 Cursos Normais Superiores no país; no final de 2003, eles já eram 668 (O Estado de São Paulo, 31/07/2003, *apud* Freitas, 2003: 1120). Em 2001, censo realizado pelo Ministério indicava a existência de 306 cursos, 239 deles em instituições públicas e os demais em instituições privadas, o que contraria a afirmação de Cury. Entretanto, não encontramos dados que nos permitissem saber se, em 2003, a proporção entre os cursos em instituições públicas e privadas ainda continuava a mesma apontada por Freitas.

As orientações desse órgão para os países periféricos são de políticas de formação de professores com caráter técnico-instrucionista e pragmático, voltadas para o cotidiano escolar e centradas em conteúdos e metodologias de ensino. Essa formação baseia-se em princípios de flexibilidade profissional e desenvolvimento de competências técnicas, variáveis e passíveis de avaliação periódica (FREITAS, 2002). A ênfase tem sido colocada na formação em serviço, em detrimento da formação inicial, pois, segundo pesquisas dos últimos 25 anos, feitas pelo BIRD³, pois a primeira opção renderia mais com menos dinheiro. Isto porque a conclusão do Banco Mundial é a de que o principal problema da educação brasileira está na baixa qualidade de

³ BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, um dos cinco órgãos que formam o conhecido Banco Mundial.

ensino, a qual decorre, além da falta de livros e materiais didáticos, das práticas obsoletas e errôneas dos professores e dos seus preconceitos em relação aos alunos (COELHO *et alli*, 2002).

Ao contrário da proposta de formação de professores que propõe o BIRD, Melo aponta que entre as reivindicações do movimento dos trabalhadores em educação está a de que as políticas e os programas de formação de professores sejam incluídos "no processo global da valorização profissional", o qual compreende a superação das iniciativas individuais de formação - colocando a formação de professores no rol das políticas públicas, como direito do professor -, o estabelecimento de plano de carreira, a organização da jornada de trabalho e a melhoria salarial (MELO, 1999: 47).

É importante salientar que as atuais mudanças ocorridas na legislação educacional ocorrem no bojo das reformas gerais do Estado brasileiro e do programa de ajustes fiscais firmado com o FMI e BIRD. O FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BIRD foram criados há 60 anos, em 1944, na Conferência de Bretton Woods, ocorrida em New Hampshire. Essas organizações do Pós-guerra tinham como função inicial ajudar na reconstrução dos países dilacerados pela Segunda Guerra Mundial. Atualmente, desempenham um papel estratégico no processo de reestruturação dos países periféricos, através do direcionamento das políticas de ajuste estrutural (SOARES, *in*: DE TOMMAZI *et alii*, 2000).

Desde os anos de 1980 e, principalmente, após a crise mexicana de 1994, com o agravamento da crise econômica gerada pela crise do modelo de industrialização e pela perda de importância dos governos nacionais que impulsionaram aquele modelo, as reformas estruturais firmadas nos acordos dos países da América Latina com esses organismos multilaterais visam a uma reforma geral do Estado e das suas relações com a sociedade e a economia. Os acordos prevêem uma abertura econômica desses países e processos de desregulamentação das relações de mercado e redução da máquina estatal (CORAGGIO, *in* DE TOMMAZI *et alii*, 2000). Assim, os acordos que os governos dos países periféricos firmam com esses dois organismos trazem embutidas as recomendações de políticas macro-econômicas e sociais segundo, as quais eles caminharão para o desenvolvimento (COELHO *et alli*, 2002).

A proposta do Banco Mundial para a resolução da crise econômica foi a de que os escassos recursos que o ajuste estrutural deixa para as políticas sociais fossem utilizados de modo mais eficiente, concentrando-os no atendimento aos serviços básicos (de água, saneamento, saúde e educação fundamental), destinados aos mais pobres (SOARES, *in*: DE TOMMAZI *et alii*,

2000: 81).

Dentro dessa linha de políticas, o investimento em educação era visto pelo Banco Mundial como uma forma de aumentar os recursos dos pobres, ao lhes permitir uma melhor colocação no mercado de trabalho. Entretanto, como os recursos estatais para investimento em educação eram escassos, o montante destinado ao Ensino Superior e Técnico deveria ser realocado para a Educação Básica, e as lacunas deixadas no atendimento aos outros níveis, preenchidas pelos recursos e pela iniciativa privados. De acordo com Coraggio (DE TOMMAZI *et alli*, 2000: 86), estudos comparativos entre as reformas educacionais de diferentes países apontam estarem elas associadas ao movimento de globalização econômica, cultural e política, no qual as diferenças nacionais não são levadas em conta e as noções de bem-estar público e de sistemas educacionais são deixadas de lado.

Segundo Ludke (1999), a reformulação das políticas públicas para a Educação que vem sendo efetivada no Brasil, e tem sido alvo de tantas polêmicas, se baseia em propostas implantadas nos países centrais. O mesmo apontamento é feito por Saviani que, em consonância com Ludke, ressalta a importância de que as propostas dos países centrais, suas particularidades, possibilidades e limites sejam estudadas, antes de qualquer tentativa de sua transposição para a realidade brasileira (SAVIANI, 1997).

Ainda de acordo com Ludke, entre essas idéias "importadas", está a de "profissionalização dos professores", presente tanto nos discursos oficiais como nos das associações profissionais e dos pesquisadores. De acordo com Ludke (1999) e Kishimoto (1999), uma das propostas de formação de professores implantadas na Europa que pode estar influenciando a legislação brasileira para a formação de professores é a dos *IUFMs* (*Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres*) franceses.

Dos textos lidos e das iniciativas de reforma da formação de professores acompanhadas, nos chamaram à atenção os seguintes pontos:

1. Os termos “profissão”, “profissionalização” e “formação profissional” aparecem na maioria dos textos referentes à formação de professores em diversos países, tanto textos governamentais, como nos dos sindicatos, dos acadêmicos e dos formadores de professores;
2. Tais termos são apresentados sem que haja uma discussão conceitual dos mesmos, como se eles traduzissem concepções consensuais;

3. Assim como dentro da área da Sociologia que estuda o assunto, os diferentes autores – brasileiros e franceses – e os diferentes variados agentes envolvidos na busca de “profissionalização” do ensino não compartilham os mesmos conceitos a respeito do que seria profissão e “profissionalização”.
4. Entretanto, a despeito de toda a complexidade e a polêmica existente a respeito da concepção de “profissão”, apresentadas pelas diversas linhas teóricas da sociologia das profissões (DUBAR & TRIPIER, 2005; BOURDONCLE, 1991 e 1993), o aspecto comum que podemos destacar na idéia de “profissionalização” subjacente aos discursos tanto dos formadores de professores como dos atores governamentais, no Brasil e na França, concerne, principalmente, à formação profissional, entendida como “acesso à cultura e aos conhecimentos científicos”. Em outras palavras, quando se discute a “profissionalização” dos professores, o único aspecto que parece comum a todos os discursos é a vinculação entre “profissionalização” e formação de nível superior.

Tanto as iniciativas governamentais como as discussões acadêmicas que visam à transformação do trabalho do ensino apresentam uma suposta necessidade de “profissionalização” docente, centrada na reformulação da formação dos professores. Essa formação de nível superior seria universitária, para uns – diversos formadores de professores no Brasil e na França e o atual governo francês – e não-universitária, para outros – diversos outros acadêmicos brasileiros e franceses e as sucessivas gestões do Ministério da Educação brasileiro nas últimas décadas.

Trataremos a seguir dessa questão.

1.1 ALGUNS ASPECTOS DA DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E “PROFISSIONALIZAÇÃO” DO TRABALHO DOCENTE

Segundo Tardif (2004), tão antigo como a profissão da Medicina e do Direito, o exercício do ensino foi, durante longo tempo, considerado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio laico, cujo exercício repousava sobre as qualidades morais que o professor deveria ter e dispensava uma formação prévia. Na maioria dos países ocidentais, o ensino representava uma

tarefa pouco valorizada e pouco remunerada, que exigia um nível baixo de formação.

No decorrer das últimas décadas, num contexto de generalização e massificação da educação e, conseqüentemente, num quadro de burocratização dos sistemas educativos, os sindicatos e associações dos professores têm insistido para que o ensino seja considerado um ofício⁴, que necessita de um aprendizado e não apenas de vocação. Mais recentemente, certas políticas públicas nacionais, fazendo eco ao discurso de boa parte dos formadores de professores, estimam que o trabalho do professor deva evoluir numa lógica de "profissionalização", entendida ao mesmo como um reconhecimento social de *status* e como o desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um conjunto de competências específicas e saberes próprios que visem contribuir para o sucesso educacional do maior número possível de crianças e adultos (TARDIF, 2004).

Para Tardif, pode-se pensar nessas três concepções – vocação, ofício, profissão – como uma linha evolutiva do ensino, idéia muito próxima do pensamento dos próprios educadores, ou, continuando no domínio das representações, como três dimensões do trabalho do ensino, dentro de um processo de complexificação e recomposição desse trabalho.

Assim, segundo Tardif, houve uma "evolução" do trabalho de ensino que se inscreveria dentro da "evolução global" dos sistemas de ensino, os quais, a partir da II Guerra Mundial, massificaram-se rapidamente, abrindo-se a todas as classes sociais, burocratizando-se e se modernizando. A escola então existente se transformou, nessa ocasião, em escola de massa, em princípio aberta a todos e sob a responsabilidade direta dos Estados Nacionais, os quais, na sua maioria, passaram a investir massivamente em educação e a introduzir reformas importantes, tanto das estruturas escolares, como nos currículos e nas pedagogias.

Desde essa época fala-se em "crise do ensino". Segundo Charlot, citado por Lessard e Tardif (2004: 267), podem-se distinguir três concepções de crise: como ruptura do equilíbrio de um sistema, como resistência à modernidade ou como exacerbação das contradições sociais. O ensino estaria em crise, segundo uma ou outra dessas concepções ou segundo as três reunidas. As causas de tal crise são históricas e datadas: elas estão ligadas à massificação e à generalização do ensino secundário e à sua inserção dentro de um sistema educativo unificado e voltado para a preparação de mão-de-obra qualificada, visando assegurar e acentuar o desenvolvimento

⁴ O termo francês "*métier*" foi traduzido aqui como "ofício", significando trabalho que exige um aprendizado. Em outras passagens, o mesmo termo foi traduzido como "trabalho", pois no original referia-se ao trabalho de ensino.

econômico. Estão ligadas, também, às tentativas de democratização do ensino, fundadas sobre uma forte demanda social de escolarização.

Essas mudanças não foram, entretanto, consideradas por todos como evolução. Desde o pós-Guerra surgiram os discursos críticos sobre o rebaixamento do nível dos estudos, sobre os currículos aligeirados e o declínio da cultura geral. A diversificação sócio-econômica e cultural das populações escolarizadas transformou a relação professor–aluno gerando, por vezes, impolidez, familiaridade excessiva, desrespeito, incapacidade dos alunos para seguir regras, indisciplina e violência gratuita, entre tantos outros problemas. A lista de reclamações é longa. Para muitos educadores, a escola e o esforço para aprender não fazem muito sentido para grande parte dos jovens; freqüentar a escola configura-se para eles como uma obrigação, imposta pelos pais e pela sociedade, e não como uma experiência significativa, da qual eles possam tirar algum proveito pessoal (TARDIF, 2004).

Embora esse discurso sobre o rebaixamento do nível do ensino tenha sido questionado convincentemente por Baudelot e Establet (1989), segundo Lessard e Tardif (2004), um discurso tão durável e presente deve corresponder a algo importante, vivido pelos professores na sua vida profissional. Para esses dois autores, Dubet coloca em perspectiva a crítica de Baudelot e Establet, ao assinalar que o discurso sobre a crise do ensino, sobretudo o ensino secundário, exprime a decomposição do modelo de ensino clássico, sem que um outro modelo alternativo pertinente e suficientemente convincente tenha conseguido emergir e se impôr para cobrir esse vazio deixado pelo antigo modelo.

No modelo clássico, o professor instruído, portador de uma cultura distinta, transmitia o patrimônio nacional e a grande cultura universal o mais claramente possível, graças à sua paixão intelectual e exposição magistral, a jovens cuidadosamente selecionados de acordo com sua classe social (próxima da cultura escolar e de seus códigos) e destinados a serem membros da elite meritocrática. Por tudo isso, esse modelo era valorizador do trabalho do magistério e valorizado pelo corpo de professores. É importante ressaltar que tal modelo se refere, sobretudo, aos professores secundários e universitários, pois os professores primários, como veremos à frente, não eram vistos dessa mesma perspectiva.

A abertura da escola às populações de baixa renda (sobretudo a partir dos anos 70), cuja cultura se distancia da cultura escolar, coloca em xeque tal modelo clássico, levando à necessidade de criação de novas formas de ensino para classes heterogêneas. Isso somado à falta

de sentido que a escola apresenta para boa parte dos alunos e às novas exigências de formação para um mercado de trabalho em constante mutação, e que emprega crescentemente novas tecnologias, gera um estado de crise permanente do ensino (TARDIF, 2004).

Essa idéia de que as mudanças no mercado de trabalho geraram a necessidade de reformulações na formação, que era inadaptada ao emprego e demandava a adequação necessária, já foi questionada. Estamos vivendo, nos últimos anos, um paradoxo, apontado por Lucie Tanguy para a França, mas que pode ser estendido ao mundo todo: “a elevação contínua do nível dos diplomas recebidos pelos jovens egressos da escola vem acompanhada por um aumento na taxa de desemprego deles” (TANGUY, 1999: 52/53). Esse poderiam, aliás, ser mais um fator que contribui para este "estado de crise do ensino", apontado por Tardif.

Entretanto, a entrada na "era da informação", em que os saberes são considerados mutáveis e perdem sua transcendência, provoca o questionamento da relação de ensino tradicional, em que o professor é considerado o portador dos saberes que cabem ao aluno aprender. Além disso, após a II Guerra, as mutações das relações familiares, que não são mais baseadas na obediência, tornando-se avessas a manifestações afetivas, levaram a duas conseqüências que tiveram seus desdobramentos nas mudanças das relações escolares: a legitimação dos sentimentos e de sua expressão - que leva à procura de uma nova relação adulto-criança, baseada mais na busca de uma adesão do que sobre uma obediência imposta -, e o reconhecimento da infância como realidade autônoma e positiva, além da sociabilização infantil como um direito. Essas transformações tocam diretamente o exercício profissional dos educadores (LANG, 1999).

A crescente produção de novos conhecimentos, o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, a transformação das estruturas familiares e comunitárias, o pluralismo cultural, as modificações dos referenciais culturais e morais, o empobrecimento de crianças provenientes de famílias monoparentais, em vários países ricos, o uso de drogas entre os jovens constituem alguns dos desafios atuais, entre outros (TARDIF, 2004).

Para Tardif, há um cenário de crise, que permanece no imaginário de muitos de nós, há algumas décadas, e a educação tem passado por diversas mudanças. Desde o início dos anos 80 e, principalmente, a partir dos anos 90, a restrição orçamentária no setor educacional ataca duramente os professores, que devem fazer frente aos novos desafios e problemas cada vez maiores, com recursos cada vez menores. Mas, ainda segundo Tardif, desde os anos 60, as tarefas

dos professores não variaram no plano quantitativo (horas de trabalho, número de alunos por turma, etc); no plano qualitativo, no entanto, há uma complexidade crescente do trabalho atribuído aos professores, situações que levam ao aumento do nível de estresse dos professores, diante das múltiplas dificuldades e obstáculos no seu trabalho.

Essas afirmações são questionáveis pois, de acordo com vários dos autores estudados, houve uma massificação do ensino, sobretudo a partir dos anos 70 e, às vésperas da promulgação da Lei de 1989, a França estava na iminência de uma aposentadoria crescente de quase metade do corpo de professores; em outras palavras, havia mais alunos nas escolas e menos professores. As dificuldades enfrentadas pelos professores não eram somente de ordem qualitativa (complexificação do trabalho de ensino, em termos de ampliação de tarefas), nem mesmo emocional (estresse); houve, também, uma complexificação dos conhecimentos e habilidades necessários para ensinar um número maior de alunos, provindos de realidades muito diferentes, com a abertura da escola pública à grande massa.

Atualmente, e por razões diversas, há uma tendência de aposentadoria massiva de professores nas próximas décadas, não somente na América do Norte como em diversos outros países, entre eles os europeus, e um movimento generalizado de reestruturação escolar ao qual têm aderido diversos países. As características principais desse movimento de reestruturação são o desengajamento relativo dos Estados no financiamento da educação, a descentralização das decisões e introdução da participação intensiva dos pais e da comunidade, num espírito de gestão coletiva; a profissionalização do ensino e a prescrição de um programa nacional comum de ensino, centrado nos saberes de base (TARDIF, 2004).

A essas mudanças se juntam, igualmente, mudanças comuns ao conjunto desses países nos aspectos administrativos e pedagógicos, centradas no sucesso escolar e na qualidade do ensino, no alongamento do tempo de formação (incentivando à escolarização precoce e à formação continuada), no estreitamento das relações entre sistema escolar e instituição familiar, desenvolvimento de uma relação professor-aluno mais personalizada, reforço do oferecimento de formação profissional e técnica, desenvolvimento de novas metodologias de aprendizagem, avaliação mais constante das aprendizagens e introdução das novas tecnologias de informação e comunicação, o que implica em adaptação dos professores e desenvolvimento de novas pedagogias (TARDIF, 2004: 270-271).

É importante fazer aqui uma ressalva, pois o aumento do tempo de escolarização visa,

também, retardar a entrada dos jovens no mercado, o que permite controlar a demanda por postos de trabalho ; como afirma Tanguy (1999: 65), o alongamento da formação dos jovens se tornou um “substituto do emprego”, configurando-se como "uma senha numa fila", mais ou menos longa, de espera por emprego.

De todo modo, as mudanças citadas têm sido fortemente encorajadas por organismos internacionais, e podemos ver, pelos estudos mais recentes, que o Brasil têm aderido à boa parte delas, no que tem sido nomeado como "agenda global da educação" (CEDES, 2004)⁵. As mudanças na formação de professores das últimas décadas estão vinculadas, portanto, àquelas dos sistemas educacionais e respondem às novas necessidades escolares, provocadas pelas modificações sociais e econômicas ocorridas nesse período.

De acordo com Lucie Tanguy, todo sistema educativo preenche simultaneamente várias funções, entre elas, a socialização das novas gerações, a transmissão dos saberes e da cultura e a preparação dos indivíduos para ocupar um lugar na divisão social e técnica do trabalho. A ordenação destas funções, segundo uma hierarquia, oscila de acordo com os momentos históricos. A ênfase dada às funções instrumentais do sistema educativo, colocando no topo da hierarquia a função de preparação para o mercado de trabalho, traduz-se no deslocamento da noção de educação para a de formação e qualificação (TANGUY, 1999: 64). Ao longo das últimas décadas, a formação tem se tornado objeto de valorização, observada tanto na linguagem cotidiana – das instituições educativas e das famílias – quanto nos enunciados das políticas.

Para Tanguy, essa vinculação entre emprego e formação encontrou sua expressão maior na planificação, em cujo âmbito se elaboraram as nomenclaturas de “níveis” de formação, correspondentes à hierarquia dos postos de emprego, baseados não em termos de duração ou de conteúdos de formação, mas na idéia de “capacidades profissionais”, produzidas supostamente por uma formação. Mas, Lucie Tanguy (1999: 50) ressalta, citando estudo de Pierre Naville, que a qualificação se realiza no mercado de trabalho, e foge amplamente à escola, sendo a formação apenas uma das dimensões da qualificação, opinião com a qual concordamos.

⁵ Ver a respeito desse assunto Revista Educação & Sociedade, números 68, 74, 75, 77, 80, 82, 84, 85, 87, 89, 92, 97, 98, 99, 100 e 101.

1.2 "PROFISSÃO", "PROFISSIONALIZAÇÃO" E "UNIVERSITARIZAÇÃO" DA FORMAÇÃO: TERMOS POLÊMICOS

Depois de Marx e Durkheim, o estudo sobre o trabalho humano e sua divisão social é um dos temas mais produtivos da investigação sociológica, o que levou ao surgimento de vários campos de estudo, na Inglaterra e nos EUA. Assim, a sociologia do trabalho (*travail*) estuda a natureza do trabalho e da sua experiência vivida, com seus gestos, rotinas, relações e responsabilidades inerentes a cada posto de trabalho; a sociologia das ocupações (*métier*) interessa-se pela ocupação como um todo, com seu lugar na hierarquia dos empregos, o tipo de carreira que ela oferece, as associações profissionais e sua cultura específica, com seus conhecimentos, crenças e valores próprios; e sociologia das profissões (*Sociology of the professions*), estuda as profissões da mesma forma que a sociologia das ocupações, mas a importância social que aquelas têm, e o grande número de trabalhos que elas suscitaram, contribuiu para dar autonomia a um domínio de estudos específico (BOURDONCLE, 1991).

Para Raymond Bourdoncle, as origens da “profissionalização remonta ao século XIX, tendo seu apogeu na década de 1960. Desde aquele século, acreditava-se que se estava se conformando uma sociedade organizada ao redor dos saberes e das profissões que os produziam (universitários, pesquisadores) e os aplicavam (medicina, direito, engenharias). A sociedade americana se estruturou, à época, em torno de duas idéias: a recusa de toda forma de privilégio hereditário, que a dividisse, e a possibilidade de cada um adquirir riqueza e consideração social, com a condição de que se esforçasse para desenvolver suas capacidades, de modo a aumentar sua utilidade social. Faltava um lugar para desenvolver e inculcar essa cultura do “profissionalismo”⁶ e as universidades tornaram possíveis as novas atitudes a propósito da autoridade, da mobilidade social, do mérito e do sucesso (BOURDONCLE, 1993: 84).

Entretanto, na análise de Bourdoncle, existem duas vias de construção das profissões: a via continental – ocorrida na França e na Alemanha –, de luta política por controlar as posições dentro de uma hierarquia estatal e elitista, e a via anglo-saxônica, de luta para estabelecer e manter o poder no interior dos grupos profissionais eles mesmos e obter uma delegação de Estado, permitindo aos grupos regularem, eles próprios, o seu mercado.

⁶ Do francês *professionalisme*.

Segundo Raymond Bourdoncle (1991), o termo “*profession*” em inglês, assim como o termo “*cadre*” em francês é intraduzível em outra língua. Seu equivalente literal perde uma grande parte do simbolismo social, que lhe dá o seu exato significado. Disso deriva que as análises da Sociologia das Profissões anglo-saxônica não são diretamente aplicáveis à realidade francesa.

Encontramos a mesma dificuldade ao tentar transpor o sentido dos termos franceses *métier* e *profession* para a língua portuguesa. Ambos os termos são traduzidos pelos dicionários como “profissão”⁷. Entretanto, segundo o Dicionário “*Le Robert*” da língua francesa (2007), *métier*⁸ não tem o mesmo sentido que *profession*⁹ e, nos textos lidos, ora ele é usado com o mesmo sentido do termo português “trabalho” – que tem também o mesmo significado que o termo francês *travail*¹⁰ – ora é utilizado com o sentido de “ofício”¹¹.

De todo modo, a reflexão sobre o que é uma profissão remonta aos estudos de Flexner (1915), e mais tarde Parsons (1939), nos Estados Unidos, assim como S. e B. Webb, (1917), e mais tarde Carr-Saunders e Wilson (1932), na Inglaterra, por isso essa área de estudos é muitas vezes nomeada de “Sociologia das profissões anglo-saxônica”. Desde os estudos de Flexner, os saberes constituem uma das características centrais das profissões.

Com relação ao trabalho de ensino, de acordo com Bourdoncle (1991: 74), depois dos estudos de Lieberman, em 1956, a sociologia se interessa amplamente em estudá-lo, classificando-o como profissão. Em 1982, E. Hoyle fez um levantamento de 97 obras, das quais várias dezenas tratavam exclusivamente do ensino como profissão, e quatro delas tinham as palavras profissão e ensino em seu título: Lieberman (1956), Dorros (1968), Leggatt (1970) e Langford (1978), isso sem levar em conta as revistas especializadas sobre a formação de professores.

Embora bastante diversificados, os estudos funcionalistas (Parsons, Carr-Saunders, Wilson, Wilensky, Etzioni, Lortie), privilegiam o ponto de vista da ordem social e de sua justificação moral, colocando prioritariamente a questão da sua reprodução; nesses estudos, as

⁷ Ver, por exemplo, “Dicionário Michaelis *Francês-português*”, Editora Melhoramentos.

⁸ *Métier* – Genre d'occupation manuelle ou mécanique qui exige un apprentissage et qui est utile à la société économique.

⁹ *Profession* – Occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence (*métier*; fonction; état); *Métier* qui a un certain prestige social ou intellectuel (grifo nosso).

¹⁰ *Travail* – Ensemble des activités humaines coordonnées en vue de produire quelque chose; état, situation d'une personne qui agit en vue de produire quelque chose.

profissões são entendidas como elementos essenciais da estrutura social e de sua regulação moral (DUBAR & TRIPIER, 2005).

Inspirados em Parsons, esses trabalhos partem não somente de estereótipos fortemente associados ao que eles nomeiam “profissões estabelecidas” – a medicina e as profissões do direito –, mas também da função social reguladora que elas cumprem, uma vez que elas satisfazem necessidades individuais de saúde e justiça, e às necessidades funcionais da sociedade, de sobrevivência de seus membros e gestão de seus conflitos. A partir daí, os sociólogos funcionalistas construíram um “tipo ideal” das profissões, com as características das profissões liberais (BOURDONCLE, 1991 e 1993).

A figura do profissional é associada à idéia de saber “expert”, que para os funcionalistas é um saber de alto nível, de caráter sistemático – como o direito e a teologia – ou científico – como a medicina e a engenharia; um saber eficaz que permite alcançar o fim desejado. Por isso, desde o estudo de Parsons, em 1968, em que mais da metade das páginas é consagrada às Universidades e sua evolução, há uma ligação estreita entre profissões e universidade (BOURDONCLE, 1991).

As universidades são as principais instituições de produção do saber, de racionalização e difusão de saberes de alto nível, sobre os quais a profissão assenta suas pretensões de competência, exclusividade e autonomia. Por isso, todo processo de “profissionalização” implica a Universidade, apesar de implicar também, o lugar onde se efetua a prática profissional (BOURDONCLE, 1991 e 1993; DUBAR & TRIPIER, 2005).

Para a corrente funcionalista, as profissões se distinguem das ocupações, pois são professadas, ou seja, aprendidas a partir de declaração pública do saber adquirido e sistematizado, e não somente por simples imitação. Ser levado a explicitar oralmente suas práticas implica, necessariamente, um processo de racionalização discursiva e a constituição de uma base de saberes que se desvincula pouco a pouco da prática (BOURDONCLE, 1991).

A natureza elevada e especializada do saber profissional colocado em ação limita o controle do cliente e do Estado sobre sua boa aplicação e a qualidade do serviço prestado. Somente outros profissionais são capacitados para julgar, razão pela qual o Estado outorga aos grupos profissionais, não somente uma licença, uma permissão de exercício, mas também um “*mandat*” (mandato), um direito coletivo do grupo de definir não somente o que é o seu serviço autorizado, mas também o que é bom ou ruim para o indivíduo e a sociedade, dentro da sua

¹¹ *Corps de métier* – Corporações de Ofício.

esfera de competência. A profissão controla ao mesmo tempo o saber que ela utiliza, a seleção e a formação dos seus futuros membros e as regras morais de seu exercício, através de um código e de um conselho encarregado da deontologia; em troca, ela deve ser movida por um ideal de serviço – o gosto altruísta de responder às necessidades sociais essenciais – e não pelo desejo egoísta de retribuição financeira. A autonomia é vista como condição necessária de um trabalho profissional eficaz, liberado das pressões sociais ordinárias e livre para inovar e correr riscos (*apud*, BOURDONCLE, 1991: 79).

Na crítica de Chapoulie, dentro desses critérios, nenhuma atividade pode ser identificada ao “tipo-ideal” de profissão, o que desqualifica a metodologia funcionalista. Mas, essa limitação fez com que os sociólogos funcionalistas criassem outros conceitos – como “sub-profissão”, “pseudo-profissão”, “profissão marginal”, “quase-profissão” ou “semi-profissão” – para designar as realizações “imperfeitas” do modelo (*apud*, BOURDONCLE, 1991: 79).

Nessa perspectiva, a Etzioni e Lortie, classificar as professoras primárias como uma “semi-profissão”, como a enfermagem e o trabalho social. Entre outras características das “semi-profissões”, a atividade de ensino primário é marcada pela forte proporção de mulheres, um grande número de membros, que são empregados de grandes organizações burocráticas (BOURDONCLE, 1991).

Diferentemente, para os interacionistas (Hugues, Bucher, Strauss, Simmel, Becker, Park, Sutherland), as profissões ocupam uma posição eminente dentro da vida social e da existência pessoal: elas são processos sociais, movimentos permanentes de desestruturação e reestruturação dos segmentos profissionais, em concorrência e frequente conflito. Representam interações sociais e estão inscritas dentro de trajetórias históricas, de formas de organização coletiva e ao mesmo tempo de momentos de carreiras individuais (DUBAR & TRIPIER, 2005).

Para Dubar e Tripier, os estudos interacionistas sobre as profissões não constituíram propriamente uma teoria. Preocupados em se manter mais próximos das interpretações e representações dos atores, os interacionistas elaboraram uma série de monografias sobre atividades “marginais” (dançarinas de boate, trabalhadores agrícolas, ladrões...), cujos atores, entretanto, se consideram, e são considerados por seu meio, “profissionais” (Bourdoncle, 1991). Os interacionistas acreditavam que os indivíduos constituem sua realidade, categorizando o mundo do seu modo e impondo aos outros sua definição das coisas, por isso esses autores reconheciam como profissão tudo o que a sociedade assim definisse (BOURDONCLE, 1993).

Para essa linha de estudos, a “profissionalização” é um processo eminentemente social e dependente de negociações permanentes entre os grupos profissionais, para fazer reconhecer a supremacia de suas capacidades para a realização das atividades das quais elas reivindicam o controle (BOURDONCLE, 1991).

Já as “novas teorias”, ditas “neo-weberianas” ou “neo-marxistas” (Johnson, Freidson, Abbott, Larson), são ainda mais diversificadas e tendem, frequentemente, a se mesclar com as perspectivas interacionistas e, às vezes, as funcionalistas (BOURDONCLE, 1991).

Raymond Bourdoncle nomeia os autores dessa linha mais como “marxistas”, enquanto Dubar e Tripier consideram que sua inspiração é, sobretudo, weberiana. Não obstante, esse autores concordam que as novas teorias dão uma maior importância aos mecanismos de controle de mercado e à crítica das profissões, que são denunciadas como “monopolistas” e “abusivamente privilegiadas” (DUBAR & TRIPIER, 2005).

Essas novas teorias tendem a considerar as profissões como atores coletivos (*acteurs collectifs*) do mundo econômico, que conseguiram restringir seu mercado e estabelecer um controle próprio de suas atividades de trabalho. Por isso, as profissões são definidas como “mercados restritos de trabalho” (*marché fermé de travail*), tentando monopolizar um segmento de atividade e legitimar esse monopólio, através de múltiplas estratégias (DUBAR & TRIPIER, 2005).

Os marxistas acreditam que a evolução das profissões se situa dentro do quadro histórico de evolução do capitalismo, e os profissionais são cada vez mais assalariados, e não uma nova classe governante, próximos dos outros trabalhadores e contrangidos à subordinação. As profissões refletem estreitamente a estrutura de classe da sociedade ocidental e sua evolução, que vai de um estado pré-capitalista a um capitalismo monopolista, passando pelo capitalismo concorrencial do século XIX (BOURDONCLE, 1993). Os autores dessa linha se referem, frequentemente, ao modelo liberal e tentam teorizar a relação das profissões com o mercado, o Estado e as outras profissões com as quais elas concorrem, tendo em conta a tensão entre esse modelo, o profissional, e outros que resistem, como o corporativo e o colegial (DUBAR & TRIPIER, 2005).

Para essa corrente, os professores pertencem a uma profissão, em vias de “desprofissionalização” e proletarização. Segundo o conceito de proletarização, os marxistas se dividem em três correntes (BOURDONCLE, 1993: 92):

- ✓ Proletarização forte (Braverman, Mckinley, Oppenheimer): para esses autores, as profissões estão em vias de perder o controle não somente das finalidades de seu trabalho e da política de seu organismo, mas mesmo de suas tarefas propriamente técnicas e seus métodos de trabalho.
- ✓ Proletarização fraca (Derber, Larson): para essa linha, os profissionais podem se tornar trabalhadores, mas de um novo tipo, ainda não conceitualizado na teoria marxista. Existe uma distinção entre “proletarização técnica” – perda do controle sobre o saber e os processos de trabalho – e “proletarização ideológica” – perda de controle sobre as finalidades de seu trabalho e a política de seu organismo. Os trabalhadores da indústria tiveram uma proletarização forte, pois sofreram as duas, mas as profissões sofreram somente a última, e por isso tiveram uma proletarização fraca.
- ✓ Proletarização média, ou diferenciada (Esland, Johnson, Salaman): nessa perspectiva, as profissões participam da expropriação da “mais-valia” e da acumulação do capital, por isso se situam fora do proletariado; outras ocupações são atividades, frequentemente, rotineiras e controladas hierarquicamente, e por isso se proletarizam.

Mas, profissão, “semi-profissão”, profissão “em vias de proletarização” não são as únicas classificações que o trabalho de ensino recebeu ao longo do tempo. De acordo com Bourdoncle (1991), há ainda quem considere o trabalho do professor como artesanato, arte ou “bricolage” (reparação ou trabalho manual).

➤ O Ensino seria um artesanato (Broudy), pois neste não haveria uma divisão entre concepção e execução do trabalho, mas ao contrário, uma visão global do ato de produção. A produção do artesanato é pouco padronizada, assim o artesão é capaz de fornecer um produto individualizado; ele possui saberes e “*savoir-faire*” suficientes, sem instrução detalhada e nem supervisão atenta, mas tem menos iniciativa e responsabilidade do que um profissional. Os saberes artesanais são menos formais e sistemáticos que os saberes profissionais; assim, nessa concepção, o ensino é mais experimental, e se aprende diretamente ensinando, por isso não se pode aprendê-lo de antemão, porque ele não foi formulado por quem o produziu. Ao invés de perseguir um estatuto de profissão “expert”, os professores deveriam lutar por fazer reconhecer esse saber acumulado e transmitido sob uma forma incorporada pela comunidade professoral, aceitar por convenção coletiva, um

estatuto claro de “*employés*”¹², que lhes reconheça seu saber e o controle de seu trabalho.

➤ Para outros, o ensino seria uma arte (Highet, Axelrot, Wissot, Rubin), pois é muito perigoso aplicar os objetivos e métodos das ciências aos seres humanos. O ensino compreende técnicas, e outros fatores de personalidade, sensibilidade e criatividade, que dão aos métodos e técnicas de ensino sua vitalidade e força. Trata-se de transmitir não somente conhecimentos, mas também atitudes, sensibilidade e as tradições de pensamento existentes em cada disciplina, por isso, o professor deve mostrar de maneira encarnada, pelo seu exemplo, o espírito da disciplina e a paixão que o anima. Para tanto, é necessário crer no que se ensina, amar sua disciplina de maneira contagiosa, manter uma relação emocional forte e auto-controlada com seus alunos, características cujas raízes situam-se em zonas pouco acessíveis da personalidade, em nível não racional. A arte é uma atividade cuja complexidade, resultante do grande número de variáveis pertinentes e das suas múltiplas interrelações, é irredutível a toda formulação sistemática; existe apenas uma pequena base científica sob o que se passa em sala de aula.

➤ Já a “bricolage” (Huberman) é uma ciência do concreto (no sentido definido por Levi-Strauss) e arte de ocasião, que ajusta de maneira criativa as circunstâncias e os objetos. Nessa perspectiva, o ensino parece mais uma improvisação diante das circunstâncias que mudam constantemente, do que a aplicação de uma série de regras e “algoritmos pedagógicos” (BOURDONCLE, 1991: 102).

Entretanto, na França, segundo Bourdoncle (1993), desde a Lei Savary, embora não se mencionasse diretamente a palavra, a idéia de “profissão” permeia os textos governamentais sobre o ensino. O relatório Bancel, de 1989, centra-se sobre a noção de competência profissional e emprega desde o seu segundo parágrafo a noção de “profissionalidade global”.

A grande maioria da literatura sobre as profissões é inglesa e americana e alguns autores se baseiam nelas para analisarem outras realidades. Mas, na França, por exemplo, o Estado teve um papel central, assegurando por mais tempo os privilégios das “antigas profissões” e assegurando, diretamente, pela criação das Grandes Escolas, a formação dos agentes de “alta qualificação” de que ele necessitava – engenheiros diversos, administradores, pesquisadores, entre outros. Bourdieu nomeou esses trabalhadores “de alto nível” como “nobreza de Estado”, a

¹² Na classificação de trabalho francesa, *employé* é um assalariado, que exerce um trabalho mais intelectual do que manual (opondo-se ao operário), sem contudo ter um papel de direção ou de “cadre” (alto funcionário).

qual adquire seus títulos não pelo nascimento, mas pela entrada em uma escola de Estado e ao se tornar funcionário de Estado (DUBAR & TRIPIER, 2005: 95).

Na França, portanto, é o Estado que contribuiu para organizar e legitimar os diferentes grupos profissionais. Após a interdição das corporações em 1791, e durante todo o século XIX, o Estado é o “instituidor do social” (*‘instituteur du social’*, segundo Rosanvallon), e mesmo em um certo senso o “inventor do social” (no conceito de Donzelot), construindo o que Rosanvallon chama de “modelo estado-corporativo” (*modèle étato-corporatif*), que Castel chama, por sua vez, de “*forme d’État social*” (forma social de Estado) e Ewald nomeia de “*État-Providence*” (Estado-providência) “à francesa” (DUBAR & TRIPIER, 2005: 140). Ele é, ao mesmo tempo, hierárquico e desigual, centralizado e institucional, reprodutor e legitimador das elites sociais (e sexuais) e da massa dos que conseguem obter a garantia de um estatuto.

As políticas públicas, assim como os movimentos sociais, influenciaram historicamente as categorizações sociais na França. As lógicas de classificação e os efeitos das políticas públicas permitem validar uma divisão em quatro “sistemas profissionais organizados”, que constituem também, quatro modelos de “restrição de mercado de trabalho” (*“fermeture des marchés du travail”*), correspondentes a quatro tipos de dispositivos públicos específicos e apelações socio-profissionais, particularmente, estruturantes da categorização francesa: os funcionários, os assalariados ordinários, os profissionais liberais e independentes e os grupos profissionais que agrupam as “gens de métiers” (pessoal de ofício), cada grupo ligado a sistemas específicos vinculados ao corporativismo contratual (*corporatisme contractuel*), à negociação coletiva e assegurando uma restrição de seu mercado de trabalho mais ou menos estável historicamente (DUBAR & TRIPIER, 2005).

Desse modo, a classificação oficial das atividades profissionais na França é a constante do PSC. O Código das Categorias Sócio-Profissionais – CSP (*Le code des catégories socio-professionnelle*), que se tornou Código das Profissões e das Categorias Sociais – PSC (*Le code des professions et catégories sociales*), elaborado pelo INSEE, é uma classificação profissional única no mundo. Esse código tem duas origens distintas: a primeira remonta ao século XVIII e responde à preocupação de classificar as famílias segundo a origem de seus rendimentos (a terra, o estado, o trabalho); a origem mais recente concerne os assalariados e resulta de uma hierarquização unidimensional dos assalariados em níveis, segundo as durações e os tipos de formação.

Essa segunda origem resultou dos movimentos sociais e negociações que entre 1936 e 1950, levaram à “extensão de um vocabulário padrão para qualificar os empregos a partir do modelo da indústria metalúrgica” (DUBAR & TRIPIER, 2005: 141). Durante o governo da “Liberação”¹³, em 1945, o ministro do trabalho Alexandre Parodi oficializou as convenções instituindo essas grades de níveis de emprego, que se tornam uma forma de organização dos antigos trabalhos manuais; assim essas grades legalizam e difundem a noção de qualificação operária, estreitamente, dependente do nível de formação (operário qualificado = CAP¹⁴ em 3 anos).

Segundo Dubar e Tripier (2005:144), não se encontra na nomenclatura classificatória do INSEE, por exemplo, nenhum traço de oposição entre *profissão* (*profession*) e *ocupação* (*occupation*), ou seja, uma diferença entre os grupos que se beneficiam de um reconhecimento de competências jurídicas fundado sobre o domínio de um saber abstrato (profissões) e um conjunto de desprovidos dessa legitimidade (ocupações). A qualificação passa assim da esfera do trabalho para a das relações entre formação e emprego assalariado, como havia dito Naville (*apud* DUBAR & TRIPIER, 2005:141).

Sendo assim:

- ✓ A categoria A da função pública (professores do ensino secundário, engenheiros formados por uma Grande Escola ou uma Universidade e os médicos) serve de modelo para os altos funcionários¹⁵ das empresas. Essa categoria exige um diploma reconhecido (agregação, diploma de engenheiro, doutorado em medicina), de nível superior - *bac+5*¹⁶, pelo menos, mesmo se a maioria dos funcionários classificados nessa categoria não tem esse tipo de diploma.
- ✓ Categoria B (*instituteurs*, enfermeiras diplomadas de Estado, controladores de impostos e do trabalho...) – fornecem o modelo para os funcionários de nível médio¹⁷ do setor privado.
- ✓ Categorias C e D (reagrupadas em C no início dos anos de 1990) secretárias, datilógrafas, “*employés aux écritures*” – modelo da categoria dos “*employés*” (empregados), diferente da categoria de operários.

¹³ *La Libération*: liberação dos territórios ocupados pelas tropas alemãs durante a II Guerra Mundial.

¹⁴ Ver a esse respeito a Lista de Siglas no início desta dissertação e o Capítulo 2, mais à frente.

¹⁵ Tradução nossa para o termo francês “*cadre supérieurs*”.

¹⁶ Ver a esse respeito o Capítulo 2 desta dissertação.

¹⁷ Tradução nossa do termo francês “*cadres moyens*”.

Analisando o valor social dos diplomas, a obra de Pierre Bourdieu intitulada “*La noblesse d’État*” – *Grandes Écoles et esprit de corps*” (A nobreza de Estado – Grandes Escolas e espírito de Corpo), publicada em 1989, conclui que o título escolar mais prestigioso culturalmente e mais valorizado economicamente – aquele outorgado pelas Grandes Escolas – preenche, na sociedade francesa do fim do século XX, o mesmo papel social que assegurava, o título de nobreza da sociedade do Antigo Regime. O título de nobreza era regido pelo modelo de corpo hierarquizado de Estado como o título escolar o é pelo sistema, também hierarquizado e também legítimo, dos grandes e pequenos “corpos de Estado”. Não se trata apenas de um sistema profissional, mas para Bourdieu, é um verdadeiro sistema social que rege a “transmissão do capital econômico, cultural, e simbólico entre as gerações. Essas formas são segmentadas, hierarquizadas e legitimadas pelo sistema escolar que, através das carreiras de estudo mais ou menos nobres e dos sucessos maiores ou menores dentro de cada uma delas, realiza ao mesmo tempo a diferenciação social dessas formas e sua interiorização progressiva (apud DUBAR & TRIPIER, 2005: 167).

As funções públicas – “corpos de Estado” – não fazem nada além de prolongar e traduzir no campo profissional, as hierarquias e *habitus* (no sentido de Bourdieu) forjados e legitimados na escola. Esse sistema de representação e de ação é inteiramente legitimado do alto, pelo poder de Estado, que constitui uma espécie de legitimação naturalizada da excelência escolar – a idéia de dons e méritos, mascarando a origem social e seu caráter arbitrário. Segundo Bourdieu, trata-se de uma verdadeira “máquina cognitiva”, eficaz para dissimular as violências simbólicas e assegurar a perpetuação do “poder de dominação” das elites sobre a massa, dos dominantes sobre os dominados, dos herdeiros sobre os desprovidos¹⁸ (DUBAR & TRIPIER, 2005: 169).

E esse sistema profissional representa também um mecanismo de exclusão de todos aqueles (e, principalmente, aquelas) que não podem (ou querem) adquirir os títulos escolares e as disposições subjetivas necessárias a sua inserção dentro do sistema.

A construção social das “profissões” é, portanto, bastante diferenciada na França. Por isso, ao concluir sua análise dos estudos sociológicos sobre profissão, Dubar e Tripier chegam às seguintes constatações:

- Não existe nenhum “modelo universal” do que é uma profissão e nenhuma definição “científica” do que é um grupo profissional, e isso justifica a pluralidade de teorias sociológicas. Cada teoria coloca suas próprias questões, recorta seu o objeto de estudo de

modo particular, levanta diferentes tipos de dados. Nesse sentido, não existe uma sociologia, mesmo anglo-saxônica, das profissões, o que existe são estudos sociológicos dos grupos profissionais, de concepções variadas, embora haja uma certa coerência cognitiva e política entre certos modelos, certas teorias e certas estratégias de pesquisa.

- Não existe profissão isolada – para entender qualquer grupo profissional é necessário situá-lo dentro do sistema profissional ao qual ele pertence e no qual se originou. Cada grupo profissional tem problemas de fronteira e competição com outros, e de luta por classificação, que surgem de políticas de emprego, assim como de ações coletivas de seus membros. Por exemplo, os engenheiros que pertencem à categoria de “cadre”, mas têm seus traços distintivos, na França, de acordo com a instituição em que obtiveram seu diploma (grandes ou pequenas escolas)
- Não existe profissão unificada, mas sim segmentos profissionais mais ou menos identificáveis, mais ou menos organizados e em concorrência.
- Não existe profissão “estabelecida” – termo que esteve no centro das controvérsias entre os funcionalistas e os interacionistas – mas processos de estruturação e reestruturação profissional com variados ritmos históricos, formas culturais e jurídicas, e configurações políticas.
- Não existe profissão objetiva, mas relações dinâmicas entre instituições ou organizações de formação, de gestão, de trabalho e trajetórias, caminhos e biografias individuais ao centro das quais se constroem, e destroem, identidades profissionais, ao mesmo tempo, “sociais” e “pessoais”.

Isto posto, se não existe definição única para o termo profissão e se, como já vimos, alguns estudiosos já haviam classificado o ensino (de 1º e 2º Graus) como profissão, porque ainda hoje fala-se em “profissionalização” do trabalho do ensino?

Hoyle (*apud* BOURDONCLE, 1993:75) distingue dois sentidos para o termo “profissionalização”, aos quais Bourdoncle acrescenta mais um:

1. Processo de aprimoramento das capacidades e de racionalização dos saberes colocados em ação no exercício da profissão, o que demanda um maior domínio e uma maior eficácia individual e coletiva;
2. Estratégia e retórica empregadas pelo grupo profissional para reivindicar uma elevação

¹⁸ Do francês *demonis*.

na escala de atividades, processo de elevação coletiva do *status* social da atividade;

3. Adesão, ao nível individual, à retórica e às normas estabelecidas coletivamente de acordo com o sentido anterior: alguém que faz prova de profissionalismo é alguém que respeita na sua prática os procedimentos e as normas estabelecidas pela profissão.

Segundo Bourdoncle, esses dois últimos aspectos interessaram particularmente aos sociólogos, enquanto o primeiro interessou, sobretudo, aos gestores do sistema educacional e aos formadores de professores.

Seria a reivindicação sobre a necessidade de “profissionalização” do trabalho docente presente, principalmente, no discurso dos sindicatos de professores e dos formadores de professores, tanto no Brasil como na França, uma estratégia e uma retórica empregadas na tentativa de elevar o *status* social da atividade?

Entretanto, nem todos vêem a “profissionalização” como algo positivo. Reed (*apud* BOURDONCLE, 1993: 112) conclui, após a análise sobre um setor relativamente avançado nessa matéria – a medicina – que a “profissionalização” apresenta riscos. Segundo ele, apesar dos benefícios em termos de aumento de eficácia – para os clientes – e de rendimentos – para os membros da profissão – terem sido enormes, os custos para a coletividade não foram menos importantes: despesas crescentes, desigualdade de acesso, tecnização em detrimento dos aspectos pessoais da relação do cuidado e da morte. Do mesmo modo, a profissionalização do ensino apresenta riscos de tecnização, a despeito da relação educativa, de tomada do controle das escolas sobre o processo de ensino, a despeito dos parentes, dos cidadãos e do poder público.

Mas, para Bourdoncle, a “profissionalização” do trabalho do professor traria, ao contrário, benefícios:

- ✓ Para os alunos, um professor profissional colocaria em ação uma *expertise*, de modo a tratar seu caso individualmente, se necessário, mobilizando conhecimentos e capacidades (cuja lista é apresentada por Perrenoud em suas obras) para ensiná-lo e evitando, assim, o seu fracasso escolar, ao tratar suas diferenças sem transformá-las em desigualdades.
- ✓ Para os professores, numa época em que os sistemas educativos colocam no centro de suas preocupações o que o aluno aprende e não mais o que o professor ensina, a “profissionalização” lhes permitiria redefinir seu papel de maneira adaptada e valorizada, ao lhes fornecer os saberes e a autonomia necessários para encontrar soluções convenientes e individualizadas para as dificuldades de seus alunos.

✓ Para o poder público, além da melhora na eficácia do ensino – com seus benefícios econômico e político: melhor rendimento educativo e maior igualdade de chances, respectivamente –, a “profissionalização” ampliaria a atratividade da atividade de ensino, garantindo seu progresso, ao contrário dos modelos artesanal e artístico, que não permitem a acumulação coletiva de saberes e favorecem mais à reprodução do que ao progresso.

Seria então, o ensino uma profissão? Ou uma atividade em vias de profissionalização?

Na ausência de um conceito teórico preciso do termo, voltemos à definição dos dicionários, que apresentam as utilizações usuais do termo. O “Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa”, além da definição comum ao inglês e francês – 1. Ato ou efeito de professar –, apresenta também para a palavra “profissão” as seguintes definições, entre outras: “3. Atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo: a profissão de engenheiro, a profissão de motorista; 4. Ofício; 5. Profissão (3) que encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual: a profissão de jornalista, de ator: as profissões liberais; 7. Meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício; **Profissão Liberal:** Profissão (3) de nível superior caracterizada pela inexistência de qualquer vinculação hierárquica e pelo exercício predominantemente técnico e intelectual de conhecimentos”.

Vimos que as variadas definições que o dicionário apresenta para o termo vão desde a idéia de “bricolage” (a profissão de motorista), ou arte (5. profissão de ator), de “semi-profissão” (4. Ofício), até a de profissão liberal.

Do exposto, podemos concluir que os embates teóricos que ora classificam o ensino como profissão, ora como “semi-profissão”, ou dentro de outras denominações (BOURDONCLE, 1991 e 1993), são debates permeados por concepções ideológicas.

A nosso ver, o trabalho de professor é uma profissão, pois além de estar a serviço da constituição da sociedade, ajudando a estruturar valores e auxiliando na socialização dos estudantes, dá acesso ao mundo da cultura letrada e do conhecimento científico, e por essas mesmas razões, não pode prescindir de uma formação ampla e sólida dos professores. O Ensino não pode se tratar, portanto, de serviço voluntarista nem de improvisação, deve implicar o compromisso e o preparo constante daqueles que assumem essa atividade.

Além disso, se quisermos, como pretende a ANFOPE, opinião da qual compartilhamos, construir uma sociedade melhor, não submetida à dominação dos interesses consumistas do

capitalismo, mais preocupada com a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida de todos os seres humanos, faz-se necessário que os professores tenham uma formação crítica ampla, que os tornem aptos a questionar os conhecimentos e valores das sociedades atuais.

Para tanto, parece-nos que a melhor via de formação é a formação universitária, com seu aspecto de pesquisa e vinculação ao desenvolvimento do conhecimento científico, bem como de abordagem ampliada do campo educacional, como propõem os cursos de Pedagogia das Universidades Públicas brasileiras. Isso por diversas razões:

1.A função primordial da escola é dar a todos o acesso ao conhecimento sistematizado.

Dado que este não é estático, está constantemente sendo ampliado, aprofundado e reavaliado pelos pesquisadores dos diversos campos de saber, é necessário que o professor tenha acesso constante a novos conhecimentos, tanto no seu campo específico de saber, como uma cultura geral ampla, que supere o senso comum. Para poder ensinar é preciso mais que um conhecimento superficial.

2.O conhecimento mais amplo nas diversas áreas permite, também, a escolha de metodologias diferenciadas e/ou mais adaptadas a torná-lo acessível a todos os alunos. Diante de novos desafios, sejam dificuldades dos alunos, ou quaisquer outros, é necessário saber buscar os saberes necessários a lidar com essas situações, para além da intuição e da habilidade de improvisação.

3.Se quisermos formar seres humanos críticos, conscientes e aptos a auxiliar na construção de uma sociedade melhor, é necessário que os professores tenham, eles próprios, essas características. Os conhecimentos das áreas de História, Sociologia e Filosofia, Geral e da Educação, podem possibilitar tanto a discussão e a escolha dos conteúdos a serem tratados com os alunos, quanto da perspectiva com que os mesmos serão analisados, uma vez que nem toda teoria é crítica ou contribui para o questionamento dos valores individualistas e é preciso saber avaliar isso.

4.O conhecimento crítico nessas áreas, também, permite uma compreensão mais profunda tanto dos problemas educacionais, como dos problemas sociais que enfrentamos atualmente, e possibilitando o posicionamento frente a eles, em busca da construção de uma sociedade melhor.

Por esses motivos, acreditamos que a formação inicial de todos os professores, inclusive dos professores das séries iniciais, deve ser de nível Universitário, não somente de nível Superior.

O contato com a atividade de pesquisa permite a inserção nesse hábito de busca constante de ampliação e aprofundamento do conhecimento, através de caminhos institucionalizados e individuais. Uma vez que nenhuma formação inicial pode outorgar todo o conhecimento necessário à abordagem de todos os aspectos de qualquer atividade de trabalho, sobretudo em uma área tão ampla como a da Educação, esse hábito de pesquisa torna-se fundamental.

O conhecimento é uma ferramenta fundamental para que os professores possam se utilizar das “brechas” de superação do *status quo*, pois, se a escola cumpre a função de reprodução do sistema, como demonstrou Bourdieu, ela abre também, como já apontou Henry Giroux¹⁹, as possibilidades de transformação social.

Não podemos ignorar, por outro lado, que a formação dos professores deve manter relação direta com a prática de ensino de sala de aula – entendida como “práxis” no sentido em que a conceituam Dermeval Saviani e Paulo Freire²⁰ –, para que não tombe em abstrações teóricas puras, que pouco podem auxiliar na melhoria do ensino e no alcance dos objetivos da Educação, acima elencados.

¹⁹ Sobre a tese de Henry Giroux a respeito do papel da escola, ver em português: “Pedagogia Radical: subsídios”, Ed. Autores Associados.

²⁰ Sobre esse tema, entre outras obras, ver: “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, Ed. Paz e Terra, e “Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações”, de Dermeval Saviani, Ed. Autores Associados.

2 O SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS

Diferentemente do Brasil, onde não temos um Sistema de Ensino, no sentido estrito do termo, a França possui um sistema nacional de ensino complexo e organizado pelo Governo Nacional, através do Ministério da Educação Nacional (MEN).

Segundo Saviani, os chamados "sistemas nacionais de educação", começaram a surgir nos fins do século XVIII e no início do século XIX, respondendo, então, aos problemas da sociedade industrial que estava se formando. Atualmente, a complexidade das sociedades exige instituições educacionais cada vez mais numerosas e diversificadas e o *sistema de educação* aparece, então, como uma intrincada rede de instituições educativas. Isto pode conduzir à redução da idéia de *sistema educacional* a um conjunto de instituições, entretanto, esse conjunto pode constituir uma estrutura e não um sistema, pois pode surgir por força da estrutura, sem nenhum planejamento, desprovido assim da característica de intencionalidade (SAVIANI, 2005: 90).

Entretanto, sistema “é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2005: 80). Assim, um *sistema* tem 5 características básicas:

- a) Intencionalidade: é fruto de um ato intencional e consciente, que concretiza um projeto prévio;
- b) Variedade: todo sistema possui uma multiplicidade de elementos;
- c) Unidade: os elementos precisam ser ordenados e unificados;
- d) Coerência interna: mesmos unificados, esses elementos não perdem sua especificidade, sendo assim, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre os mesmos;
- e) Coerência externa: o conjunto como um todo deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva, com o meio externo a esse conjunto, ou seja, deve

ser operacional.

Já o termo *estrutura* da mesma forma que *sistema*, também se refere a um conjunto de elementos, mas o que marca de maneira decisiva a distinção entre os dois termos, é o fato de a noção de estrutura não preencher o requisito da intencionalidade.

Sendo assim, a oposição entre estrutura e sistema não é uma oposição analítica, mas dialética, pois “o *sistema* comporta-se como uma ‘estrutura’ que o homem faz e sabe que o faz; e a *estrutura* comporta-se como um ‘sistema’ que o homem não fez (ou fez sem o saber)” (Saviani, 2005: 91, grifos do autor). Por isso pode-se falar em “estrutura do sistema educacional”.

Seguindo esse raciocínio, Saviani precisa que para que uma estrutura educacional se transforme em sistema, ela deve preencher três requisitos, que caracterizam qualquer *sistema*, aos quais ele acrescenta mais um, específico de um *sistema educacional*:

- a) Intencionalidade: ele deverá ser o resultado de uma atividade intencional coletiva;
- b) Conjunto: formado pela unidade da variedade de elementos ;
- c) Coerência: interna e externa;
- d) Formulação de uma teoria educacional – uma pedagogia.

Mesmo assim, é comum utilizar-se as expressões “sistema educacional”, “sistema de ensino”, “sistema escolar”, entre outras, para se referir à Educação Brasileira. Isto ocorre, de acordo com Saviani, porque o termo “sistema” aparece sempre como um pressuposto, como uma espécie de “termo primitivo”, em outras palavras, um termo do senso comum.

Segundo Saviani,

“... quando o homem sente necessidade de intervir nesse fenômeno e erigi-lo em *sistema*, então – como já se disse – ele elabora uma teoria: é a partir daí que se definem critérios de ordenação de dados; e surgem as distinções: ensino (enquanto transmissão de conhecimentos e habilidades), escolas (enquanto locais especialmente preparados para as atividades educativas), articulação vertical e horizontal (graus e ramos) etc. (...) Daí derivam expressões tais como: “sistema federal de educação (ou de ensino), “sistema geral de educação”, “sistema oficial”, “sistema público”, “sistema escolar”, “sistema de ensino superior” etc.” (SAVIANI, 2005: 89, grifos do autor)

Porém, segundo o autor, o uso dessas expressões é impróprio, pois nesses casos se trata do sistema educacional, considerado sob um de seus aspectos específicos: não se pode, por exemplo, falar de *sistema de ensino superior*, porque este é um aspecto do *sistema educacional* como um todo, que fora dele não terá sentido.

Essa confusão de sentido do termo ocorre, segundo Saviani, na LDB de 1996 : o título V da Lei trata, especificamente, “Dos Sistemas de Ensino”, sem esclarecer, contudo, o sentido em que se emprega o termo "sistema". Na análise de Saviani, o emprego desse termo na LDB se orientou pelo critério administrativo, aplicado a apenas um dos aspectos da educação: o ensino. Nessa linha de raciocínio, haverá, no Brasil, dois tipos de "sistema de ensino": um administrado pela União – o "sistema federal" – e o outro administrado pelas Unidades Federativas – os "sistemas estaduais" e o do Distrito Federal (SAVIANI, 2005: 97).

Saviani, conclui, portanto, que no Brasil, apesar de haver uma “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, esta não preenche as condições e características próprias da noção de sistema – coerência interna e externa, intencionalidade – e, portanto, o que temos no Brasil é uma estrutura educacional e não um sistema.

Assim, na estrutura educacional brasileira, coexistem diversas Redes de Ensino Municipais e Estaduais, assim como escolas federais e particulares. Cada Rede de Ensino ou escola privada pode oferecer todos os níveis da Educação Básica, ou somente um ou dois desses níveis : Educação Infantil, Ensino Fundamental – dividido em primeiro e segundo ciclos e oferecidos, por vezes, em estabelecimentos diferentes, além de Ensino Médio. Ao Ministério da Educação (ME) cabe definir as orientações gerais para a elaboração de currículos e organização institucional, cabendo, ainda, a avaliação do ensino ofertado pelas Redes públicas e a autorização de funcionamento das escolas privadas, embora cada rede funcione de forma autônoma, sendo o nível de influência do Ministério bastante restrito.

Já na França, há um *Sistema Nacional de Educação*, em que todos os níveis de ensino estão interligados, e existe uma oferta nacionalmente organizada, tudo sob organização e a direção do Governo Nacional, através do MEN. Da Escola Maternal ao Ensino Superior, incluindo a formação de professores, todos os níveis fazem parte desse Sistema. Os institutos de formação (*IUFMs*) estão a serviço do Sistema, tendo o controle do MEN, desde a definição do seu currículo de formação até a oferta de vagas de formação, que é feita de acordo com a demanda de professores em cada uma das Regiões Administrativas francesas.

Torna-se, então, necessário compreender a organização do sistema de ensino daquele país, nos requisitos de intencionalidade, conjunto e coerência interna, se quisermos entender o lugar e a importância da formação de professores, na França. Além disso, como já vimos, a organização e legitimação de diversos grupos profissionais na França é feita com a contribuição do Estado

francês, que se utiliza do sistema de Ensino para tanto; o Sistema, mantém, então, uma coerência externa em relação à organização social e a organização político-administrativa daquele país, como veremos melhor a seguir.

2.1 A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DA FRANÇA

A República Francesa²¹ é constituída pela França Metropolitana e pela França "*d'Outre Mer*" (de Além Mar). Ela é subdividida em 26 Regiões Administrativas²², sendo 22 dentro da França Metropolitana, e estas, por sua vez, possuem um ou mais Departamentos, sendo estes compostos por um número variado de *villes* ou comunas (cidades), como é possível observar no mapa mais à frente.

A França Metropolitana é a parte europeia da França: o território continental e as ilhas próximas, situadas no Oceano Atlântico, no Canal da Mancha e no mar Mediterrâneo, incluindo a ilha de Corsica (coletividade territorial composta de dois departamentos).

A França "*d'Outre Mer*" é composta pelo DOM-COM (*Départements d'Outre Mer - Colléctivités d'Outre Mer*), pelas "Terras Austrais e Antárticas Francesas", pela ilha de Clipperton (situada a oeste do México) e pela Nova Caledônia²³.

DOM – *Départements d'Outre Mer* (Departamentos de Além Mar), são antigas colônias francesas que hoje têm o estatuto de Departamento e ao mesmo tempo o de Região. Isto é, são Regiões Mono-departamentais, daí a nomeação correta: DOM-ROM (*Département d'Outre Mer/Région d'Outre Mer*). COM – *Colléctivités d'Outre Mer* (Coletividades de Além Mar), termo surgido com a revisão constitucional de 2003, reúne os antigos TOM – *Territoire d'Outre Mer* (Território de Além Mar) e outras coletividades de estatuto particular. As COM têm estatutos variados, mas todas possuem autonomia duaneira e fiscal, assim como sistemas de proteção social distintos dos da Metrópole. Estão submetidas, também, ao regime de "especialidade legislativa", de modo que os decretos e leis franceses só lhes são aplicáveis se o mencionarem

²¹ Ver Glossário ao final desta dissertação.

²² Ver mapa à frente e Quadro 2, Anexo II desta dissertação.

²³ Arquipélago da Oceania com estatuto particular, que deve votar, em 2014, sua independência ou sua permanência dentro da República francesa.

expressamente²⁴.

Mapa administrativo da França – Regiões e Departamentos



Desde os anos 80, a administração do sistema tem passado por um processo de descentralização. Depois de 1980 e, particularmente com a Lei de 13 de outubro de 2004, que versa sobre as "liberdades e responsabilidades locais", o processo de descentralização foi acentuado. Trata-se, na verdade, de um processo de desconcentração administrativa, que assegura execução e gestão, no plano local, das decisões tomadas pela administração central, permanecendo, contudo, o forte controle político do Estado²⁵.

²⁴ São COM: Polynésie-Française (conjunto de arquipélagos próximos da Austrália), Saint-Pierre-et-Miquelon (pequeno arquipélago ao leste do Canadá), Wallis-et-Futuna (arquipélago no Pacífico Ocidental), Mayotte (duas ilhas do arquipélago de Comores, no Oceano Índico), Saint Martin (parte norte da ilha de Saint Martin, no arquipélago das Antilhas) e Saint-Barthélemy, ambos anteriormente pertencentes ao DOM de Guadeloupe.

²⁵ Fonte: site do MEN.

Veremos, agora, como o Sistema de Ensino se relaciona com a organização administrativa geral e responde às necessidades sociais da República francesa, atendendo assim ao requisito de coerência externa do sistema.

2.2 A ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO E AS FORMAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

No tocante à responsabilidade administrativa do Sistema de Ensino francês, a Comuna, o Departamento e a Região têm, cada qual, sua responsabilidade, embora o Estado Nacional, através do MEN, seja responsável pelas principais atividades referentes a todo o sistema: avaliações para certificação, transporte escolar, contratação de funcionários temporários – os quais todavia são remunerados pelas comunidades locais –, projetos educacionais, inspeção da educação nacional, entre outras responsabilidades.

A Comuna é a proprietária das escolas públicas maternais e elementares, estabelecidas no seu território e cabe a ela assegurar sua construção; cabe ao prefeito definir e gerir a setorização, se necessária, dado o número de escolas existentes, isto é, definir em que escola os alunos de cada parte da cidade vão estudar, e modificar horários de entrada e de saída das aulas, conforme as necessidades locais.

O Departamento é encarregado da construção e equipagem dos colégios, assim como é o responsável pela contratação do pessoal técnico, trabalhadores e do pessoal de serviço (*TOS*²⁶). O Conselho Geral, que configura a instância de administração política departamental, administra a distribuição dos alunos pelos setores do departamento.

À Região cabe a construção e equipagem dos liceus, dos estabelecimentos de educação especial e dos liceus profissionais, assim como a responsabilidade pela contratação do seu pessoal técnico, trabalhadores e do seu pessoal de serviço. Cabe também a ela financiar uma parte dos estabelecimentos universitários.

Cada Região está sob a autoridade de um Reitor, nomeado pelo Presidente da República. O

²⁶ TOS: *Téchniques, ouvriers et service*.

reitor é o diretor da Academia²⁷, instância responsável pela execução da política nacional em nível regional. O reitor tem autoridade sobre o 1º Grau, composto pelas Escolas Maternais e Elementares, e o 2º Grau, que abrange os colégios e liceus; é também encarregado da harmonização e acompanhamento dos estabelecimentos de ensino superior. A Inspeção Acadêmica dirige os serviços departamentais, gere a organização escolar, o pessoal, a escolaridade e a vida escolar, a organização dos exames e dos concursos. Cabe também às Regiões a administração da formação de professores. A França possui 30 Academias, sendo uma por região, a exceção das Regiões de Rone Alpes e Provence-Alpes-Côte D'Azur, que se dividem em duas Academias cada uma, e da Região de Île-de-France, dividida em três Academias (conforme Quadro 2, anexo II).

Vemos assim a coerência externa do Sistema de Educação francês: ele possui uma relação direta com a realidade externa, a organização da sociedade francesa, e atende às necessidades desta.

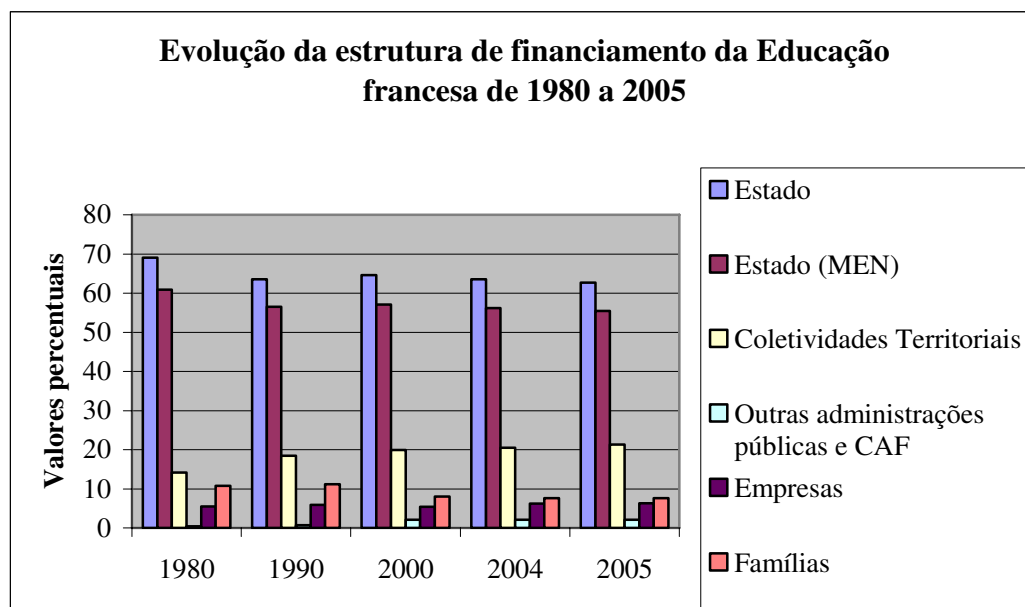
No tocante ao financiamento da educação, em 2005, a França investiu 117,9 bilhões de euros em Educação, o que equivale a 6,9% do PIB (ver Tabela 1, anexo I). Em 2003, o investimento do governo francês em Educação (6,3% do PIB) estava acima da média de investimento dos países da OCDE (5,9%), atrás somente da Suécia (6,7% do PIB) e dos EUA (7,5%), conforme dados da OCDE²⁸. Em 1980, o investimento equivalia a 6,4% do PIB, sendo 2000 o ano de maior investimento em termos percentuais (7,3%) mas não em termos brutos (116,1 bilhões de euros).

A maior parte desse investimento provém do Estado Nacional, sendo, sobretudo, recursos do Ministério da Educação Nacional (MEN). Entretanto, nota-se que, desde a década de 1980, com o início do processo de desconcentração administrativa, o investimento do Governo Central vem decaindo em proporção inversa ao investimento das comunidades territoriais (Regiões, Departamentos e Comunas), como mostra o gráfico abaixo:

²⁷ Ver Glossário ao final desta dissertação.

²⁸ Fonte: Boletim "L'État de l'École", número 16, edição 2006, site do MEN.

Gráfico 1 - Estrutura de financiamento da Educação francesa



Na década de 1980, do total das despesas com educação 69,1% eram provenientes do Estado Nacional (60,9% vindo do MEN) e apenas 14,2% provinham das comunidades territoriais. No ano de 2005, a percentagem de investimento do Estado havia baixado para 62,7% do total – sendo a participação do MEN de 55,5% –, enquanto o investimento das comunidades territoriais havia subido para 21,3% do total dos gastos com Educação.

O investimento familiar em Educação, como taxas de seguro saúde no Ensino Superior ou mensalidades do ensino privado, por exemplo, aumentou de 10,8% do total do investimento em educação em 1980 para 11,2% em 1990; entretanto, caiu para 7,6%, a partir de 2004.

No total do investimento em Educação há, também, uma pequena participação das empresas privadas: 5,5% em 1980, tendo um pequeno aumento nessa participação em 2005 (6,3% do total). A pequena parcela restante do investimento fica a cargo de órgãos governamentais de auxílio, como por exemplo a CAF (Caixa de Alocação Familiar).

Quanto à despesa média por aluno, esta subiu de 4.000 euros em 1980 para 6.970 euros a partir de 2004, o que representa um aumento significativo, da ordem de 74,25%, devido, principalmente, ao aumento de gasto por aluno do Ensino Primário (76%) e Secundário (62%), sendo o aumento do gasto com alunos do Ensino Superior menor (29%). O aumento efetivo das despesas por aluno, segundo o MEN, deve-se ao aumento da importância dos ensino secundário e superior, à melhoria de atendimento dos alunos do ensino primário e à revalorização do estatuto

de professor (ver Tabela 1, anexo I)²⁹.

Podemos ver na tabela abaixo que, em 2005, o maior investimento médio por aluno foi feito nas Classes Preparatórias para as Grandes Escolas (13.560 euros), as instituições de Ensino Superior de maior prestígio social e que formam a elite intelectual do país. A despesa média por aluno do Ensino Primário – pré-elementar e elementar – é a menor: 4,7 mil euros em média.

Tabela A – Despesas por Nível de Ensino na França em 2005

	Efetivos	Despesa média por aluno (euros)	Despesa Global (bilhões de euros)
Ensino Pré-elementar	2 610 568	4.680,0	12,2
Ensino Elementar	3 942 009	4.760,0	18,8
Colégio	3 222 648	7.710,0	24,8
Liceu geral e tecnológico	1 565 113	10.140,0	15,9
Liceu profissional	806 453	10.430,0	8,4
STS	191 831	13.360,0	2,6
CPGE	80 302	13.560,0	1,1
Universidades - sem IUT	1 322 004	7.210,0	9,5
IUT	112 462	10.890,0	1,2

Fonte: MEN, "Repères et références statistiques", 2007

No entanto, se analisarmos a despesa global por nível de ensino, notamos que o Ensino Elementar recebe o maior investimento depois do Colégio, um valor de 18,8 e 24,8 bilhões de euros respectivamente, contra o menor investimento global das Classes Preparatórias (CPGE): 1,1 bilhão de euros.

A resposta para essa diferença está nos números de alunos: em 2005 havia 6.552.577 alunos no Nível Primário do Ensino francês, dos quais 3.942.009 no Ensino Elementar, de 6 a 10 anos, contra um alunado altamente selecionado de apenas 80.302 estudantes nas CPGE.

A explicação do Ministério da Educação é que essas diferenças de despesa por aluno é devida aos diferentes estatutos dos professores – seus diferentes níveis de remuneração e obrigações de serviço –, assim como às características de cada tipo de ensino dispensado – como materiais para o Ensino Técnico e Profissional – e a importância relativa dos investimentos realizados, embora esse último ponto não seja esclarecido. Ainda segundo o Ministério, essas

²⁹ Valores atualizados em 2005, conforme boletim "L'état de l'école", n. 16, edição de 2006, pp. 14/15. Site do MEN.

diferenças são compensadas por um total de aluno por classe menor nos Colégios e Segundo Ciclo Profissional do Liceu, em comparação ao segundo ciclo longo (via geral do Liceu Geral e Tecnológico).

Mas essa explicação parece não justificar tecnicamente um maior investimento médio por aluno das Classes Preparatórias às Grandes Escolas em relação ao Ensino Universitário. O investimento por aluno no Ensino Universitário é baixo, comparativamente ao número de alunos e aos outros níveis de ensino. E é dentro desse nível de ensino que se encontra, atualmente, a primeira fase da formação inicial de professores. Essa opção de investimento deve-se, portanto, à importância social e ideológica atribuída a cada uma dessas Instituições – Grandes Escolas e Universidades –, mais do que ao tipo de ensino dispensado ou aos materiais e recursos utilizados.

No que se refere ao atendimento da demanda, no ano letivo 2005/2006, a população escolar na França ultrapassava os 14 milhões de estudantes, sendo 6.626,5 milhões estudantes primários, 5.485,4 estudantes secundários e 2.245,0 de nível superior. O número de estudantes da escolaridade obrigatória não mudou muito desde o início da década de 1980, mas houve a quase duplicação dos números do ensino superior, nesse mesmo período, como podemos ver na tabela abaixo³⁰:

Tabela B – Evolução do número de alunos por nível de Ensino – 1980 a 2006

	1980/1981	1990/1991	2000/2001	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Total 1º Grau MEN (1)	7.396,3	6.953,4	6.552,0	6.529,2	6.552,0	6.585,5	6.626,5
Total 2º Grau MEN (2)	5.309,2	5.725,7	5.614,4	5.597,4	5.581,1	5.540,3	5.485,4
Total Ensino Superior (3)	1.184,1	1.717,1	2.160,3	2.208,4	2.256,2	2.269,8	2.275,0
População escolarizada total	13.889,6	14.396,2	14.326,7	14.335,0	14.389,3	14.395,6	14.386,9

³⁰ Dados em milhões. (1) Em 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006: estimações para o conjunto do 1º Grau. (2) Compreende preparações diversas e formações complementares. (3) Todas as modalidades de Ensino Superior. Fonte: "Répères et Références Statistiques", Edição 2006.

2.3 A ESTRUTURA DO ENSINO OBRIGATÓRIO APÓS A REFORMA RENÉ HABY, EM 1975

Atualmente, após a reforma dos liceus, em 1989, a organização do ensino obrigatório francês, composto pelo nível primário – pré-elementar e elementar– e o nível secundário –colégio e liceu –, segue o seguinte esquema, cuja explicação segue à frente:

Quadro A – Estrutura do Sistema de Ensino Francês – 1º e 2º Graus³¹

Idade	Organização do Sistema de Ensino Francês – 1º e 2º Graus					
18	Terminal Profissional		Bac Geral	Bac Tecnológico	Liceu	Ensino Secundário
17	Primeira Profissional		Terminal	Terminal		
16	CAP	BEP	Primeira	Primeira		
	Terminal CAP	Terminal BEP				
15	Segunda CAP	Segunda BEP	Segunda Geral e tecnológica			
Diploma Nacional do Brevê						
14	Terceira				Colégio	
13	Quarta					
12	Quinta					
11	Sexta					
10	Curso Médio 2				Escola Elementar	Ensino Primário
9	Curso Médio 1					
8	Curso elementar nível 2					
7	Curso elementar nível 1					
6	Curso Preparatório				Escola Maternal	
5	Grande Seção					
4	Média Seção					
3	Pequena Seção					

Ensino Primário

- **Escola Maternal:** primeira seção, seção média e grande seção – 3 anos, dos 3 aos 5 anos de idade;
- **Escola Elementar:** curso preparatório, curso elementar 1 (CE1), curso elementar 2 (CE2), curso médio 1 (CM1) e curso médio 2 (CM2) – 5 anos, dos 6 aos 10 anos de

³¹ As linhas amarelas correspondem aos certificados obtidos nas avaliações da aprendizagem em cada etapa do ensino.

idade;

Ensino Secundário

A partir da entrada no nível secundário, cada etapa do ensino é considerada como uma preparação para a obtenção de um certificado ou diploma.

- **Colégio:** sexto, quinto, quarto e terceiro anos – 4 anos, dos 11 aos 14 anos de idade, após o qual o estudante se submete à avaliação de conhecimentos e competências, recebendo o Diploma Nacional do Brevê;
- Ao final do Colégio, o estudante realiza as provas para a obtenção do Diploma Nacional do Brevê, que atesta o nível alcançado nos conhecimentos e competências do *socle commun* (ver capítulo 4).
- **Liceu – Geral e tecnológico ou Profissional**, dos 15 aos 17 ou 18 anos, de acordo com a carreira seguida:
 - Carreira Geral e Tecnológica: segunda "série" geral, seguida de uma primeira "série" e uma "série" terminal gerais (conduzindo a um *bac* geral), ou uma primeira e uma terminal tecnológicas (conduzindo ao *bac* tecnológico);
 - Carreira profissional: via , segunda e terminal BEP, conduzindo ao Brevê de Estudos Profissionais, ou via CAP , segunda e terminal CAP, conduzindo ao Certificado de Aptidão Profissional, podendo ser seguido de uma primeira e uma terminal profissional, conduzindo ao *bac* profissional.

Ao final do Liceu, o estudante se submete aos exames do *Baccalauréat*, ou *bac*, que oferece três tipos de diploma, correspondentes a cada uma das 3 vias de estudos do Liceu:

- a) Bac geral - visa ao prosseguimento dos estudos superiores de formação longa e oferece 3 séries de exames, organizadas em torno de um núcleo de disciplinas dominantes, dentro do quadro de formação geral: Econômica e Social (ES), Literária (L) e Científica (S).
- b) Bac tecnológico - associa cultura geral e tecnológica e prepara para o prosseguimento nos estudos superiores tecnológicos
- c) Bac profissional - preparado, em um Liceu Profissional ou em um Centro de Formação de Aprendiz, geralmente em dois anos após a obtenção de um BEP ou CAP.

Para auxiliar a compreensão da divisão do ensino público francês, apresentamos, a seguir, um quadro que correlaciona os níveis Primário e Secundário daquele Sistema com a Educação Básica Brasileira. Nesse quadro, apresentamos Ensino Fundamental brasileiro de 9 anos, pois se algumas Redes de Ensino ainda o oferecem com 8 anos, gradativamente desde 2006, a maioria tem passado a oferecê-lo com 9 anos, aproximando-se, assim, do que a maior parte dos países europeus oferece como ensino oficial. O quadro não apresenta a subdivisão dos níveis de ensino na França pois, como já vimos no quadro anterior, a divisão do nível secundário francês é complexa e não encontra paralelo no ensino oficial brasileiro.

Sendo assim, o quadro a seguir nos mostra, através das cores, a equivalência entre os níveis do sistema de ensino francês e a organização da Educação Básica no Brasil. Como podemos observar, a Escola Maternal Francesa, equivale à nossa Pré-escola, que é a segunda etapa da Educação Infantil – a Creche, de 0 a 3 anos, é a etapa inicial desse nível da Educação, no Brasil. A Escola Elementar francesa equivale ao nosso 1º ciclo do Ensino Fundamental, o Colégio equivale ao nosso 2º ciclo do Ensino Fundamental e o Liceu ao nosso Ensino Médio.

Quadro B – Quadro comparativo entre os Ensinos francês e brasileiro

Organização do Sistema de Ensino Francês		Idade	Organização da Educação Básica Brasileira		
Ensino Secundário	Liceu	17	Terceiro ano		Ensino Médio
		16	Segundo ano		
		15	Primeiro ano		
	Colégio	14	Oitava série	2º ciclo do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
		13	Sétima série		
		12	Sexta série		
		11	Quinta série		
Ensino Primário	Escola Elementar	10	Quarta série	1º ciclo do Ensino Fundamental	
		9	Terceira série		
		8	Segunda série		
		7	Primeira série		
		6	Primeiro ano		
	Escola Maternal	5	Jardim 3	Pré-escola	Educação Infantil
		4	Jardim 2		
		3	Jardim 1		

É importante lembrar que a Escola Maternal francesa, assim como a Educação Infantil no Brasil, não é de frequência obrigatória e não tem, portanto, oferecimento universalizado de vagas,

embora haja a oferta de número variado de vagas por parte das instâncias públicas responsáveis. No Brasil, a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, que deve, por lei, ser oferecida gratuitamente pelo Governo a toda a população, mas não do Ensino Obrigatório, que vai do nível Fundamental ao Médio e cuja frequência obrigatória é definida por Lei. Na França, a Escola Maternal faz parte do nível de Ensino Primário, tem oferecimento de vagas, também, por parte do governo, mas embora sua cobertura seja ampla, não é universal, dada à sua não-obrigatoriedade de frequência.

O ensino obrigatório na França abrange onze anos, ou seja, da Escola Elementar à primeira (série) do Liceu, dos 6 aos 16 anos de idade. Já no Brasil apenas o Ensino Fundamental é obrigatório, ou seja, nove anos de escolaridade obrigatória, dos 6 aos 14 anos de idade³².

Além das escolas estatais, fazem parte do sistema público de ensino francês alguns estabelecimentos privados sob contrato, simples ou de associação³³. Todos os estabelecimentos privados, seja qual for sua relação com o Estado, estão submetidos a um regime de inspeção do Ministério da Educação.

As escolas primárias ou especializadas podem ter um contrato simples, isto é, a organização das matérias de base é feita com referência aos programas e aos horários do ensino público e os professores são nomeados pela autoridade privada (são assalariados de direito privados, entretanto, remunerados pelo Estado).

O contrato de associação obriga o estabelecimento a dispensar um ensino de acordo com as regras e programas do ensino público. O poder público se encarrega de todas ou de parte das despesas de funcionamento dos estabelecimentos privados, em troca de obrigação de serviço público. Os professores têm a qualidade de agentes públicos e, a partir de 1995, os professores de colégio e liceu sob contrato de associação são formados nos *IUFMs* e recrutados através de um concurso chamado CAFEP, análogo ao CAPES ou CAPLP para os professores do setor público (ver item 2.4 mais à frente).

³² Consideramos aqui o Ensino Fundamental de 9 anos, que está sendo gradativamente implantado em todo o país.

³³ Os contratos simples e de associação foram estabelecidos pela Lei Debré, em 1959, como tentativa de conciliar o longo conflito entre os defensores do monopólio estatal do ensino público laico e a existência de escolas livres, geridas pelas congregações religiosas católicas, sobretudo. Objeto de grandes protestos, a existência de subvenção pública às escolas privadas se mantém, entretanto, tendo passado esses dois tipos de contrato por diversas modificações, através de diversos decretos e leis, segundo Prost (2004).

2.4 O ENSINO SUPERIOR FRANCÊS

Após finalizar o Ensino obrigatório e ter alcançado sucesso no *baccalauréat*, o estudante pode continuar seus estudos em nível superior. O *baccalauréat* (ou *bac*, como ele é freqüentemente denominado) é um diploma que atesta não só o nível alcançado pelo estudante no ensino secundário, mas configura-se também como o primeiro grau dos ensinos superiores. Por isso, ao referir-se ao nível de estudos superiores alcançados, os franceses classificam-no em *bac+x* (*bac plus x*), sendo *x* o número de anos de ensino superior feitos após a obtenção do *bac*.

Observamos, nessa relação entre Ensino obrigatório e Ensino Superior, e na organização de cada nível de ensino, a coerência interna que caracteriza o Sistema de Ensino francês.

Como pudemos observar na Tabela B - Evolução do número de alunos por nível de Ensino – 1980 a 2006 ³⁴, apesar de a França não ter alcançado o propósito de levar 80% de uma geração ao nível do *Bac*, o acesso ao ensino superior tem aumentado nas últimas duas décadas, quase dobrando entre 1980 e 2005.

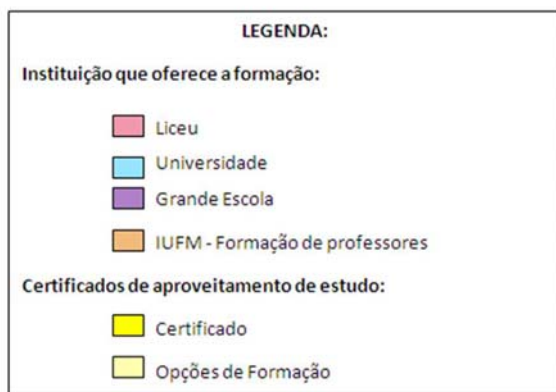
A oferta de ensino superior na França, em sua maioria, é estatal e gratuita, entendendo-se a gratuidade como a quase total subvenção por parte do Governo, cabendo aos estudantes o pagamento de pequenas taxas anuais.

No Brasil, ao contrário, o Ensino Superior é oferecido tanto pelos Governos (Federal, Estaduais e Municipais, em algumas cidades), como por redes privadas de ensino. O Ensino Superior é gratuito ou pagante, sendo possível, nesse último caso, a subvenção parcial ou total por parte do Governo Federal, através das bolsas do PROUNI (Programa universidade para todos), que seleciona os estudantes que terão direito à subvenção, de acordo com sua situação sócio-econômica, havendo, ainda, algumas vezes, outros tipos auxílios financeiros por parte das demais esferas de Governo. Quanto ao tipo de instituições que oferecem esse nível de ensino, tanto podem ser Universidades ou Centros Universitários, assim como Faculdades ou Institutos isolados.

Os cursos superiores em nosso país, em geral, classificam-se em graduação, técnicos ou tecnológicos e licenciaturas (denominação dos cursos de formação de professores). Já o nível superior do ensino francês divide-se em 3 tipos de formação: formações curtas, longas ou em alternância, também oferecidos por diferentes instituições.

Apresentamos a seguir um quadro resumido do Nível Superior do Ensino francês, onde é possível entender a complexidade de opções desse ensino. A legenda abaixo permite melhor compreender o quadro.

Logo após o quadro, seguem maiores explicações sobre o nível superior.



³⁴ No Capítulo 2.2 desta dissertação.

Quadro C – Vias de formação do Ensino Superior francês

Anos pós Bac											Doutor em medicina especializada		
11											Doutor em Odontologia especializada		
10											Doutor em farmácia especializado	Doutor em medicina	
9											Doutor em farmácia		
8													
7													
6	Diploma das Grandes Écoles					Master	Tese						
5		2º ano IUFG		profissional	pesquisa								
4		1º ano IUFG											
		Licence											
3	BTS	CPGE	DUT	profissional	geral								
2	STS			IUT									
1													
Baccalauréat													

➤ **Formações Curtas**

As formações curtas, dois anos ou mais de estudos após a obtenção do *bac* tecnológico. Concernem os setores dos negócios, da indústria ou dos serviços. Os cursos integram sempre estágios em empresas e permitem um acesso direto ao mercado de trabalho. Uma seleção rigorosa é frequentemente feita para o acesso a essas formações que conduzem ao:

DUT (Diploma Universitário de Tecnologia): especialidades do setor da produção e dos serviços, após o estudo nos IUT (Institutos Universitários de Tecnologia), dentro das universidades;

BTS (Brevê de Técnico Superior): preparado em seções de técnico superior nos liceus. São 88 especialidades dos setores de hotelaria, indústria, saúde, artes aplicadas, gestão e agricultura.

➤ **Formações Longas**

As formações longas podem ser seguidas em dois tipos de estabelecimentos: as Universidades e as Escolas Especializadas. Esse tipo de formação é seguido após a obtenção de um *bac* geral.

▪ **Universidades**

As Universidades francesas são estabelecimentos públicos e oferecem formações fundamentais, tecnológicas e com finalidade profissional. Elas recebem estudantes titulares do *baccalauréat* francês ou de diplomas estrangeiros que permitam acesso aos estudos universitários nos países de origem (entre os estudantes universitários da França, cerca de 10 % são provenientes de outras nacionalidades).

A formação universitária dá-se em três níveis, que conduzem a três diplomas de ensino superior (Licence/Master/Doutorado).

1. Licence - diploma obtido após a validação em seis semestres ou três anos de ensino superior pós-*bac*, em duas opções possíveis: *Licence* (formação geral) e *Licence* profissional (formação profissional);
2. Master - diploma preparado em quatro semestres, divididos em dois anos (*Master 1* e *Master 2*) após a *Licence*, também em duas opções possíveis: *Master Recherche* (*Master* Pesquisa), que permite o prosseguimento em estudos de doutorado, e *Master Professional* (*Master* Profissional), que prepara para um trabalho específico e permite a entrada imediata no mercado de trabalho;

3. Doutorado - 6 semestres, ou 3 anos, após o *Master*, esse terceiro nível dos ensinos superiores é consagrado a um trabalho de pesquisa e o diploma de doutorado é obtido após a defesa de uma tese.

▪ **Escolas Superiores**

As escolas superiores são estabelecimentos seletivos públicos ou privados e preparam para práticas profissionais especializadas, como por exemplo no domínio das ciências de engenharia, da arquitetura, do comércio e da gestão, da tradução e intérpretes, do jornalismo.

Entre as Escolas Superiores situam-se as **Grandes Écoles**, uma particularidade francesa. Estabelecimentos altamente seletivos, que acolhem poucos estudantes, as *Grandes Écoles* formam os engenheiros e os gestores de alto nível, e também alguns especialistas das artes, letras e ciências humanas.

A formação nas Escolas Especializadas e *Grandes Écoles* dura em geral 5 anos e inclui dois anos de preparação inicial, seja dentro dessas próprias instituições ou nos estabelecimentos de ensino secundário. O diploma obtido nessas Escolas, em geral confere o título de *Master: Bac + 5*, ou seja, *baccalauréat* mais cinco anos de estudos superiores, sendo 3 de *Licence* (equivalente ao curso de graduação no Brasil).

➤ **Formações em alternância**

Como o próprio nome diz, a formação acontece em alternância entre períodos de formação teórica dentro de uma escola ou universidade e períodos de formação prática, dentro de uma empresa. As formações podem durar 2, 3 ou 5 anos (*bac + 2*, como o BTS, ou *bac + 3* ou *bac + 5*).

Dezenas de Universidades e *Grandes Écoles* oferecem a possibilidade de obter um diploma de engenheiro ou *master* através de uma formação em alternância.

Atualmente, a formação de todos os professores do Ensino obrigatório francês, é feita no nível Superior do Ensino, dentro dos *IUFMs*, e também é considerada uma formação em alternância, como veremos mais à frente.

2.4.1 PROFESSORES: RECRUTAMENTO, SELEÇÃO E CARREIRA ³⁵

O oferecimento desse tipo de formação é uma responsabilidade do Estado, sob a organização e controle do MEN, feito em instituições estatais públicas e de acesso gratuito. A criação dos *IUFMs* unificou numa mesma instituição a formação dos professores para o Ensino primário e secundário.

A "Lei de Orientação da Educação de 1989", que institui a criação dos *IUFMs*, versa sobre o sistema educativo, como um todo. No artigo 3º, é fixado o objetivo da nação para a década que se seguiria: levar o conjunto de uma faixa etária a alcançar no mínimo o nível do Certificado de Aptidão Profissional (CAP) ou do Brevê de Estudos Profissionais (BEP) e 80% ao nível do *baccalauréat*. Assim, para garantir o alcance dessa missão, o artigo 17 dessa Lei instituiu a criação de um *IUFM*, ou mais de um, em cada Região, a partir de 1 de setembro de 1990.

O artigo 17 é bastante extenso, e define diversos aspectos do instituto a ser criado, estabelecendo sua vinculação às Universidades, seu estatuto jurídico, funções de formação e forma de administração (ver Documento 4, anexo III). A Lei previa, ainda, que dispositivos específicos regulariam as condições em que o pessoal das escolas e centros de formação existentes poderia ser integrado no exercício de funções dentro dos *IUFMs* e sobre a entrega dos prédios das antigas Escolas Normais ao Estado.

Com a criação desses institutos e a elevação do nível de formação exigido aos futuros professores das escolas, o recrutamento da maior parte dos professores foi alinhado no nível de professores certificados, à exceção dos professores *agregés*, que prestam um outro tipo de concurso e têm outro estatuto, além de uma grade salarial específica. Além disso, esses institutos são também responsáveis pela formação dos Documentalistas (responsáveis por biblioteca e centro de documentação escolar) e pela formação continuada dos professores.

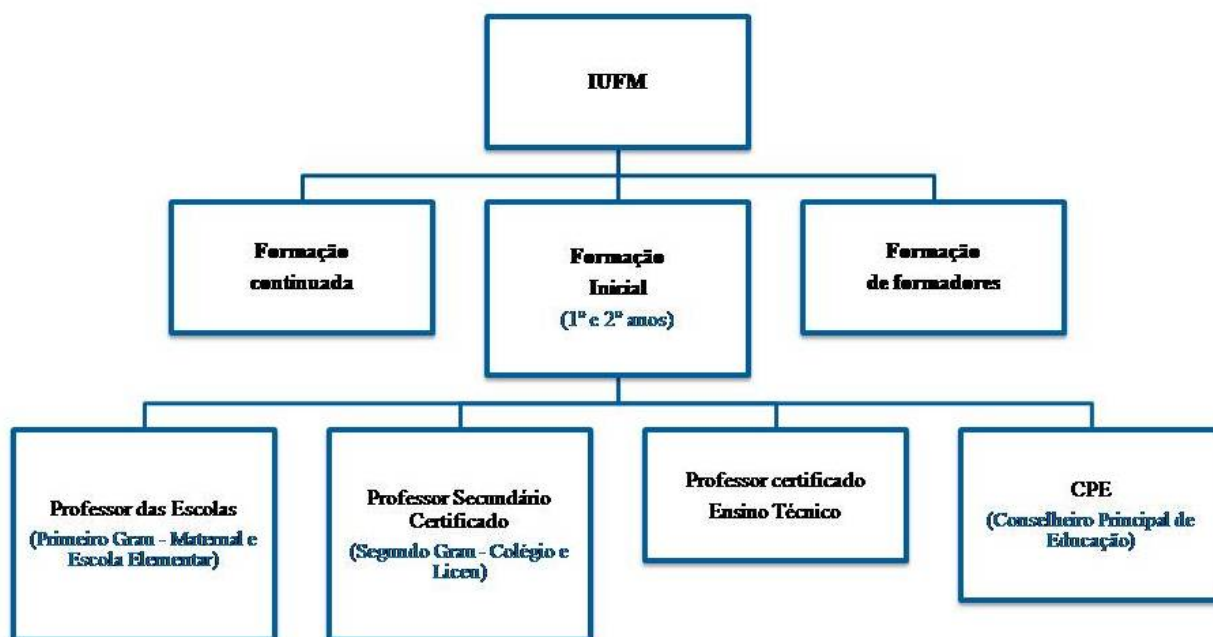
Ainda nesse mesmo ano de 1990, foram implantados alguns desses institutos, a título experimental, em *Lille*, *Reims* e *Grenoble*. Em 1991, foram implantados os *IUFMs* em todas as Regiões da França, inclusive nos DOM-TOM. Em geral, eles foram instalados nos prédios das antigas Escolas Normais de "*Instituteurs*".

A formação inicial dos professores do Ensino Primário (Maternal e Escola Elementar) e

³⁵ Fontes dos dados: Portal dos IUFM, site do IUFM da Academia de Amiens e site do MEN.

Secundário (Liceu e Colégio), para o Ensino Público ou Privado sob contrato³⁶, e dos Conselheiros Principais de Educação é a principal missão dos *IUFMs*.

Esquema 1 – Principais formações oferecidas pelos IUFMs até 2007



Até o início de 2007, a França contava com 31 *IUFMs*, um por Academia, mais o *IUFM* do Pacífico³⁷. Embora haja somente um *IUFM* por Academia, a maioria deles é constituída por mais de uma unidade, chamadas Antenas, distribuídas pelos departamentos da Região.

No caso do *IUFM* do Pacífico, este forma os professores dos COM de Nova Caledônia, Polinésia Francesa e *Wallis-et-Futuna*, tendo uma antena em cada uma dessas Comunidades. No caso do *IUFM* da Academia de *Amiens*, Instituto que conhecemos mais de perto, são três antenas, cada uma situada numa das cidades-sede³⁸ dos três departamentos que compõem a Região: antena de *Amiens* (sede do *IUFM*), capital da Região da Picardia e sede do Departamento de *Somme*, antena de *Beauvais*, sede do departamento de *Oise*, e antena de *Laon*, departamento de *Aisne*.

A ilha de *Mayotte* (COM do Oceano Índico) é um caso de exceção: os professores

³⁶ A formação dos professores das escolas privadas sob contrato é feita nos *IUFMs* desde 1992, segundo determina o acordo Lang-Cloupet (Robert, 2000: 134).

³⁷ Ver lista dos 31 *IUFMs* no Quadro 2, anexo II.

³⁸ Cidade-sede de um departamento equivale a uma capital.

daquela COM são formados em um IFM (*Institut de Formation de Maîtres*), instituto de formação de mestres, não-universitário.

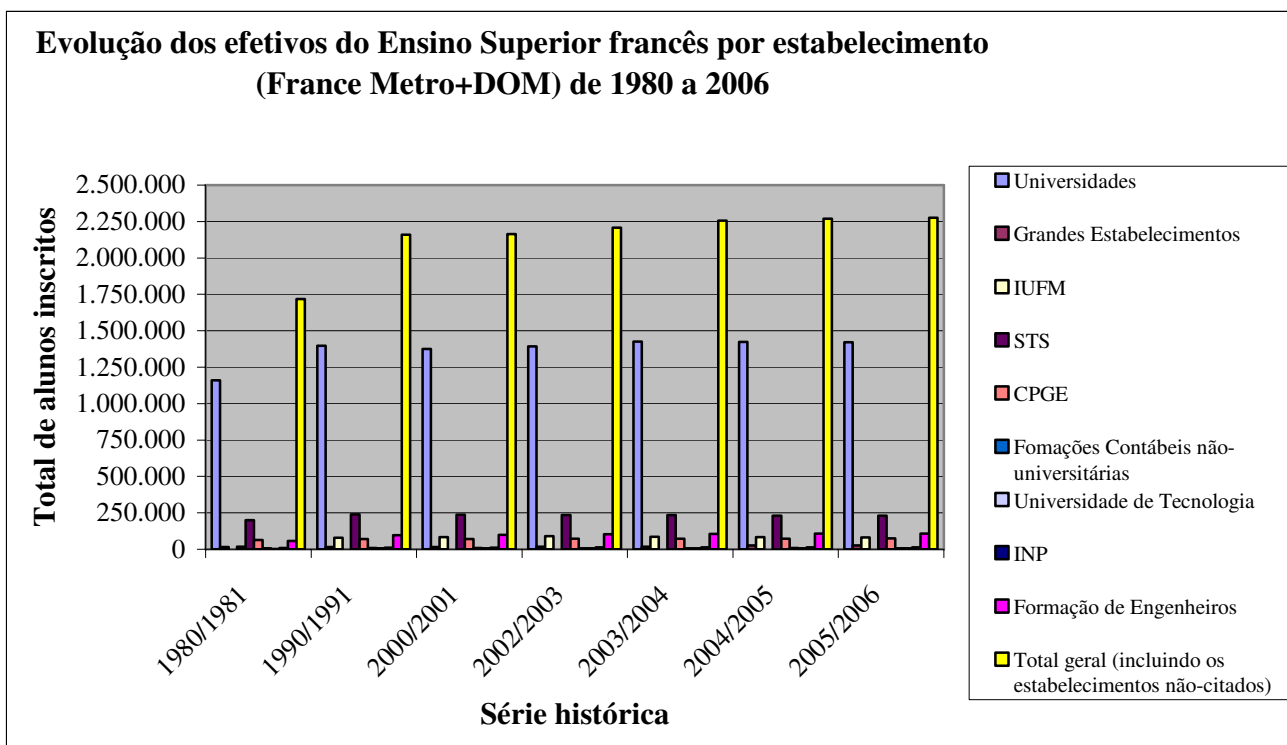
Segundo Robert e Terral, desde 1995, o Ministério divulgava o sucesso da criação em termos inequívocos: o objetivo de formação tinha sido alcançado em termos quantitativos. O novo sistema também havia engendrado economias notáveis: o custo médio de formação de um futuro professor havia caído pela metade, em volume de formação constante, (ROBERT, 2000: 149).

No ano letivo de 2005/2006 havia 82.003 estudantes nos *IUFMs*, dos quais 16.255 freqüentavam o primeiro ano da formação inicial do ensino primário, o ano preparatório para os concursos, e 32.095 o primeiro ano preparatório para os concursos do ensino secundário. No segundo ano de formação profissional em *IUFMs*, havia 17.647 estudantes em formação para professor das escolas e 13.565 em formação para professor do ensino secundário (ver tabela 3, anexo I).

Entretanto, não é uma formação muito procurada pelos estudantes franceses, a exemplo de outros países. Do total de 2.275.044 estudantes das diversas modalidades de formação superior em 2005/2006, apenas 81.565 estudantes freqüentavam formação nos *IUFMs*, contra 1.421.719 estudantes nos diversos cursos das universidades e 108.057 estudantes de formações em engenharia, superando em pouco, por exemplo, os 74.790 estudantes das classes preparatórias às *Grandes Écoles* (CPGE) ³⁹. Disso se conclui não ser muito valorizada, na França, a profissão de professor de ensino público de primeiro e segundo graus.

³⁹ Para maiores detalhes, ver tabela 4, anexo I.

Gráfico 2 - Evolução do atendimento do Ensino Superior francês



O pouco interesse pelos cursos de formação de professores pode ser consequência da remuneração relativamente baixa dessa categoria: um professor estagiário recebia, em 2007, cerca de 1.310 € (euros) por mês, chegando a pouco mais de 2.931 € após 30 anos de carreira. Esse salário inicial estava pouco acima do *SMIC*⁴⁰, que correspondia em 2007 a 1.280,07 €⁴¹, o que implica que após 5 anos de estudos superiores um professor inicia sua carreira recebendo pouco mais que um trabalhador com menor formação. Além disso, o adicional para os professores que lecionam nas ZEPs era de apenas 100 € em 2008. Mesmo um professor *agrégé* recebia em 2007 pouco mais que um *SMIC* no início da carreira, indo de 1.423 € a 3.615 após 30 anos. Em 2008, segundo o MEN⁴², 80% dos professores em início de carreira recebia entre 1.450 e 1.700 €; o *SMIC* era, então, de 1.321,02 €.

Além da questão da remuneração, ainda há o fato de a formação para professor demandar

⁴⁰ *SMIC* - Le salaire minimum interprofessionnel de croissance (salário mínimo interprofissional de crescimento) é o salário horário abaixo do qual é proibido remunerar um assalariado, seja qual for a sua forma de remuneração: por tempo, produção, comissão, entre outras.

⁴¹ Fonte: site do MEN e site do INSEE.

⁴² Fonte: Livret Vert sur l'évolution du métier enseignant, janeiro de 2008.

5 anos de estudos superiores, mas não ser reconhecida como de nível *Master* (*bac+5*), o que gera um certo desprestígio sobre ela.

Entre as iniciativas para conter a baixa do número de estudantes dos *IUFM*⁴³, o instituto da Academia de *Amiens*, em conjunto com a administração regional, instituiu um programa de bolsas para os alunos interessados em seguir a formação para professor. O programa, nomeado "1000 bolsas", permite aos estudantes da Universidade à qual aquele *IUFM* se vincula, a *UPJV*, a receberem uma bolsa de 1.800 €/ano a partir do 2º e 3º anos de *Licence*, desde que eles se matriculem em disciplinas de profissionalização para o trabalho de professor. Após a *Licence*, a bolsa aumenta para o montante de 2.400 €/ano e o estudante recebe ainda um computador portátil⁴⁴.

A nosso ver, as tentativas de tornar mais atrativa a carreira de professor que não impliquem a melhoria salarial bem como o reconhecimento social, via certificação correspondente, melhorando assim o prestígio da função de ensino, dificilmente alcançarão seu objetivo.

A. Formação inicial:

A formação profissional específica para um posto de trabalho – professor das escolas, professor de liceu/colégio ou ensino técnico – acontece em dois anos: após a entrada no *IUFM*, segue-se um primeiro ano de preparação ao concurso de recrutamento do Estado, não sendo esse primeiro ano obrigatório, havendo a possibilidade de entrada no *IUFM* somente no segundo ano, após ter passado pelo concurso nacional de recrutamento de professores.

O candidato aos concursos pode, também, se preparar para os mesmos de maneira independente ou, por exemplo, através do programa de formação à distância do *CNED* – Centro Nacional de Ensino à Distância⁴⁵, um órgão do MEN que oferece múltiplas formações, da escola maternal à universidade, bem como preparação para os concursos de recrutamento para as funções públicas, formações para diferentes ofícios, e também se encarrega da contratação especial de professores (para regiões com déficit de professores, para postos adaptados, etc)⁴⁶.

⁴³ Ver tabela 3, anexo I, ao final desta dissertação.

⁴⁴ Fonte: site do *IUFM* da Academia de *Amiens*.

⁴⁵ *Centre national d'enseignement à distance*.

⁴⁶ Fonte: site do *CNED*: <http://www.cned.fr>.

O acesso à formação inicial para o 1º e 2º Graus ocorre de maneiras diferentes em cada *IUFM*: alguns fazem análise de dossiê dos candidatos, outros aplicam testes e/ou fazem entrevistas.

No caso do *IUFM* de *Amiens*, por exemplo, o acesso à formação inicial é feita por análise de dossiê para os candidatos a professor de primeiro grau e é automática, quando solicitada, para os candidatos a professor de segundo grau.

A formação inicial dá-se em dois anos: após a entrada no *IUFM*, segue-se um ano de preparação ao concurso de recrutamento profissional. Obtendo sucesso no concurso de recrutamento, o estudante do *IUFM* torna-se "professor estagiário", funcionário contratado e remunerado pelo Estado, e segue um ano de formação profissional em alternância. Essa formação em alternância compõe-se de módulos de ensino teórico, estágios profissionais de diferentes configurações e análise de prática profissional, resultando, até o início do ano de 2007, na elaboração de um *mémoire* (memória: uma espécie de monografia de atuação profissional). Entretanto, a forma e o objeto de avaliação de desempenho na formação no *IUFM*, que resulta na integração definitiva do estagiário como funcionário do Estado, professor titular, mudará a partir do ano letivo 2007/2008, com a integração dos *IUFMs* às Universidades. Trataremos desse aspecto mais à frente.

❖ Os concursos de recrutamento

Cada *IUFM* pode oferecer preparação inicial para todos ou somente para alguns dos concursos de recrutamento. O acolhimento dos professores estagiários no segundo ano de formação inicial em alternância não acontece, também, em todos os *IUFMs* para, todas as modalidades de formação.

Um dos pré-requisitos iniciais para todos os concursos de recrutamento é ser cidadão de um dos países pertencentes ao Espaço Econômico Europeu. O pré-requisito específico de formação é o diploma universitário de nível *licence* ou curso equivalente, conforme mostra o quadro a seguir. Todos os candidatos devem fazer a comprovação dos pré-requisitos para os concursos pretendidos. As mães de 3 filhos e os esportistas de alto nível são dispensados da apresentação de títulos.

Quadro D – Preparação aos concursos oferecidas pelos IUFMs e seus pré-requisitos:

Concurso	Pré-requisito
Para o Nível Primário:	
CRPE: Concurso de Recrutamento de Professores de Escola	<i>Licence</i> ou diploma de mesmo nível (em qualquer área de formação)
Para o Nível Secundário:	
CAPES: Certificado de Aptidão para o Professorado de Ensino Secundário	<i>Licence</i> ou diploma de mesmo nível (em qualquer área de formação)
CAPET: Certificado de Aptidão para o Professorado de Ensino Técnico	<i>Licence</i> ou diploma de mesmo nível (em qualquer área de formação)
CAPEPS: Certificado de Aptidão para o Professorado de Educação Física e Esportiva	<i>Licence</i> em Ciências e Técnicas de Atividades Físicas e Esportivas (STAPS) ou diploma de educação física e esportiva de igual nível.
CAPLP: Certificado de Aptidão para o Professorado de Liceu Profissional	<i>Licence</i> ou diploma de nível igual ao CAPLP, caso geral, licença, diploma de engenheiro ou equivalente (ou outras condições específicas).
CP PLP: Ciclo Preparatório Professor de Liceu Profissional	Diploma de um ciclo de estudos pós-secundários de dois anos, diploma de nível secundário (BAC, CAP ou BEP, mais X anos de prática profissional)
CPE: Concurso de Recrutamento de Conselheiro Principal de Educação	<i>Licence</i> ou diploma de mesmo nível (em qualquer área de formação)
CAFEP: Certificado de Aptidão às Funções de Professor de Estabelecimentos de Ensino Particular do Segundo Grau sob Contrato.	<i>Licence</i> ou diploma de mesmo nível (em qualquer área de formação).

É importante notar que os *IUFMs* preparam os professores secundários para o concurso de Professor Certificado (CAPES), mas não para o Concurso de Agregação. Os professores *Agregés* podem, também, graças a esse título, ter acesso ao trabalho nas Universidades, tendo, por isso, um *status* mais elevado entre os professores secundários.

Em resumo, após a obtenção do diploma de *licence* na Universidade, os futuros professores entram em formação profissional de dois anos, nos *IUFMs*. Após o 1º ano de preparação para os concursos e se neles obtiverem sucesso, obterão o certificado de aptidão para o exercício de uma das modalidades de ensino. Caso o estudante não consiga obter o certificado, ele terá direito a cursar mais uma vez o ano preparatório e prestar novamente o concurso; alguns *IUFMs*, como o da Academia de *Amiens*, oferecem uma turma de formação específica para os “repetentes”⁴⁷ dos concursos.

A partir daí, os estagiários dos *IUFMs* são contratados como professores do sistema nacional de educação, e continuam no 2º ano de formação profissional nos *IUFMs*, ao mesmo

tempo em que assumem a regência de uma sala de aula.

Depois desse segundo ano de formação em alternância, se obtiverem a aprovação na avaliação geral a cargo das Academias, serão integrados, em definitivo, ao corpo de funcionários do Estado Nacional, caso não tenham optado por ensinar em uma das escolas privadas sem contrato com o MEN. O futuro professor será incorporado na Academia em que houver demanda por professor, não necessariamente na Academia em que ele se formou; em geral, os novos professores iniciam suas carreiras nas *ZEPs*, cujas dificuldades as tornam pouco atrativas para os professores com maior tempo de serviço.

Sendo assim, ao final da formação profissional no *IUFM*, os professores que passarem pelas avaliações são diretamente integrados à profissão, sem receberem, no entanto, um outro diploma, pós-*licence*, que valide sua formação. Apesar de a formação nos *IUFMs* não conceder, até o momento, um diploma, ela é considerada, segundo o Ministério da Educação Nacional, como uma formação do nível de Mestrado, uma vez que se trata de uma formação *bac+5*, pois exige como pré-requisito a formação universitária de 3 anos do tipo *licence*, mais 2 anos de formação em um *IUFM*, a qual comportava até 2007 uma introdução à pesquisa científica, que desembocava na elaboração de uma monografia⁴⁸.

Não obstante, embora essa formação seja alongada e tenha o mesmo nível de exigência de uma formação tipo *master*, oficialmente é ela tida como uma formação profissional em alternância. No início do ano de 2008, entretanto, o atual Presidente, Nicolas Sarkozy, divulgou a decisão do governo de elevar a certificação dos professores ao nível do mestrado e modificar, novamente, a formação, como veremos melhor no capítulo 4, dessa dissertação.

Considerando a certificação, podemos esboçar a seguinte análise: o fato de os *IUFMs* terem sido criados fora das Universidades e da autonomia universitária, e se configurarem como instituição com caráter profissionalizante, pode ser o principal motivo que levou autores brasileiros a visualizarem uma possível influência sobre os ISEs brasileiros, uma vez que esses institutos também são de nível superior, porém não Universitários. Entretanto, apesar dessa semelhança inicial, os dois institutos diferem quanto à sua configuração e ao seu propósito.

No Brasil, a formação de professores para o primeiro ciclo de Ensino Fundamental dá-se em nível superior, tanto em cursos de Licenciatura em Pedagogia, oferecidos pelas Universidades

⁴⁷ No francês: “*redoublants*”.

⁴⁸ Tal monografia se configurava como uma análise teórica da própria prática profissional.

e Faculdades, como em Cursos Normais Superiores, oferecidos por universidades, faculdades ou pelos ISEs, públicos ou privados, conforme institui a LDB de 1996 ; os curso de Magistério de 2º Grau, que formavam anteriormente os professores primários, estão em vias de extinção.

Já a formação de professores para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, assim como para o Ensino Médio dá-se nos cursos de Licenciatura, nas áreas específicas de biologia, química, letras, artes plásticas e outras, oferecidos tanto pelas universidades e centros universitários, como por faculdades e institutos isolados. Essas diversas instituições, inclusive os ISEs, podem oferecer formação para todos os professores, ou oferecer apenas um dos dois tipos de formação, quer a formação para professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental – equivalente ao Ensino Primário francês – , quer os cursos de licenciatura, que formam os professores especializados em uma determinada área do 2º ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Após obterem o diploma de um desses cursos de formação de professores, o que os habilita a exercerem o magistério dentro de determinadas áreas do ensino, conforme o diploma, os diplomados optam, independentemente, por um dos caminhos possíveis de iniciação profissional: prestam concurso para ingresso em uma das redes públicas de ensino, ou entram na lista de professores substitutos de uma ou mais dessas redes, para serem contratados temporariamente, em caráter emergencial, ou ainda, procuram por um contrato de trabalho em uma rede de ensino ou escola particular independente. Nessas duas últimas possibilidades, a entrada no mercado de trabalho, algumas vezes, pode ser feita antes mesmo da obtenção do diploma, ainda durante a formação; já para o ingresso por concurso é necessário a apresentação do título de formação.

Desses dois itens que acabamos de ver, formação e entrada para a carreira profissional, podemos concluir que os *IUFMs* e os ISEs guardam entre si as seguintes diferenças:

1. Os *IUFMs* franceses são instituições públicas, cujo currículo nacional de formação dos professores é definido pelo Ministério, e estão sob a coordenação das Academias francesas, que controlam a oferta de vagas segundo as necessidades do sistema; os *IUFMs* fazem, portanto, parte do sistema de ensino e estão a serviço das necessidades e dos objetivos desse sistema; eles mantêm uma ligação com as Universidades públicas, que devem responsabilizar-se, ao menos em tese, pelo desenvolvimento de pesquisas, sendo que em 2007 os *IUFM* começaram a ser integrados totalmente às universidades. Já os ISE brasileiros estão ou não ligados às Universidades públicas, uma vez que eles podem ser criados dentro ou fora das universidades e,

pelo menos a metade dos institutos existentes em 2001 foi criada pela iniciativa privada. Embora o MEC tenha influência na constituição desses institutos através da legislação que os rege, ele não tem controle direto sobre a oferta de vagas e a formação oferecida em cada um deles; e como não existe um sistema de ensino no Brasil, os ISEs, assim como os cursos de formação oferecidos pelas Universidades, não estão vinculados diretamente às necessidades e aos objetivos da Educação Básica brasileira.

2. Os *IUFMs* franceses formam todos os professores tanto do ensino de primeiro grau, como do secundário e do técnico, não existindo formação inicial para especialistas em educação na França como existe no Brasil: as funções equivalentes à dos diretores de estabelecimento de ensino⁴⁹ e dos supervisores de ensino brasileiros⁵⁰ são desempenhadas por professores ou funcionários indicados pelo MEN. Já os ISEs brasileiros formam especificamente os professores para a Educação Infantil e para a primeira etapa do Ensino Fundamental, da 1ª à 4ª série, visando, segundo os autores pesquisados (FREITAS, LUDKE), desvinculá-la da formação dos especialistas em educação – diretores, supervisores, formuladores de políticas –, os quais seriam formados nos cursos de Pedagogia ou em cursos de Pós-graduação, como especialização ou mestrado/doutorado;

3. Como assinala Kishimoto (1999), ao contrário dos ISEs brasileiros, em que os futuros professores são submetidos a 3 anos de formação profissional, diretamente após concluírem o Ensino Médio, nos *IUFMs* franceses é exigida uma formação universitária anterior, de 3 anos (de tipo *licence*), antes de os futuros professores ingressarem nos *IUFMs* para se submeterem a mais 2 anos de formação profissional; é importante ressaltar que em 2010, como veremos no Capítulo 4, esse pré-requisito será alterado, passando a ser de 5 anos de formação universitária antes da entrada em IUFM. Sendo assim, enquanto os ISEs brasileiros desvinculam a formação dos professores da formação universitária, os *IUFMs* tornam a formação universitária um pré-requisito para a formação profissional dos professores.

⁴⁹ Na França: *Proviseur* – diretor de liceu, e *Principal* – diretor de colégio.

⁵⁰ Na França: *CPE - Conseiller principal d'éducation* (Conselheiro Principal de Educação)

B. A articulação entre formação inicial e continuada:

A formação continuada que, de desde 1982, ficava a cargo das MAFPENs⁵¹ (Missão Acadêmica para a Formação do Pessoal da Educação Nacional), então extintas, passou, em 1997, ao encargo dos *IUFMs*. Tendo a esquerda retornado ao poder, e estando os *IUFMs* estabilizados em diversos sentidos, findo o período de tentativa de supressão daqueles intitutos, pôde-se encaminhar um dos objetivos iniciais de sua criação: a articulação entre formação inicial e formação continuada (ROBERT, 2000).

Cada Academia oferecia suas modalidades de formação continuada, definidas em consenso entre os formadores dos *IUFMs*, os representantes dos profissionais do ensino e as intâncias institucionais acadêmicas e departamentais.

Uma modalidade de formação continuada prevista pelo MEN é a de "Adaptação e escolarização dos alunos deficientes" (ASH⁵²), que resulta na obtenção de um certificado tanto para os professores de 1º quanto para os de 2º Grau. Existem dois tipos de certificado ASH, o CAPA-SH – Certificado de Aptidão Profissional para Ajuda especializada, ensinos adaptados e escolarização de alunos em situação de desvantagem⁵³ (tradução nossa) – , destinado aos professores das escolas e que permite a titularização num posto de professor especializado; e o 2CA-SH – Certificado complementar para ensinos adaptados e a escolarização de alunos em situação de desvantagem (tradução nossa) – , que não corresponde a nenhum posto específico e é destinado aos professores do segundo grau, suscetíveis de trabalharem dentro das equipes pedagógicas de suas escolas, acolhendo os alunos com necessidades educativas particulares ligadas à situação de desvantagem (deficiência), a uma doença ou a dificuldades escolares graves.

No caso do *IUFM* de *Amiens*, por exemplo, as formações oferecidas por cada uma das antenas são:

- Antena de *Amiens*: Professor das Escola, professor de Liceu e Colégio, Professor de Liceu Profissional, Conselheiro Principal de Educação, Formação *AIS* (preparação ao *CAPA-SH* e *2CA-SH*), Formação Continuada;

- Antena de *Laon*: Professor das Escola, PLC 2 (Professor Liceu e Colégio 2º ano) geral,

⁵¹ Ver Lista de Siglas no início desta dissertação.

⁵² *ASH - Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés*. Para maiores detalhes, ver especialidades ASH no quadro 1, anexo II.

⁵³ *Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et de la scolarisation des élèves en Situation de Handicap*.

Formação Continuada;

- Antena de Beauvais: Professor das Escolas, Formação PLC 2 disciplinar e geral, Formação Continuada.

O *IUFM* de Amiens oferece formação nas modalidades D (*Laon*), E (*Beauvais*), F e G do *CAPA-SH*, e está elaborando uma formação para as opções F e D do *2CA-SH*. Mas, essas formações não se configuram nesse *IUFM* como formação continuada, elas são tidas como uma categoria de formação à parte chamada AIS, "*Adaptation e Integration Scolaire*" (Adaptação e Integração Escolar).

Quanto à gestão da formação continuada, o *IUFM* de Amiens possui uma equipe organizada e responsável por oferecer essa modalidade de ensino. As candidaturas podem ser individuais ou coletivas e organizadas por um ou mais estabelecimentos de ensino. Os temas dos cursos de formação continuada vão desde questões atuais da prática de sala de aula, até a utilização das novas tecnologias na educação ou preparação para os concursos.

Com as novas modificações introduzidas pela Lei de Orientação de 2005, a formação continuada deixa de ser encargo dos *IUFMs* e passa, novamente, para a responsabilidade das Academias, sendo ofertada então em nível regional e não mais Departamental, como o era no caso dos *IUFMs*. Não se sabe, ainda, quais modificações essa oferta de formação continuada irá sofrer e nem mesmo como será a articulação entre formação inicial e continuada, após a implementação da Lei de 2005. Vale relembrar que a formação continuada se inscreve dentro dos objetivos da União Européia, que apregoa, como veremos mais à frente, a importância da "formação ao longo da vida".

C. A formação de formadores:

Uma das principais responsabilidades dos *IUFMs* é a formação continuada dos seus próprios formadores. Essa formação procura articular os trabalhos da pesquisa universitária e as práticas pedagógicas das escolas, colégios e liceus.

Os *IUFMs* contam com diferentes categorias de formadores:

- ✓ Mestres formadores (*maîtres formateurs*): professores primários ou professores das escolas, tendo um CAFIMF (Certificado Aptidão para as Funções de Professor Primário Mestre Formador) ou um CAFIPEMF (Certificado de Aptidão para as Funções de Professor das

Escolas Mestre Formador)⁵⁴;

- ✓ Professores saídos do secundário: PIUMF (Professor de *IUFM*) e professores do 2º Grau reconvertidos ou em tempo partilhado (trabalhando ao mesmo tempo no ensino secundário e nos *IUFMs*). Esses professores se ocupam de disciplinas do programa do ensino primário, assim como do ensino de filosofia da educação e outras ciências humanas na educação;
- ✓ Docente-pesquisador: mestres de conferência e professores universitários;
- ✓ Interventores externos: pessoas de diversas áreas, possuindo uma "expertise" dentro de um domínio particular.

Diversos dispositivos são colocados a serviço desse objetivo, tais como a oferta de formação, segundo um plano específico de cada *IUFM* ou de pólos de *IUFMs*, jornadas de estudo e de conferências, escolas de verão ou seminário de pesquisa e de redes.

Esses dispositivos são abertos ao conjunto de formadores em *IUFM* da França, que possam e queiram deles participar. Uma das principais dificuldades encontradas pelos formadores para a participação em tais atividades, segundo alguns dos formadores do *IUFM* de Amiens, deve-se ao fato de que tal participação se dá a título pessoal, não sendo fornecido aos formadores nem a dispensa em horário de trabalho nem auxílio financeiro para deslocamento até o local onde tal formação está sendo oferecida.

2.4.2 O PERFIL DO “PROFESSOR DAS ESCOLAS” FORMADO PELOS *IUFMs*

O primeiro ano de preparação aos concursos para os professores de 1º Grau compõe-se de módulos sobre o ensino das disciplinas de 1º Grau: francês, matemática, história e geografia, ciências experimentais e tecnologia, língua estrangeira e de fundamentos da educação, como psicologia das aprendizagens, filosofia, organização da instituição escolar, música, artes visuais, literatura infantil. A eles se somam estágios e preparação para as provas orais dos exames. A maior parte do tempo de formação é dada aos módulos teóricos, cerca de 400 horas, sendo cerca de 100 delas de estágio.

⁵⁴ Para todas as siglas, ver original em francês e tradução na Lista de Siglas e Abreviações, no início desta dissertação.

Obtendo sucesso no concurso de recrutamento, o estudante do *IUFM* torna-se "professor estagiário", funcionário contratado e remunerado pelo Estado, e segue o segundo ano de formação profissional, em alternância entre a escola e o *IUFM*.

Essa formação em alternância compõe-se de módulos de ensino teórico (didática das disciplinas), estágios profissionais de diferentes configurações (com responsabilidade de classe) e análise de prática profissional, tanto em ateliês de prática profissional como através dos estágios, resultando, até o início do ano de 2007, na elaboração de um "*mémoire*", uma espécie de monografia de atuação profissional (*IUFM* de Amiens, 2006), que seria a finalização da iniciação à pesquisa. A prática de pesquisa no *IUFM* visa à reflexão e ao aprimoramento da prática de ensino, uma vez que o perfil profissional assumido pelos *IUFMs* é o do prático reflexivo, baseado na teoria do canadense Shön (LANG, 2004).

De 1992 a 1996, o número de candidatos ao concurso aumentou, embora a taxa de sucesso nos concursos tenha diminuído. Entretanto, essa taxa permaneceu significativamente maior para os candidatos preparados nos *IUFMs*, em relação aos candidatos que não frequentaram o 1º ano, preparatório para os concursos.

De acordo com Lang (2004), o nível de formação anterior dos estudantes em 1º ano do *IUFM* também aumentou: no ano letivo 1997/98, perto de um terço deles tinham uma *licence* (*bac*+3), 27% tinham uma *maîtrise* ou equivalente (*bac*+ 4) e 5% tinham um diploma superior a esse (DEA, DESS, diploma de engenheiro); a maioria desses candidatos "super-diplomados" (30%) estavam inscritos em preparação para o CAPES (para o ensino secundário), como é compreensível, contra apenas 19% inscritos em preparação para o CAPE (para professores das escolas).

Em 1997/98, de cada 10 estudantes em 1º ano de *IUFM*, 6 tinham uma formação universitária em Letras e Ciências Humanas (LANG, 2004). Dos inscritos para o CAPES de Letras e Ciências Humanas, 74% eram mulheres, contra 40% de mulheres em CAPLP2 (professor de liceu profissional); a distribuição entre homens e mulheres era um pouco mais equilibrada para o CAPES de Ciências da Vida e da Terra (64% de mulheres).

2.4.3 O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS INTERVENÇÕES MINISTERIAIS : O EXEMPLO DO “GRANDE DEBATE SOBRE A LEITURA”.

Um dos objetivos da criação dos *IUFMs* era o de acrescentar à formação dos professores primários o conhecimento científico e a formação para a pesquisa, característicos do ensino universitário e tidos como símbolos de qualidade e profundidade de formação. A pesquisa faria parte do tripé: formação inicial/formação continuada/pesquisa, que daria plena coerência e o caráter universitário aos *IUFMs* (ROBERT, 2000).

A pesquisa é vista como um ponto central para a profissionalização de um grupo por dois motivos, ao menos: pela valorização e pelo reconhecimento social que a pesquisa confere a um trabalho que se atrele à formação universitária, de um lado; pela contribuição ao desenvolvimento de uma cultura profissional específica, pela produção de modelos teóricos e de ferramentas conceituais, de outro (LANG, 1999). Entretanto, a atuação dos *IUFMs* em matéria de pesquisa foi limitada pelo próprio MEN.

Em 1992, a DESUP submeteu os planos de formação dos *IUFMs* ao exame de uma Comissão Nacional de Orientação (CNO), que emite em seu relatório uma recomendação clara para que os *IUFMs* "se guardassem de agir[em] sozinhos", em matéria de pesquisa. A comissão afirmava, assim, o caráter decididamente profissionalizante dos institutos, insistindo na centralização nos estágios, em metodologias não expositivas e no *mémoire* profissional, no qual a pesquisa se configurava como análise da própria prática, à luz das reflexões teóricas, feita individualmente ou em grupos. Segundo as orientações do MEN, o trabalho de pesquisa do *mémoire* profissional tratava de identificar uma questão ou um problema relacionado à sua prática profissional, analisar esse problema e propor pistas de reflexão e de ação, relacionando-as aos trabalhos existentes nesse domínio (ROBERT, 2000).

Quando Philippe Meirieu, um dos inspiradores dos *IUFMs*, assumiu a direção do INRP, ampliou-se a colaboração entre pesquisadores daqueles institutos e laboratórios dos *IUFMs*, visando estabelecer uma pesquisa de pleno direito para os Institutos, no domínio das problemáticas de ensino e educação (ROBERT, 2000). Entretanto, a formação profissional inicial, através da execução de pesquisa, não é consensual. Para Lang, a formação inicial é muito curta para que os debutantes possam produzir conhecimentos novos, de acordo com os procedimentos rigorosos de investigação, sobre um trabalho do qual esses principiantes estão em

vias de se apropriar. Para Lang, a participação em pesquisa deve ser concebida, antes, como formação continuada e concerne mais ao desenvolvimento profissional que à formação inicial (LANG, 1999).

Segundo Lang (1999), desde a sua origem, os *IUFMs* nunca tiveram uma vocação a produzir pesquisa, sob seu próprio controle. A circular de 1994 dizia que, se a iniciação à pesquisa faz parte da formação profissional, ela implica, em consequência disso, o engajamento institucional das Universidades. O vínculo com as universidades deveria, em princípio, garantir, justamente, a execução das pesquisas, próprias às universidades (BRAULT, 1996) e, embora em 1992, a Comissão de Orientação tenha enfatizado a importância de se ampliar a colaboração entre *IUFMs* e universidades, esse vínculo sempre foi mais formal que efetivo.

A formação pela pesquisa nunca teve um lugar mais do que marginal, nos textos regulamentares, e mesmo a formação pelos resultados de pesquisa restringiu-se, em 1994, à formação dos futuros professores de Liceu e Colégio (PLC), dentro do domínio específico em que eles ensinavam, como já era tradição dentro da formação universitária existente antes dos *IUFMs*. A formação pela pesquisa permaneceu, portanto, mais como intenção declarada nos textos oficiais do que realidade efetiva nos *IUFMs* (LANG, 1999).

Mesmo a iniciação à pesquisa como análise de práticas foi incipiente, por diversas razões, entre elas a restrição da formação do corpo docente dos *IUFMs*. A constituição do corpo docente dos *IUFMs* não possibilitava a constituição de equipes de pesquisa, uma vez que havia poucos professores de nível universitário, e cada qual pertencente a uma diferente área das chamadas Ciências da Educação, o que dificultava a criação de equipes de pesquisa, ainda que multidisciplinares.

A criação de equipes interinstitucionais, com professores de uma mesma área do conhecimento provenientes de diferentes *IUFMs* era dificultada pela distância entre os institutos e pela falta de subsídios para tal tarefa, assim como acontece com a formação continuada dos formadores. Entretanto, a condução independente de pesquisas pelos *IUFMs* não era o objetivo do MEN, como se pode notar pela nota da Comissão Nacional de Orientação, de 20 de março de 1992, logo após a implantação dos *IUFMs*: *"É essencial evitar desenvolver 'falsas pesquisas' mascarando práticas sem suportes científicos sérios. Se privilegiará(sic) um desenvolvimento da*

pesquisa sob a forma de redes em ligação com a DREP, o CNRS, o INRP⁵⁵ e as universidades." (apud ROBERT, 2000: 91)⁵⁶.

Outra razão preponderante para a pesquisa nos *IUFMs* ainda não ter alcançado o *status*, a abrangência e a importância da pesquisa científica universitária, a nosso ver, deve-se ao próprio perfil profissional escolhido para os futuros professores: o prático reflexivo, preconizado por Shön (*CDIUFM*, 2007; LANG, 1999) e, conseqüentemente, ao tipo de pesquisa posta em prática: a reflexão em ação, ou, em outras palavras, a reflexão sobre a prática e interligada à prática. Desse modo, a pesquisa concedida aos *IUFMs* não foi além das análises de prática, visando a uma execução mais eficiente dos programas de ensino, e não chegando a alcançar o nível das pesquisas científicas universitárias que visam, não exatamente à busca de uma eficiência de execução de uma proposta de ensino, mas também e, talvez, principalmente, um questionamento da validade e pertinência dessas propostas, da sua origem histórica, das instituições responsáveis pela elaboração e execução dos programas de ensino, da organização, intenção e interesses dessas instituições.

A adoção desse perfil profissional talvez se deva a razões ideológicas inerentes à organização e aos usos e costumes da sociedade francesa. Em primeiro lugar, a execução de pesquisas científicas, propriamente ditas, é um atributo do segundo ciclo do ensino universitário (*master/doctorat*), ao qual a formação em *IUFMs* não pertence, e que garante o *status* do trabalho universitário. Não sendo a formação em *IUFMs* uma formação científica de nível *master/doctorat*, mas sim uma formação profissionalizante, não lhe cabia abarcar a pesquisa científica própria da universidade. Em segundo lugar, a intenção do governo ao criar os *IUFMs* fora das Universidades era a de garantir a possibilidade de escolha e direção do currículo de formação de professores (BRAULT, 1996). Então, o MEN reservava, para si, a capacidade de definir, não somente qual tipo de educação seria oferecida à população francesa, mas também a maneira como essa educação deveria ser oferecida, ou seja, a decisão sobre seus conteúdos e metodologias. Na visão do MEN, aos professores primários e secundários cabe a execução das decisões ministeriais.

⁵⁵ Para as siglas DREP, CNRS e INRP ver listagem de siglas, no início dessa dissertação.

⁵⁶ Texto original: "*Il est essentiel d'éviter de développer de "fausses recherches" recouvrant des pratiques sans appuis scientifiques sérieux. On privilégiera un développement de la recherche sous forme de réseaux en liaison avec la DREP, le CNRS, l'INRP et les Universités*"(p. 9). *Déclaration qui freine autant qu'elle avive certaines ambitions.* (Robert, 2000: 91 – nota de rodapé).

Um exemplo recente e marcante disso é o Grande Debate sobre a Leitura⁵⁷, ocorrido nos anos de 200 e 2006, que culminaram, no final daquele ano, com orientações do Ministério sobre o método de alfabetização a ser adotado, ou antes, o método interdito: o método global. Após a constatação dos baixos níveis dos estudantes franceses nas provas de língua francesa, entre elas o PISA⁵⁸, iniciou-se uma calorosa discussão na França sobre os prejuízos causados pelo método global ao processo de alfabetização. Como em outros casos semelhantes, especialistas reconhecidos das Universidades e do *Collège de France* foram consultados pelo então Ministro, Jules de Robien, após o que, sem considerar a opinião dos professores em exercício nos 1º e 2º Graus, emitiu normas de orientação sobre o ensino da escrita e da leitura para serem seguidas pelos professores.

Sendo assim, fica evidente não ser reconhecida aos professores a capacidade de estudar, pesquisar e decidir sobre conteúdos e métodos mais adequados. A eles cabe, apenas, seguir os programas do MEN, decididos após consulta aos *pesquisadores de fato e de direito*, os universitários e pesquisadores dos grandes centros de pesquisa, aos quais os ministros solicitam pareceres em matéria de educação.

⁵⁷ Para mais detalhes, ver Ministère de l'Éducation Nationale 2, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Site Internet du Débat National sur l'avenir de l'école: <http://www.debatnational.education.fr/index.php?rid=87>.

⁵⁸ PISA - Programa internacional de avaliação dos alunos, da OCDE.

3 AS MUDANÇAS NO SISTEMA DE ENSINO E A CRIAÇÃO DOS *IUFMS*

No tocante à organização do sistema em níveis, o Sistema de Ensino francês passou por diversas reformas, desde 1941. Dentre essas, a mais importante foi a Reforma René Haby que, em 1975, unificou o sistema, criando o "colégio único".

De acordo com Prost, citado por Trousson (1992), a lei de Orientação da Educação de 1989, que institui os *IUFMs*, assim como a reforma dos liceus, foi o resultado de uma “evolução” esboçada 75 anos antes, com o problema da igualdade do recrutamento democrático da elite intelectual sempre presidindo a abertura mais larga do segundo ciclo do ensino de segundo grau. Os promotores da idéia do colégio único, segundo Prost, eram universitários, antigos combatentes reunidos num grupo chamado "Les compagnons" (Os companheiros), que propuseram a substituição do duplo sistema, por um sistema único, dividido em graus. Essa reivindicação dominou os debates sobre a educação, desde o fim da Primeira Guerra Mundial.

Segundo Danielle Zay (1988), a partir da "crise do petróleo", a França entrou em uma crise conjuntural crescente, nos anos 70, marcada pelo aumento contínuo do desemprego, principalmente entre os jovens. Em todos os setores de atividade, surgiu a necessidade de contenção de gastos e otimização de recursos, e o fracasso escolar, que engendra a sub-qualificação dos trabalhadores, nas palavras de Zay, "torna-se então intolerável". A Reforma Haby aconteceu nesse contexto, com o objetivo de estender a escolaridade de todos os alunos.

Anteriormente à Reforma Haby (TROUSSON, 1992), havia um duplo sistema de formação escolar: curso primário superior, que escolarizava gratuitamente os filhos das classes baixas, e um ensino secundário, sobretudo clássico, com 40% da oferta a cargo de estabelecimentos privados (PROST, 1981), para a burguesia urbana. Tratava-se de duas ordens completas e distintas de ensino: o ensino secundário, cuja seção moderna conduzia ao

*baccalauréat*⁵⁹, era precedido pelas pequenas classes do liceu, uma espécie de nível primário, e sucedido pelas Classes Preparatórias às Grandes Escolas – uma espécie de nível superior, do qual saíam os futuros professores do ensino secundário; já ao ensino primário, sucedia-se o Primário Superior e os cursos complementares, que seriam uma espécie de nível secundário moderno e as Escolas Normais (seu nível superior), assim como as Escolas Normais Superiores, encarregadas de formar os professores das Escolas Normais (TROUSSON, 1992).

O Ensino Secundário oferecia aos alunos uma formação clássica e geral, que tinha como insígnia de distinção o ensino das letras antigas como o grego e o latim. Já o Ensino Primário oferecia uma pedagogia moderna, científica, baseada na "lição das coisas" que seriam exercícios de observação e experimentação, visando principalmente à formação profissional.

Segundo Trousson, essa dualidade do sistema de ensino passa a sofrer duas críticas: era irracional na sua organização e não-democrática na sua seleção. Os programas quase idênticos dos dois "ensinos primários", e o fato de a configuração do primário superior se aproximar cada vez mais do secundário, tornavam absurda a existência dessa dualidade. E, principalmente, a exigência de igualdade, característica das sociedades modernas, um dos lemas da República francesa, colocava em questão a continuação dessa separação. E é nesse contexto que nasce o "colégio único" ou "escola única" (TROUSSON, 1992).

O colégio único seria, então, o resultado de um esforço de racionalização, unificando as duas ordens de ensino numa estrutura articulada, e um processo de democratização, visando à garantia em direito de um mesmo sistema a todos. Isso implicava um tipo diferente de formação dos professores, pois eles deveriam facilitar aos alunos a continuidade dos estudos, do nível primário ao nível secundário.

Logo, a unificação da formação do corpo docente – professores secundários e professores primários – numa instituição única e com um tronco comum de formação, seria a consequência "natural" desse processo, e o resultado de diversas tentativas e ações que se seguiram à criação do colégio único, pois, uma vez aberto o acesso do ensino secundário a uma nova parcela da população, as desigualdades de nível de aprendizagem entre os alunos se avolumaram, sendo necessário formar um corpo de professores capacitado a lidar com essa nova situação. Como veremos mais à frente, embora cite a análise histórica de Prost, Trousson (1992) não concorda

⁵⁹ *Baccalauréat* é o diploma obtido após uma avaliação de conhecimentos adquiridos ao final do ensino secundário, e constitui-se como o meio de acesso ao Ensino Superior, à parte das Classes Preparatórias às Grandes Escolas.

com ela.

Com a criação do "colégio único", pobres e ricos seguem um curso único para toda a escolaridade obrigatória, que vai da escola primária ao colégio, dos 6 aos 16 anos. Se considerarmos a Escola Maternal, não-obrigatória, os alunos franceses seguem um percurso único, dos 3 anos, da pequena seção da Escola Maternal ao terceiro ano do Colégio. A organização tradicional, em diferentes ordens ou redes, cedeu lugar à organização de um **sistema nacional de educação**. Escola, colégio e liceu passam a se articular como níveis dentro desse sistema (LANG, 1999) ⁶⁰.

Entretanto, apesar de todos os alunos freqüentarem o mesmo tipo de ensino, no nível secundário, a partir do liceu, os percursos não são únicos, por existirem dois tipos de liceu: profissional ou geral e tecnológico (esse último com duas “carreiras”⁶¹ possíveis: geral ou tecnológica), e conduzem a três tipos diferentes de *baccalauréat*, o diploma de nível secundário, que dão acesso a diferentes áreas no ensino superior. Ao passarem para o Liceu, em geral aos 15 anos, os jovens são encaminhados para as diferentes carreiras, segundo suas diferentes aptidões, teoricamente, mas segundo diversos autores (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 1999), a orientação para as carreiras de maior ou de menor prestígio está diretamente relacionada à origem social dos alunos, na maior parte dos casos. Mantém-se, portanto, a separação de classes, dentro de um sistema de ensino único que seria, em tese, democrático.

Com a chegada da esquerda ao poder, ainda na tentativa de atenuar as desigualdes de chances e acabar com o fracasso escolar dos alunos provenientes das classes baixas, foram criadas, em 1981, as Zonas de Educação Prioritária (ZEPs). As ZEPs são, em geral, áreas de periferia das grandes cidades que têm investimentos adicionais por parte do Governo, bem como salários diferenciados para atrair os professores, e ações especiais visando reduzir a violência e o fracasso escolar.

⁶⁰ Embora o nível superior de ensino também seja público e faça parte do Sistema de Ensino francês, ele não faz parte da escolaridade obrigatória.

⁶¹ Carreira: tradução nossa, adaptada do termo francês *filière*.

3.1 A TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO DOS IUFMs

Como já apontamos anteriormente, diversos autores, como Prost (*apud* TROUSSON, 1992), Brault (1996), Hébrard (2000) e Lang (2004) relacionam a criação dos *IUFMs* a importantes mudanças no sistema educacional francês, iniciadas na década de 1970, quando o duplo sistema de formação escolar (primário superior e secundário), herança das origens da escola republicana do final do século XIX, foi definitiva e oficialmente substituído pelo Colégio Único, através da Reforma Haby, de 1975.

Com a criação do colégio único, era necessário garantir a continuidade dos estudos dos alunos das novas camadas sociais que passaram a ter acesso ao ensino secundário. Para isso, seria preciso instituir uma harmonia entre as formas de ensino do nível primário e do secundário, a fim de que a ruptura pedagógica não levasse os alunos ao insucesso e ao abandono escolar. Isso demandava novas formas de ensinar, o que sugeria a necessidade de um novo tipo de formação de professores. O colégio único demandava um corpo de professores, se não único, pelo menos mais coeso.

Na interpretação de Antoine Prost (TROUSSON, 1992: pg. 20/21), a criação dos *IUFMs* foi o resultado de um processo de profissionalização do trabalho do ensino, que vinha sendo germinado desde 1947, com o trabalho da Comissão Langevin-Wallon⁶². Essa opinião é compartilhada por Vicent Lang, segundo quem a profissionalização do corpo docente atendia a objetivos internos, reconstrução de uma identidade profissional em crise e a objetivos externos, além da necessidade de responder às novas necessidades sociais. Assim, promoveria o reconhecimento exterior da nova identidade profissional, sendo esse reconhecimento externo uma das respostas à crise de recrutamento que atingia o sistema no final da década de 1980 (LANG, 1999).

Desde 1833, a Lei Guizot⁶³, instituía a obrigatoriedade de criação de uma escola em cada comuna (cidade) e de uma Escola Normal Professores Primários⁶⁴, somente para homens, em cada Departamento para formar os professores primários. Segundo o artigo 11 daquela Lei, cada

⁶² Do nome de seus dois presidentes sucessivos: Paul Langevin (presidente do Grupo Francês de Educação Nova, físico), e Henri Wallon (secretário da Educação Nacional, filósofo, neuropediatra, pedagogo e psicólogo); ambos atuantes no movimento político, pertencendo ao Partido Comunista.

⁶³ Do nome do Ministro da Instrução Pública da época, François Guizot.

⁶⁴ Tradução nossa do termo francês *École Normale d' Instituteurs*.

Departamento, sozinho ou reunido com um ou mais Departamentos, deveria criar uma Escola Normal Primária. Nessa época, já havia 47 estabelecimentos na França, tendo sido o primeiro criado em 1810, em Strasbourg (ZAY, 1988).

Em 9 de agosto de 1879, sob o ministério de Jules Ferry, a chamada Lei Paul Bert, instaurou a obrigatoriedade de criação de uma Escola Normal de Professores ou Professoras Primárias em cada Departamento (*École Normale d'Instituteurs* ou *d'Institutrices*). O artigo 1º da Lei previa que a Escola Normal de cada Departamento, deveria assegurar a contratação suficiente de professores e professoras primários nas suas comunas. O artigo 2º definia como responsabilidade do Departamento a instalação e manutenção das Escolas Normais, sendo previsto um repasse financeiro do Ministério de Instrução Pública, em caso de insuficiência de recursos. A intenção estava em consonância com a instituição do ensino primário gratuito e obrigatório, que se seguiria na década de 1880: diminuir o poder da Igreja e fortificar o Regime Republicano, formando os cidadãos de todas as classes numa mesma escola. A construção das Escolas Normais em todos os Departamentos visava à formação de professores primários laicos, destinados a substituir os professores das congregações religiosas.

Anteriormente à década de 1960, a formação de professores⁶⁵ para o primeiro grau, o ensino primário, na França, seguia o modelo de "camaradagem" (*compagnonnage*), isto é, através da inserção precoce no trabalho, a aprendizagem dos saberes práticos e a interiorização dos valores do meio profissional de identificação eram feitas por imitação de um modelo carismático de professor. A formação profissional consistia nos programas de ensino escolar, bem como uma educação no senso geral: desde conselhos sobre vestimentas e regras de vida, até aulas de etiqueta (LANG, 2004).

As mudanças que se seguiram na década de 1970, no tocante à organização do ensino, levaram à crise desse modelo e, conseqüentemente, do modelo de professor existente e da sua formação, como veremos mais à frente. Até o final dos anos 60, o recrutamento dos candidatos aos concursos de professores primários era feito pelas ENG e ENF⁶⁶, aos 15 anos, no nível do Brevê elementar⁶⁷, e a formação conduzida pelas Escolas Normais levava à aquisição do Brevê

⁶⁵ Optamos por traduzir ambos os termos franceses *enseignant* e *professeur* como “professor”, pois o Dicionário *Le Robert* apresenta ambas as palavras como tendo o mesmo sentido, de *professeur*.

⁶⁶ ENG (*École Normale de Garçon*) = Escola Normal de Garotos; ENF (*École Normale de Filles*) Escola Normal de Garotas. Siglas utilizadas para distinguir entre as Escolas Normais à época, que mantinham a separação de gênero durante a formação dos futuros professores.

⁶⁷ BE (*Brevet elementar*), atualmente, *Diplôme National du Brevet* (Diploma Nacional do Brevê): certificado de

superior. A formação continuada também foi instituída na mesma época nas EN, principalmente a partir de 1880, pelas conferências pedagógicas de circunscrição, conduzidas pelos inspetores do ensino primário (LETHIERRY, 1994).

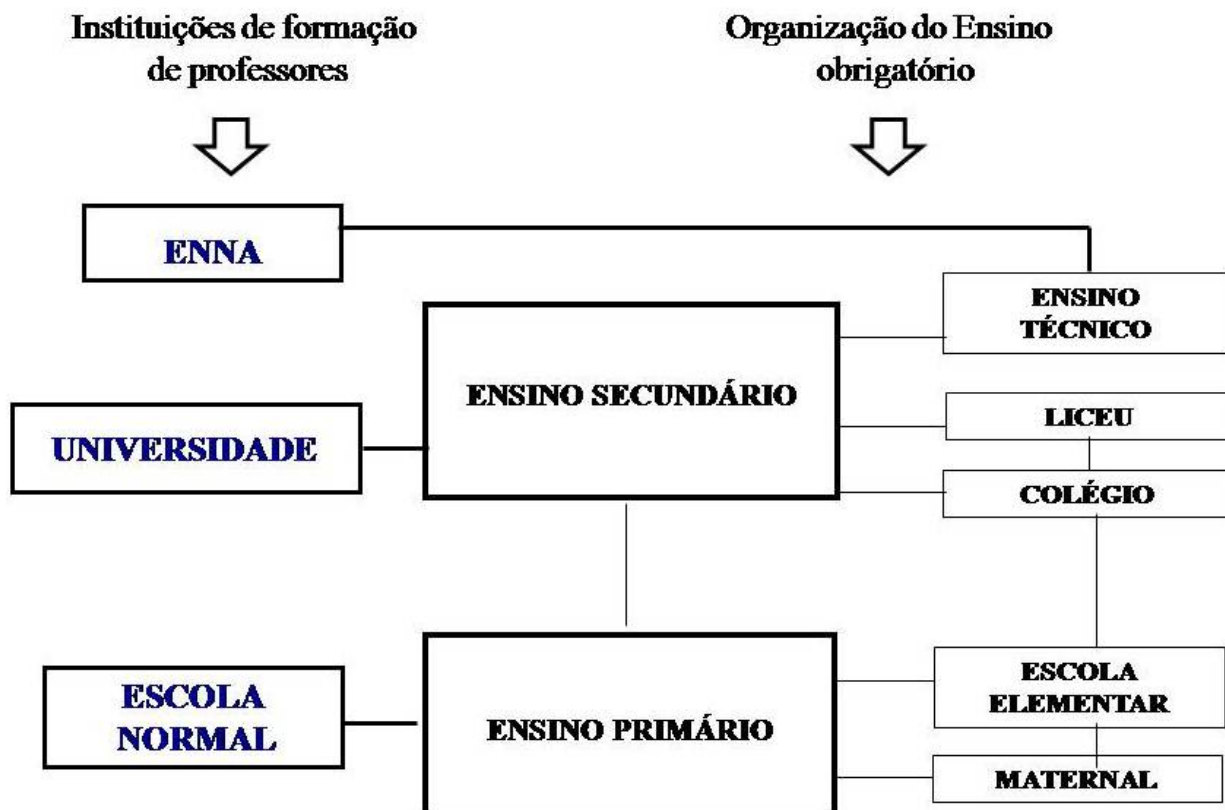
Quanto ao recrutamento dos professores do ensino secundário, compreendendo colégio e liceu, este era feito após a licença, na Universidade. A formação para os professores desse nível resumia-se à formação universitária dentro de uma disciplina do saber. A partir de 1952, esses professores passaram a receber uma formação profissionalizante, após a formação em nível de licença e a contratação profissional, nos CRP – Centros Pedagógicos Regionais.

Essa formação profissional consistia num estágio pedagógico de um ano, sob a responsabilidade dos Conselheiros Pedagógicos, uma iniciação à vida dos estabelecimentos escolares, assistência a conferências sobre assuntos pedagógicos e, a partir de 1958, frequência aos cursos de agregação (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 1999). A ênfase da formação era posta na competência cultural geral e na competência disciplinar especializada. Tal formação conduzia a certificações, seja de "agregação", seja do CAPES. A entrada para o corpo dos *agregés* sempre foi limitada, pois a agregação é um concurso muito seletivo; em 1994, 35% dos professores *agregés* tinham uma formação *bac+5* e 54% tinham um nível superior (LANG, 2004).

Já a formação dos professores para o Ensino Profissional era feita nas Escolas Normais Nacionais de Aprendizagem (ENNA). De 1950 a 1975, o recrutamento para esse grupo de professores sofreu uma mudança radical, passando do operário profissional, no início dos anos 50, para o diplomado dos setores técnicos do ensino superior, a partir de 1975.

O esquema a seguir nos permite visualizar melhor como era divisão da formação dos professores dos diferentes níveis do Ensino obrigatório, de acordo com a instituição responsável por cada formação:

Esquema 2 – Instituições responsáveis pela formação de professores, antes da Lei de 1989



Após a reforma de René Haby estabelecer, em 1975, efetivamente, a organização do colégio único, foram, enfim, publicados os programas oficiais que se referiam à “metodologia do despertar”. Essa metodologia foi proposta em substituição à “lição de coisas”, que se baseava na observação de características primárias, classificação e discernimento da serventia das coisas referentes à vida dos alunos (HÉRBRARD, 2000).

As chamadas “disciplinas do despertar” compunham o ensino de história, geografia, ciências, trabalhos manuais e disciplinas artísticas, tendo a matemática e o francês como disciplinas “instrumentais”. A metodologia de estudo baseava-se na observação dos fenômenos, questionamento dos alunos e experimentação das hipóteses levantadas, isto é, um método de ensino baseado na pesquisa ativa dos alunos, desde a escola maternal.

A proposição de tal metodologia, baseada no raciocínio lógico-abstrato, desde a escola maternal entrou em conflito com as formulações da psicologia genética de Piaget⁶⁸, que se

⁶⁸ Isto porque a Teoria de Piaget postula que, somente na adolescência, no período chamado por ele de Período das Operações Formais, um indivíduo se torna capaz de pensar abstratamente.

instituiu, naquele momento, como referência na educação francesa e colocou em debate a preparação dos professores para responder aos questionamentos dos alunos sobre os assuntos debatidos. A competência dos professores para abordar tão diferentes assuntos, também foi colocada em questão, tendo-se tornado, então, necessário discutir qual formação deveriam ter os professores para levar a termo as lições.

Nesse período, a escola primária passou a ser alvo de grandes críticas, pois seus professores não estariam conseguindo cumprir o papel a eles atribuído, motivo pelo qual se reivindicou que ela retomasse sua missão fundamental: ensinar as crianças a ler, escrever e contar.

O baixo nível dos alunos saídos da escola primária, motivo de queixa entre os professores secundários, é apontado como consequência da utilização dos novos métodos pedagógicos, influência das Escolas Normais, segundo as críticas (ZAY, 1988). Tal crise, juntamente com os problemas gerados pela expansão do acesso do ensino às classes populares, coloca em questão a formação dos professores primários nas Escolas Normais.

Até 1979, essa formação dos professores primários era de nível secundário. Em quinze anos, a idade de recrutamento dos professores desse nível de ensino passaria para 18/19 anos, após a aquisição do *baccalauréat*, isto é, após o liceu, em nível secundário completo (LETHIERRY, 1994). Naquele ano, o então Ministro da Educação, A. Savary, instituiu para os professores primários uma formação de nível "DEUG 1º grau" (*Diplôme d'Etudes Universitaires Générales*), numa ação conjunta entre as Escolas Normais e as Universidades. Esse diploma não dava, entretanto, direito aos professores primários de prosseguirem nos estudos universitários. Apelidado *DEUG-Instituteur*, a iniciativa recebeu diversas críticas e não obteve muito êxito. Em 1986, sob o Ministério de R. Monory, uma nova reforma da formação de professores modificou a proposição de formação de nível DEUG, mas essa formação continuou sendo criticada, entre outros, pelos sindicatos de professores primários e de formadores de professor. Entre as principais críticas: uma formação por demais enciclopédica, do início ao fim (ZAY, 1988).

Em 1985, os programas do ministro Jean-Pierre Chevenement ratificaram o fracasso das disciplinas do “despertar” e propuseram que a escola primária voltasse a centrar-se no ensino rigoroso do conhecimento já socialmente sistematizado, principalmente os científicos e técnicos. Um dos resultados do episódio das disciplinas do “despertar”, segundo Hérbrard (2000), foi a criação, no final daquela década de 1980, dos *IUFMs*, que tinham como missão repensar a

formação dos professores do 2º Grau obrigatório, que apresentava o fracasso escolar de seus alunos.

No final dos anos 80, a crítica ao ensino, sobretudo ao ensino de 2º Grau, era feita não apenas pelos intelectuais e pelo pessoal ligado ao Ministério. Em junho de 1987, as três principais associações de pais se reuniram num congresso. A PEEP (Federação de Pais de Alunos do Ensino Público), considerada como politicamente próxima do governo da época, a UNAPEL (União Nacional das Associações dos Pais de Alunos do Ensino Livre) e a FCPE (Federação dos Conselhos de Pais de Alunos), suas rivais na oposição, todas convergiam para a mesma reivindicação: uma escola mais adaptada ao ritmo dos alunos (ZAY, 1988). Para essas associações, a evolução rápida das técnicas e o aumento do desemprego tornavam urgentes que a escola oferecesse igualdade de chances e garantisse a todos os alunos a aprendizagem das mesmas coisas, com a mesma rapidez, na mesma faixa etária e com o mesmo método (ZAY, 1988).

A PEEP já preconizava, à época, como medidas para a resolução do fracasso escolar, o fim da repetência, a interdisciplinaridade e a abertura da escola ao mundo exterior, entre outras. Faltava à escola, dar aos professores a possibilidade de que se adaptassem ao ritmo dos alunos. Mas, segundo Zay, as associações de pais não discutiam sobre a formação de professores, provavelmente por considerarem que isso não era da sua competência, embora 85,3% das pessoas interrogadas em uma pesquisa do Ministério à época apontassem como problema da escola a falta de formação de professores para certas disciplinas (ZAY, 1988: 40). O início dos anos de 1970 foi marcado por um recrutamento massivo de professores não-titulares; nos anos seguintes, se desenvolveram dispositivos de integração de não-titulares e titulares ao corpo dos professores certificados, de modo que Hirschhorn estimava que, em 1985, mais de um quarto dos professores certificados acederam a esse corpo sem prestar o concurso externo de acesso (LANG, 1999).

A passagem da “metodologia do despertar” pela escola não seria, portanto, sem conseqüências. Passou-se a reivindicar da escola sua adaptação ao ritmo dos alunos, o que levou ao deslocamento do centro do processo de ensino-aprendizagem: agora não são mais os conteúdos, mas sim os alunos. Os anos 80 viam a formação dos professores secundários passar do modelo do homem cultivado para o modelo de um homem prático, apto a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, a levar em conta as representações dos alunos e transformar sua relação com o conhecimento, apto a conseguir a adesão dos alunos ao processo de

aprendizagem, a lhes prestar ajuda metodológica para o trabalho individual e para a construção de competências transversais (LANG, 2004).

A criação dos *IUFMs*, no final da década de 1990, atendia, então, a duas intenções básicas: continuar as reformas que visavam garantir a ampliação do acesso e sucesso de todos os franceses no 2º grau do ensino – colégio/liceu – bem como solucionar o problema da falta de professores, por um lado, e realizar um ideal de profissionalização do trabalho dos professores, de outro.

Para garantir o primeiro objetivo, buscou-se unificar a formação dos professores numa mesma instituição de nível superior: atualmente, todos os professores iniciam sua formação profissional tendo como pré-requisito a *licence* universitária ou equivalente. Essa formação universitária, em tese, acrescentaria à formação dos professores primários o conhecimento científico e a pesquisa, bem como acrescentaria a dimensão pedagógica à formação dos professores secundários, até então formados como especialistas em uma área do conhecimento, sem necessidade de formação pedagógica.

A focalização do processo de ensino-aprendizagem sobre os alunos e a necessidade de sua adaptação a grupos heterogêneos de estudantes esboçavam uma nova imagem profissional, rompendo com as definições vigentes até os anos 70. Uma nova concepção de ensino começava a surgir: ensinar é uma prática que não se reduz ao domínio dos conteúdos, nem no ensino secundário nem no primário. Existem conhecimentos e saberes práticos específicos, adaptados às novas missões do aparelho educativo, que devem ser colocados em prática pelo conjunto dos professores para atender os objetivos quantitativos propostos na lei (80% de uma geração em nível *bac*).

Surge, então, uma demanda institucional por profissionalização, centrada na idéia de eficiência profissional, numa articulação entre duas lógicas. De um lado, uma pressão social extremamente forte por uma escolarização generalizada, de alto nível, não mais acomodada ao fracasso escolar, demandando um ensino de massa, de longa duração e de qualidade. De outro lado, estando o professor no centro da dinâmica de melhoria da qualidade da educação, os saberes práticos tradicionais, as qualidades inatas ou as aquisições individuais não são mais suficientes para um bom ensino; novos referenciais surgem, insistindo fortemente no desenvolvimento de novas características profissionais, adaptadas ao atendimento das novas demandas escolares: atitudes reflexivas, capacidades para analisar, avaliar e regular as práticas profissionais, em

função do público e do contexto, ao lado, também, de uma posição ética (LANG, 1999).

3.2 OS ANTECEDENTES DA LEI DE 1989

Como acabamos de ver, o contexto social e educacional da época demandava a construção de uma profissão renovada e de uma nova identidade profissional, de grande competência, a serviço de uma missão de interesse geral, e esse é o desafio que a nova instituição nascente irá tentar resolver (LANG, 1999).

Conforme a análise de Prost, vista anteriormente, a comissão Langevin-Wallon já exprimia, em 1947, o projeto de criação de uma instituição única de formação e a criação de um corpo único de professores. Mais tarde, no colóquio ocorrido em Caen, 1966, referente aos problemas universitários, uma parte dos professores universitários também manifestou o desejo de responsabilização do Ensino Superior pela formação dos professores, criando institutos de pesquisa pedagógica (TROUSSON, 1992).

Mas, teria sido em Amiens, em março de 1968, num colóquio sobre métodos pedagógicos e formação de professores, onde se reuniram inovadores pedagógicos, que a idéia de formação de um corpo único de professores, de nível universitário, tomaria forma. Já se podem ver claramente no relatório final do colóquio de Amiens a proposição de algumas das características que configurariam os *IUFMs* duas décadas mais tarde: formação universitária para todos os professores; dois anos de formação profissional para todos, incluindo estágio em responsabilidade, criação em cada Academia de um Centro Universitário de Formação e Pesquisa em Educação. Proposta bastante semelhante, como já vimos, à feita pelos Relatórios Carnegie e Holmes, em 1986, quase duas décadas depois, para as reformas da formação de professores nos EUA (BOURDONCLE, 1991 e 1993).

Após a década de 1970, vários países europeus introduziram reformas na formação de professores, tendo sido o processo na França mais longo e demorado pela especificidade do sistema francês (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2007).

Antes mesmo de o relatório Bancel propor, finalmente, a criação dos *IUFMs* em 1989, uma outra comissão, presidida por André Peretti, em 1981, atendendo à demanda do então

Ministro da Educação, Alain Savary, propunha a substituição das Escolas Normais por Centros interuniversitários de pesquisa em Ensino, os quais dariam uma formação profissional aos futuros professores, os quais poderiam entrar nessa formação tendo como pré-requisito tanto o nível secundário (*baccalauréat*) como a *licence* universitária.

A criação desses institutos seria, então, consequência de uma longa, e polêmica, busca de profissionalização do trabalho de ensino, associado à tentativa de universitarizar a formação dos professores primários (PROST, *apud* TROUSSON, 1992; LANG, 1999; LANG, 2004; DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2007; ROBERT, 2000), uma das características vistas como necessárias a toda profissão (BOURDONCLE, 1993).

Embora cite a posição de Prost, Trousson não concorda com ela. Tal posição, na opinião de Trousson, teria o mérito de tornar clara a coerência do processo, pois, nessa versão, a profissionalização da formação de professores reenviaria a uma profissionalização mais coerente. Entretanto, Trousson acredita que tal proposição atenua a novidade introduzida na formação de professores: uma tentativa de transformar o trabalho do professor em profissão (TROUSSON, 1992).

A questão, novamente retomada à época, foco de debates não resolvidos durante décadas, volta à tona com a integração dos *IUFMs* às Universidades em 2007: é possível e/ou desejável profissionalizar o trabalho de ensino? Como se daria essa profissionalização? Qual a relação entre universidades e formação profissional? (LANG, 1999; BOURDONCLE, 1992; TROUSSON, 1992). Para Lang (1999), formação profissional e formação universitária são duas faces distintas da formação da identidade profissional, sendo a formação profissional a aprendizagem prática dos princípios e métodos de trabalho.

Segundo Brault, os *IUFMs* foram criados fora das universidades porque a autonomia universitária não permite que Governo lhe imponha um perfil pré-definido de formação profissional, um dos principais motivos da reforma. Por isso, os *IUFMs* são ligados cientificamente às universidades, uma vez que ninguém fora dela pode orientar as pesquisas e os trabalhos universitários; respondem, no entanto, às necessidades do sistema público de ensino. Isso permite a regulação dos fluxos de recrutamento e formação de professores (BRAULT, 1996).

De acordo com Robert (2000), a principal novidade introduzida por este instituto foi a criação de um espaço de difusão de uma cultura profissional e profissionalizante, onde os

estagiários deveriam encontrar uma melhoria potencial de suas competências e das condições de trabalho, facilitando a entrada num serviço menos difícil, dobrando sua eficácia e recebendo um maior reconhecimento social do seu trabalho.

No domínio das representações, pelo menos, esse objetivo teria sido alcançado, pois vários elementos da formação dos professores proposta pelos *IUFMs*, desde a sua criação e mesmo depois da retificação da reforma de 1993, atestavam um processo de racionalização e "normalização" da formação, contraditoriamente reforçando a representação do trabalho docente como arte mais do que como resultado de uma aprendizagem: a preponderância dos conteúdos curriculares próprios da cultura secundária, o primado da formação em alternância e a valorização dos saberes adquiridos na prática, a legitimação das didáticas disciplinares, a distinção entre saberes disciplinares e saberes "complementares" – provenientes das ciências da educação –, esses últimos sendo considerados uma “concessão”, mais do que julgados necessários pelos próprios estagiários em formação.

Finalmente, em 1989, a "Lei de Orientação da Educação", criou os *IUFMs*. Essa Lei versa sobre o sistema educativo, como um todo. No seu artigo 3º, é fixado o objetivo da nação para a década que se seguiria: levar o conjunto de uma faixa etária a alcançar no mínimo o nível do Certificado de Aptidão Profissional (CAP) ou do Brevê de Estudos Profissionais (BEP) e 80% ao nível do *baccalauréat*. Tal reforma surge num contexto de crise de recrutamento de professores primários, pois em 1986 as Escolas Normais não chegavam a lotar suas turmas, segundo Compagnon, (2001); massificação do acesso ao ensino secundário e de crítica ao nível de aprendizagem dos alunos, tanto do ensino primário quanto do ensino secundário (ZAY, 1988 e LANG, 2004) e, enfim, de descentralização e desconcentração do aparelho educativo, em curso nos anos de 1980 (LANG, 2004).

Os principais eixos da reforma introduzida pelos *IUFMs* na formação de professores dizem respeito aos laços entre profissionalização e unificação da formação, e entre "universitarização" e "pedagogização" dessa formação. Para difundir as imagens ligadas à profissionalização do trabalho dos professores, foi implementada uma política abundante e custosa de publicações, conferências, colóquios, manifestações públicas de diversas naturezas. Aproximando-se da lógica do mundo industrial, de concorrência e racionalidade de mercado, pôde-se observar, à época de sua criação, o culto conjunto do "expert" e da qualidade total, mais ou menos desenvolvidos em cada *IUFM* (ROBERT, 2000).

3.3 A MUDANÇA DE STATUS DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS E A DIFÍCIL UNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOIS CORPOS DE PROFESSORES

A criação dos *IUFMs* unificou, numa mesma instituição, a formação dos professores para o Ensino primário e secundário, incluindo o secundário profissionalizante: todos entram em formação profissional, tendo como pré-requisito a licença universitária ou equivalente. Entretanto, essa integração é antes institucional que formativa. Apesar de os professores serem formados numa mesma instituição e num mesmo nível de ensino, as tentativas de se implementar um formação em parte comum não têm alcançado grandes êxitos (TROUSSON, 1992; DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2007; LANG, 2004)

Já em 1992, o relatório do Senador Adrien Gouteyron informava que 10% do total de horas de formação tratavam de formação comum para os dois corpos de professores. A Academia de Ciências observava, à época, que o número de cursos comuns às duas categorias de professores era medíocre. Entretanto, mesmo reconhecida como pequena, a parte de formação comum era vista como insuportável pelos defensores da formação diferenciada para os professores do segundo grau; a unificação dos dois sistemas de ensino através da criação do colégio único não havia vencido a impermeabilidade existente entre os dois universos (primário e secundário). Nas palavras do Senador Gouteyron, a idéia de unir a formação dos dois corpos de professores era sedutora, no entanto, subsistia uma diferença fundamental entre a preparação dos professores primários – a qual deveria comportar uma parte importante de pedagogia e uma formação disciplinar suficiente – e a formação dos professores secundários, cujo progresso pedagógico passava por um nível de conhecimento muito elevado (ROBERT, 2000:101). A formação dos professores primários prescindia da formação científica, característica da formação dos professores secundários.

Segundo o relatório Kaspi⁶⁹, de 1993, as informações dos diretores de *IUFM* apontavam

⁶⁹ Elaborado pela Comissão Kaspi, coordenada pelo historiador e professor da Sorbonne, André Kaspi.

que, naquele ano, somente 8% das disciplinas ofertadas pelos *IUFM* abarcavam uma formação comum. Ainda de acordo com esse relatório, ao contrário do que comumente se escrevia, o ensino agrupava diferentes tipos de ofícios e era preciso vencer a "utopia simplista" do corpo único de professores (ROBERT, 2000).

Entre os motivos para o fracasso na integração dessa formação, podemos apontar a tradição de separação e estranhamento entre os professores dos dois níveis de ensino, existente há mais de um século, segundo Isambert-Jamati (1985), e também o fato de a formação profissional em *IUFMs* ter representado uma melhora do estatuto dos professores primários (antes formados em nível secundário), sendo vista, no entanto, como uma desqualificação relativa para os professores secundários (LANG, 2004 e DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2007), que tinham uma formação fundamentalmente acadêmica, não-profissionalizante, se a concebermos como uma formação em Pedagogia ou Ciências da Educação. A impossibilidade de se encontrar uma pedagogia única para o ensino tão diferenciado entre o nível primário e o secundário, também é apontada como uma das razões para o fracasso de uma formação comum (TROUSSON, 1992).

Em 1985, Viviani Isambert-Jamati, em seu texto "Les primaires, ces 'incapables prétentieux'" (Os primários, esses incapazes pretensiosos) já denunciava a espécie de campanha de degradação da escola e da imagem dos professores primários que se propagava nos livros da época e já tinha sido retomada inúmeras vezes havia um século (JAMATI, 1985). Segundo a autora, tal representação servia como arma aos professores secundários, cada vez que se tentava uma unificação institucional entre os cursos primário e secundário.

Isambert-Jamati denuncia que a maioria desses livros eram textos do tipo polêmico e seus autores queriam fazer os leitores perceberem a ameaça que eles acreditavam pesar sobre os valores fundamentais do ensino (secundário e superior) e, principalmente, sobre a preeminência dos saberes. Os métodos empregados para o convencimento do leitor baseavam-se, o mais comumente, em pré-julgamentos, e não em conhecimento direto, através do destaque de características extremas, indução não-fundada sobre uma multiplicidade de observações, utilização de palavras carregadas de carga afetiva, analogias por transposição pouco legítima de um terreno sobre outro, apelação a testemunhos sem contraprova, entre outros. Essa idéia do perigo da ignorância e da incapacidade intelectual dos professores primários já estava presente em inúmeros registros de 1899, como na declaração de Bernes, representante da Associação dos Professores do Ensino Secundário, para quem "primarizar" o ensino secundário seria se resignar a

formar mão-de-obra. E numa enquête feita em 1899, já se encontrava a expressão "mediocridade", quando se cogitava a eventual criação de um Ensino secundário Moderno, visto freqüentemente pelos inimigos de tal proposta como próximo do primário e do primário superior, que de superior só tinha o nome (JAMATI, 1985: 58-59).

Os primários estereotipados em tais textos não seriam somente os professores da escola primária, mas também os PEGCs (Professores de Ensino Geral de Colégio) e os professores das Escolas Normais, assim como os inspetores departamentais da Educação Nacional. Todos eram considerados como incapazes e pretensiosos. A prova de sua ignorância e incapacidade: o famoso "nível dos alunos". Sua pretensão: as pseudo-referências científicas da lingüística, que eles seriam incapazes de compreender, e da psicopedagogia, que seria um pretenso método utilizado para alardear suas virtudes pedagógicas. Nem no domínio lingüístico nem no da psicopedagogia os professores das Escolas Normais teriam formação ou competências sérias, mas isso não os impedia de representarem o papel de especialistas junto aos mestres primários.

Quanto aos professores primários, estes tinham discursos pomposos e pedantes, quando ultrapassavam a vida cotidiana da classe; eles se "inflavam" e pretendiam parecer os secundários. Milner afirmava que os professores primários não conheciam nada além da Pedagogia e aqueles dentre eles que pretendessem consagrar tempo para aprender outra coisa eram vistos como maus e ambiciosos. E os secundários, por sua vez, temiam qualquer aproximação que pudesse fazê-los ser confundidos com os primários, reduzindo ainda mais seu reconhecimento social em relação aos altos funcionários de empresas e aos profissionais liberais (JAMATI, 1988: 61-62).

A existência dos colégios, local onde co-existiam os dois corpos de professores (os primários representados pelos PEGCs), ainda 20 anos depois da sua criação, era um escândalo aos olhos dos professores mais titulados. E os PEGCs permaneceriam tidos entre os primários, mesmo se muitos dentre eles fossem diplomados e nunca tivessem lecionado em escolas primárias.

A aproximação entre os dois corpos de professores era visto como "lesa majestade", desde a última década do século XIX e o "pomo da discórdia" era o ensino primário superior, o qual, que desde sua criação e, principalmente após 1880, não cessava de crescer e aumentar seus efetivos, ao mesmo tempo em que os efetivos do secundário se encontravam estagnados.

A incompetência certa e massiva dos professores primários, seu espírito pequeno e sua mediocridade, eram a única e exclusiva causa dos erros dessa instituição. Formados polivalentes,

os "instituteurs" não poderiam ser nada além de superficiais; sua polivalência era vazia de conteúdo, assim como a bivalência dos PEGCs, e essa concepção perniciosa da pedagogia vinha das Escolas Normais, segundo Huot. Os primários teriam a tendência de crer em receitas e empregar técnicas sem conhecer sua razão de ser. A diferença qualitativa entre primário e secundário estaria no fato de que o ensino primário se basearia em exercícios numerosos e repetitivos, que se transformariam em hábito, ao passo que no ensino secundário se desenvolveria a capacidade de compreender, declarava A. Cahen em 1921 (*apud* JAMATI, 1988: 60).

Em 1899, foi feita uma pesquisa que tinha como objetivo se pronunciar sobre a igualdade completa do ensino moderno e do clássico, sobre uma eventual articulação entre primário e secundário e, também, sobre a integração, na formação dos professores secundários, de uma preparação profissional e de estágio prático. A questão da formação profissional suscitou reações contrárias, porque tal sugestão foi interpretada como uma assimilação à formação dos primários. O físico Joubert faz, então, a distinção entre os professores primários, que teriam a necessidade de que alguém lhes ensinasse seu ofício, e os professores secundários de ciências, que teriam qualidades inatas de professor, de clareza e precisão. Em nenhum outro momento, a diferença de natureza entre primários e secundários foi tão bem formulada, quando desta pesquisa, em que se cogita uma eventual formação pedagógica dos professores secundários (JAMATI, 1988: 61-63).

Os professores secundários à época eram submetidos ao Concurso de Agregação, e recebiam o título de professores *agregés*, o qual atestaria seu nível de conhecimentos científicos. Além de lecionar no ensino secundário, tais professores poderiam, também, graças a esse título, ter acesso ao trabalho nas Universidades, tendo por isso um *status* mais elevado entre os professores. Entretanto, como afirma Robert (2000:154), a pretensa superioridade de conhecimento dos professores *agregés* pode ser questionada, uma vez que o exame de agregação se baseia em baterias de exercícios escolares, mais do que sobre saberes eruditos.

A campanha pelo colégio único, empreendida pelos Compagnons de l'Université suscitaria nova vaga de artigos defendendo a "pureza" do ensino secundário. A descontinuidade entre os textos anteriores a 68 e os dos anos posteriores diz respeito ao fato de que o dogmatismo dos professores primários seria substituído por uma visão de versatilidade, no tocante aos princípios, e laxismo, no tocante às relações com os alunos. A crítica recaí, então, sobre a pedagogia nova, que havia passado a veicular nas Escolas Normais. Os temas dos anos posteriores a 68, no entanto, comportariam um repúdio a toda hierarquia e divisão do trabalho. O

desprezo dos secundários em relação aos primários não desaparece, embora seja pouco expressado.

A Pedagogia era vista como algo referente ao primário. Essa idéia de necessidade de formação para o trabalho em relação aos professores primários e da não-necessidade de formação no que dizia respeito aos professores secundários se manteria ainda por longo tempo na mentalidade dos professores secundários, até a criação dos *IUFMs*, e ainda depois.

Os anos 80 veriam reacender a oposição. Entretanto, a subida da esquerda ao poder daria a oportunidade aos professores secundários de esquerda de levantarem sua voz, propagando a idéia de que os primários pudessem aproveitar o governo de esquerda para "invadir" o sistema educativo. O relatório Legrand, sobre os colégios, é então visto como razão e significado de uma tomada de poder pelos primários e o início de uma ruptura (JAMATI, 1988). No final dos anos 80, a unificação dos dois corpos de professores toma a forma de lei.

Os *IUFMs*, criados em 1989, tinham como um dos seus principais objetivos formar um corpo único de professores para o 2º Grau e aproximar a formação dos professores do 1º e 2º Graus, através de um conjunto de competências comuns, cuja lista foi estabelecida no relatório Bancel. Mas, a partir de 1992, rapidamente esse objetivo de constituição do corpo único dos professores foi modificado por uma série de textos regulamentares como, por exemplo, uma circular de março de 1992 que reforçava a especificidade do trabalho de cada categoria de professores sem, entretanto, renunciar à idéia de competências comuns (ROBERT, 2000).

Quanto à elevação da formação dos professores primários para o nível universitário, o objetivo era o de elevar o *status* profissional desses educadores, aportando à sua formação o conhecimento científico e a pesquisa, característicos do ensino universitário e tidos como símbolos de qualidade e profundidade de formação. Essa intenção foi mais bem sucedida, ao se substituir a denominação de professor primário (*instituteur*) pela de "professor das escolas" e ao se elevar a formação desse corpo de professores ao nível universitário. Desde então, o recrutamento dos professores de 1º grau se transformou notavelmente: ele é idêntico em nível acadêmico e dignidade ao dos professores do segundo grau (BRAULT, 1996).

Nesse ponto podemos, também, apontar uma diferença em relação aos ISE brasileiros: a criação dos ISE, segundo os autores brasileiros pesquisados, visava desvincular a formação dos professores da formação dos especialistas em educação, transformando os professores em meros técnicos, sem formação em pesquisa, capacitados a executar os programas definidos pelos

especialistas em educação. A criação dos *IUFMs*, ao contrário, visava aproximar a formação dos professores primários ao ensino de nível superior, incluindo a pesquisa, embora a pesquisa atribuída aos *IUFMs* possa ser questionada sob vários aspectos, como veremos mais adiante.

Entretanto, ainda existem professores primários (de formação normalista) nas escolas, os quais não têm o mesmo estatuto que os formados em *IUFM*. No ano letivo 2005/2006, do total de 279.935 professores do Ensino Primário, 41.502 eram *instituteurs*, ou seja, quase 15% do efetivo (ver tabela 2, anexo I).

À margem desse embate sobre a formação dos professores primários e dos secundários, a formação dos professores de Liceu profissional, segundo alguns autores (ROBERT, 2000) teria sido a mais prejudicada, pois a antiga formação oferecida a esse corpo de professores nas antigas ENNA⁷⁰ teria sido quase dissolvida e não se guardaria a formação específica que esse nível do ensino exige, tendo sido igualada à formação dos professores certificados (portadores do CAPES), relegando sua especificidade a um estágio em empresa.

3.4 AS CRÍTICAS À CRIAÇÃO DOS NOVOS INSTITUTOS: A POSIÇÃO DOS SINDICATOS E ASSOCIAÇÕES E A OPINIÃO PÚBLICA

Entre os principais pontos criticados nos *IUFMs* desde a sua criação, estava a tentativa de unificação da formação de professores primários e secundários, como vimos anteriormente. O relatório sobre a implantação dos *IUFMs*, elaborado pelos inspetores gerais Borne e Laurent, concluía, em 1990, que os professores, na sua maioria, não viam sua atividade como um ofício que se possa aprender, mas acreditavam que o seu conhecimento e personalidade eram suficientes. Os professores primários exerceriam uma espécie de artesanato, aprendido quando frequentaram eles próprios a escola; já os professores secundários exerceriam uma atividade liberal, sendo sua autoridade natural de mestre assegurada pelo seu saber e seu talento. A reivindicação de um corpo único de professores é apontada pelo relatório como uma "constante quase mística da esquerda (política) e de certos sindicatos" (ROBERT, 2000: 102). Esse relatório distinguia a oposição existente entre a maioria dos membros da FEN e do SGEN, favoráveis aos *IUFMs*, e os

⁷⁰ Ver lista de siglas no início desta dissertação.

membros do SNES, do SNALC e da Sociedade dos *Agregés*⁷¹, contrários à reforma da formação de professores.

Desde o início se levantaram as denúncias contra a suposta "primarização" da formação dos professores secundários, cujo foco principal de crítica estava centrado nos saberes não-disciplinares, como a psicopedagogia e a pedagogia geral ou didática geral, oposta à didática disciplinar, e tidas como pseudo-disciplinas vazias de conteúdo e validade científica. Uma pesquisa local indicava que a psicosociologia do grupo de classe e a psicologia genética de Piaget eram levadas em consideração pelos professores nas reflexões sobre o comportamento e as atitudes dos alunos.

Entretanto, Robert (2000) afirma que, ao contrário do que se dizia, mesmo que enriquecida a formação dos professores secundários com os dispositivos sistematicamente experimentados em outros setores, foi antes a formação dos professores primários que se "secundarizou". Em 1995, uma outra pesquisa coordenada pela DEP indicava que os professores das escolas tinham a tendência de julgar a formação disciplinar (em francês, matemática, línguas, etc) mais útil que a formação geral (em psicologia, gestão de classe, técnicas de comunicação e expressão, por exemplo).

Porém, em 1992, a Associação de Professores de Filosofia - que agrupava cerca de 20% desses profissionais - ainda reclamava a supressão dos *IUFMs*, criticando a introdução de uma pretensa formação em Pedagogia "pura", em detrimento da didática das disciplinas, a única didática efetivamente possível de existir, pois cada disciplina pressupõe sua metodologia específica de ensino.

Para a Academia de Ciências, havia dois problemas na criação dos *IUFMs*: a demora ou falta de definições jurídicas, que havia permitido aos diversos grupos de pressão ideológicos ou corporativistas de mobilizar sua rede de influências, tentando desviar o projeto, influenciando na sua configuração, e o fato de que, raramente, foi feito o trabalho essencial de levantamento dos recursos humanos e materiais existentes, para medir o potencial do qual se dispunha, ouvindo aos envolvidos, a fim de que estes se sentissem reconhecidos na sua identidade e para que, assim, fosse possível construir novas identidades. Dessa forma, ouve um afrontamento entre culturas, entre os antigos atores da formação de professores e as novas funcionalidades criadas com os *IUFMs*.

⁷¹ Ver Glossário, no final dessa dissertação.

A transição do governo de esquerda para um governo de direita, em 1993, fez emergir uma campanha de supressão dos *IUFMs*. O secretário nacional do Ensino Superior, M. Pecheul (professor *agregé*), pertencente ao partido vencedor na eleições legislativas (o RPR⁷²) indicava que o processo de implantação dos *IUFMs* e sua lógica deveriam ser suprimidos. Fazendo eco a esse discurso, a Sociedade dos *Agregés* lembrava no jornal de circulação nacional, “Le Figaro”, que a maioria havia se engajado em favor de suprimir os *IUFMs* e deveria cumprir sua promessa (ROBERT, 2000: 109).

Mundando sua intenção inicial de suprimir os *IUFMs*, o Ministro do Ensino Superior, François Fillon, do RPR, decidiu modificá-los ao invés de suprimi-los. Entre as razões apontadas pelo Ministro para sua decisão, estava o aumento do sucesso dos candidatos ao CAPES: 36% dos estudantes dos *IUFMs* passaram no concurso, contra 33% antes da criação dos institutos. Entre as medidas da reforma implementada por Fillon, a formação disciplinar passava a ser confiada inteiramente às universidades, as aulas expositivas sendo substituídas por grupos de trabalho, os formadores passando a alternar seu tempo de trabalho entre as funções universitárias e o trabalho nos *IUFMs*, e os estagiários tendo maior contato com os professores em exercício⁷³.

A reforma encontrou oposição sindical do SE-FEN. O SNUipp-FSU também manifestou-se contra o que julgava ser “regressões inadmissíveis” para a formação dos professores primários. O SNE-Sup, FERC-CGT, SGEN-CFDT, UNEF-ID e UNEF manifestaram-se contra a supressão da prova profissional e a tentativa de desestabilizar a instituição recém-criada. Já o SNES apresentou uma posição intermediária, aprovando a maior participação das universidades na formação dos professores, a implantação de estágios desde o início da formação e a evolução da prova profissional do CAPES. Os profissionais dos próprios *IUFMs* e certos jús de concurso criticaram a desestabilização dos candidatos ao CAPES, provocada pela reforma implementada em pleno período de concurso. Na imprensa, as críticas também se centraram na supressão da prova profissional do CAPES (ROBERT, 2000).

Os Ministros do Ensino Superior e da Educação decidiram, superando divergências iniciais, reforçar o potencial e a qualidade da formação dos *IUFMs* e atenuaram as medidas

⁷² RPR (*Rassemblement pour la République*): partido gaulista de direita (inspirado no ex-presidente francês Charles De Gaulle), ao qual pertence o atual presidente francês, Nicolas Sarkozy. Equivalente francês do Partido Conservador Britânico, foi criado sob a impulsão de Jacques Chirac e substituído pela UMP (*Union pour un Mouvement Populaire*), durante as eleições legislativas de 2002.

⁷³ *Maîtres-formateurs*.

reformadoras. A prova profissional do CAPES, cuja opção 1 se baseava nas observações em classe, feitas pelos estagiários, foi substituída por uma análise de dossiê, que comportava uma exposição e uma entrevista; foi proposta uma *licence* pluridisciplinar para os professores de 1º Grau, além de se reforçarem os estágios ditos "de sensibilização", visando a uma melhor acolhida e introdução dos estudantes à vida das escolas.

Entretanto, em junho de 1994, a Sociedade dos *Agregés* continuava a reivindicar uma avaliação pública e exaustiva dos *IUFMs* e sua eventual supressão, sob a alegação de que a reforma não fora além de melhorias precárias e, por vezes, locais, longe da reforma necessária (ROBERT, 2000).

Em dezembro de 1995, um novo relatório foi publicado por L. Galloin, qualificando o balanço de 4 anos de *IUFM* como positivo. Segundo o relatório, os *IUFMs* deveriam formar melhor, mas já formavam mais: de 60.000 candidatos em 1991, havia subido para cerca de 200.000 candidatos apresentados em 1995 (ROBERT, 2000:116).

4 O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DOS *IUFMS* ÀS UNIVERSIDADES

A partir de janeiro de 2007, os *IUFMs* foram gradualmente extintos e substituídos pela criação dos "Centros Internos às Universidades".

A integração dos *IUFMs* às Universidades retoma as velhas e suscita novas polêmicas: sobre a posição e a participação dos *IUFMs* dentro das Universidades e de suas instâncias de representação e decisão; sobre o grau de sua autonomia, sobre o lugar da pesquisa e dos estágios dentro da formação, bem como sobre a nova configuração dessa formação.

Se por um lado, a criação dos *IUFMs* foi impulsionada pela tentativa de unificar os diferentes corpos de professores e profissionalizar, via "universitarização", a formação docente, por outro lado, porém, esse projeto restava ainda inacabado, como afirmam os diversos autores estudados (TROUSSON, 1992; LANG, 1999 e 2004; ROBERT, 2000).

Entretanto, as novas medidas tomadas pelo MEN, através da integração dos *IUFMs* às Universidades e, mais recentemente, a decisão de elevar a certificação docente ao nível do *master*, como veremos mais à frente, concluem o processo de "universitarização" da formação docente. A discussão atual se dá em torno de qual "universitarização" contribuiria para as melhorias buscadas na educação e com o projeto de "profissionalização" docente.

Quanto à unificação dos corpos de professores, principalmente primários e secundários, e a "profissionalização" do trabalho do ensino, esse tema resta ainda em aberto e constitui foco de polêmicas, isso porque, como vimos, nem todos os teóricos concordam com a idéia de que o reconhecimento social do trabalho docente demanda uma "profissionalização"; nem todos concordam que seja possível, ou ao menos desejado, "profissionalizar" o trabalho de ensino e, tampouco, que a "profissionalização" do trabalho de ensino demande uma "universitarização" da formação (TROUSSON, 1992; LANG, 1999).

Inúmeras mudanças se iniciaram em 2007, modificações definidas ainda sob a administração de Gilles de Robien e novas mudanças estão ainda em curso, sob a responsabilidade no novo Ministro da Educação Nacional, Xavier Darcos⁷⁴. Novas concepções já são esboçadas, mas o futuro da formação de professores na França, diante das atuais mudanças, ainda parece incerto.

4.1 A TRAJETÓRIA DE ELABORAÇÃO DA LEI DE ORIENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE 2005

A Lei de Orientação de 2005 surge em substituição à Lei de 1989, como resultado de um longo processo de discussão com a sociedade francesa, coordenado pela Comissão Thélot, a partir de 2003, conhecido como "Debate sobre o Futuro da Escola". No início dos anos 2000, a França encontrava-se numa situação parecida com a do final da década de 1980, quando os *IUFMs* foram criados: insuficiência da contratação de professores, com uma perspectiva de aposentadoria de 40% dos professores do ensino obrigatório até 2010, segundo o Ministério da Educação Nacional. Cabe lembrar que essa situação não é restrita à França, pois, como já vimos, também atinge diversos países europeus e da América do Norte.

A nova lei de orientação, a exemplo da lei de 1989, surgiu num contexto de crise de recrutamento de professores, de críticas ao nível de aprendizagem dos alunos (baixo desempenho dos alunos franceses em avaliações internacionais, como o PISA, e recentes determinações ministeriais sobre o ensino da leitura, atividade na qual os alunos do ensino obrigatório também apresentam desempenho considerado insatisfatório) e de urgente necessidade de resposta à questão da diversidade dos alunos (fruto da crescente imigração que a França recebe), além da violência escolar.

Em resposta a essa situação, em setembro de 2003, sob o governo do Primeiro Ministro Jean-Pierre Raffarin e do Ministro da Educação Nacional François Fillon⁷⁵, foi criada uma

⁷⁴ Xavier Darcos é professor agregé de Letras, já ocupou a função de Inspetor Geral (IG) e algumas funções ministeriais.

⁷⁵ François Fillon, Ministro do Ensino Superior à época da reforma dos IUFMs, em 1993, é o atual Primeiro-Ministro do governo Sarkozy, eleito em maio de 2007.

comissão, conhecida como Comissão Thélot⁷⁶, cuja missão era coordenar um amplo debate nacional, com o objetivo de fazer um diagnóstico compartilhado sobre a situação da educação nacional e refundar o sistema educativo. Tratava-se de fazer o balanço sobre o estado do sistema de ensino francês, após a Lei de Orientação de 1989, e editar uma nova lei de orientação para a educação nacional.

De 17 de novembro de 2003 a 17 de janeiro de 2004 foram organizadas reuniões de discussão com a população, nos estabelecimentos escolares e nas circunscrições do ensino de 1º Grau. Além dessas reuniões foram organizados 22 fóruns temáticos públicos, tendo sido aceitas contribuições por correio postal ou eletrônico⁷⁷. Para essas discussões, a Comissão Thélot colocou à disposição uma lista de assuntos e questões, cujo debate era tido como necessário para definir as grandes linhas da mudança desejada⁷⁸.

Do relatório final dessa Comissão, após discussão na Assembléia nacional, resultou a *Lei de Orientação e de Programa para o futuro da Escola*, conhecida como Lei Fillon, aprovada em abril de 2005, já sob o ministério de Gilles de Robien⁷⁹. Esta lei traça a evolução desejada para o sistema de ensino nos 15 anos seguintes. O relatório final da Comissão propõe 8 programas de ação para desenhar a escola do futuro, e entre esses programas de ação está a redefinição do trabalho docente.

O principal assunto debatido foi "como motivar os alunos e fazê-los trabalhar com eficácia"; logo após vieram 5 outros assuntos de maior importância para os participantes: como lutar contra a violência e as incivildades; como lidar com os alunos em dificuldade; como a escola deve se adaptar à diversidade dos alunos; como os pais e parceiros externos da escola podem favorecer o sucesso escolar dos alunos e, finalmente, definir a base comum de conhecimentos, competências e de regras de comportamento os alunos devem prioritariamente

⁷⁶ A Comissão Thélot compunha-se de 50 membros, compreendendo ex-Ministros da Educação nacional, membros de direito e parlamentares dos diferentes grupos representados no Parlamento, personalidades do mundo das ciências e da cultura de autoridade reconhecida e incontestável, jovens, pais de alunos, empregados e atores da prática (professores, chefes de estabelecimento, etc.). A Comissão recebeu esse nome do seu presidente, Claude Thélot, alto funcionário francês, administrador do INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques), órgão responsável pela produção e análise das estatísticas oficiais da França.

⁷⁷ Segundo o site do debate, 1 milhão de pessoas participaram das reuniões públicas (a maioria professores e pais de alunos), 300 associações se exprimiram, bem como houve 15000 sugestões enviadas por e-mail e 1500 por escrito.

⁷⁸ Fonte: site do Grande Debate sobre o futuro da Educação, vinculado ao site do MEN.

⁷⁹ Giles de Robien foi Maire da cidade de Amiens, até 2002, o equivalente a Prefeito do município em termos comparativos. Ele retomou suas funções de Maire após deixar o MEN, em março de 2007. De 1995 a 1997 ele foi presidente da UDF, na Assembléia Nacional; UDF (Union Démocratique Française), um partido político de centro, democrata-cristão e laico, presidido por François Bayrou, candidato nas últimas eleições presidenciais.

dominar ao término de cada etapa da escolaridade obrigatória.

O tema da diversidade cultural e da violência escolar norteou, portanto, o debate sobre as reformas da educação, num país que se via às voltas com os problemas surgidos da integração dos filhos de imigrantes europeus e, sobretudo, dos provenientes das colônias e ex-colônias francesas na África e nos países árabes. A França vive, atualmente, situações polêmicas envolvendo imigrantes, como no caso, amplamente divulgado no Brasil, da proibição de utilização de véu pelas alunas árabes nas escolas francesas, teoricamente laicas. O impasse se deu justamente por causa da interdição de utilização do véu, ao passo que a utilização de correntes com cruzeiros ou santos, símbolos católicos, continuava sendo permitida. Não cabe aqui entrar no mérito da questão da laicidade de um Estado em que, mais de dois séculos após a Revolução Francesa, ainda segue um calendário oficial repleto de feriados religiosos, sobretudo católicos, pois não é esse o tema do nosso estudo. O fato é que a sociedade francesa tem encontrado dificuldades na integração de imigrantes provenientes de culturas tão diferentes como as africanas e as árabes e isso se reflete na escola, através não só de confrontos e violências, físicas ou simbólicas, mas também na dificuldade de adaptação dos filhos dos imigrantes à cultura escolar e no desafio de desenvolver novos processos de ensino-aprendizagem e conteúdos escolares que integrem de fato esses alunos.

Além desse debate, entre maio e outubro de 2006, o então Ministro da Educação Nacional, Gilles de Robien, convidou o conjunto dos representantes da comunidade educativa para uma série de visitas a diversos países da Europa, com o objetivo de aprofundar o estudo comparativo dos diferentes sistemas de formação de professores dos países da União Européia. Fizeram parte da comissão de Gilles de Robien os presidentes dos Sindicatos de professores (FSU, SNUipp, UNSA Éducation, SGEN-CFDT, SNALC) e das federações de pais de alunos (FCPE, PEEP, UNAPEL), além do presidente da *CDIUFM*⁸⁰, de professores estagiários do 1º e 2º Grau e de mestres-formadores de diferentes cidades. A formação por competências, a formação continuada, a articulação entre formação disciplinar, diática e prática desde o início da formação dos professores, assim como o contato precoce com a prática de sala de aula estão entre os dispositivos observados nos países visitados e que interessaram ao Ministro da Educação francesa. Os melhores dispositivos implementados na Áustria, Alemanha, Suécia, Grã-Bretanha e Bélgica deveriam ser identificados para, eventualmente, nutrir a reforma que estava em vias de

ser implementada na França (MEN, 2006: 08).

Entre as principais mudanças da nova lei de orientação, no que concerne à formação de professores, está a integração dos *IUFMs* às Universidades e o estabelecimento do chamado *socle commun de connaissances et de compétences*. O *socle commun* configura-se como uma base comum de conhecimentos e de competências, cujos meios de aquisição a escolaridade obrigatória deve garantir a cada aluno. Segundo o MEN, esta base comum constitui o mínimo de conhecimentos e competências indispensáveis a cada um para concluir com sucesso sua escolaridade obrigatória, prosseguir sua formação, construir seu futuro profissional e ter sucesso em sua vida em sociedade (Código da Educação, art L.122-1).

Segundo o texto do site do MEN, pela primeira vez depois das leis de Jules Ferry, no século XIX, o governo indicava o conteúdo imperativo para a escola obrigatória e estabelecia, através da base comum, a referência para a redação dos programas de ensino. Entretanto, a base não substitui os programas da escola e do colégio, mas define as sete competências que todos deverão dominar ao final da escolaridade obrigatória.

As mudanças implementadas pela lei, não são, entretanto, fruto exclusivo desse debate. Elas inscrevem-se em mudanças que já vinham sendo estudadas e implementadas em nível europeu, dentro do quadro do Processo de Bolonha de reforma do ensino universitário, iniciado em 1999, por iniciativa dos ministros da Educação de 29 países daquele continente.

É interessante entender, portanto, do que trata esse processo, mesmo porque as reformas do ensino superior por ele propostas têm sido difundidas, também, na América do Sul, por motivos que veremos a seguir.

4.2 O PROCESSO DE BOLOGNA E A INFLUÊNCIA DAS DECISÕES DA COMUNIDADE EUROPÉIA SOBRE A EDUCAÇÃO FRANCESA

O Processo de Bologna é a sequência da Declaração da Sorbonne assinada em 1998, pelos Ministros da Educação da Alemanha, França, Inglaterra e Itália. Trata-se de uma declaração de intenções de cooperação no âmbito do Ensino Superior.

⁸⁰ Consultar significado das siglas na Lista de Siglas e Abreviaturas, no início desta dissertação.

Desde o início da década de 1990, intensificou-se o contexto econômico mundial de globalização, competição de mercado, surgimento de novas potências econômicas mundiais, aumento do progresso técnico científico e mercantilização da Educação. Dentro desse quadro, a Europa enfrenta ainda o aumento do índice de desemprego, o envelhecimento da população, os efeitos da massificação do ensino superior, com conseqüentes problemas de financiamento desse nível de ensino e da pesquisa. A livre circulação de trabalhadores pela Europa trouxe também um novo problema: a dificuldade de reconhecimento de diplomas.

Como reação a tal situação, a União Européia decidiu intensificar a cooperação no tocante ao Ensino Superior, adaptando-o às novas exigências e às novas necessidades sociais. Foi então que se realizou, em 1999, em Bolonha, uma conferência, na seqüência da Declaração da Sorbonne, e desde esse ano foram realizadas mais quatro reuniões, a cada 2 anos, para avaliar os progressos alcançados: Praga em 2001, Berlim, 2003, Bergen, 2005 e Londres, 2007. A próxima reunião deverá acontecer em abril de 2009, em Lovaina (*Leuven*), na Bélgica.

Os objetivos da Declaração de Bolonha inscrevem-se dentro dos objetivos econômicos da União Européia, sintetizados na Estratégia de Lisboa: favorecer a mobilidade (desenvolvendo ferramentas que melhorem o entendimento⁸¹ dos diplomas), competitividade, atratividade e empregabilidade, favorecer a inovação e a pesquisa. Com esses objetivos, os ministros dos 25 países da União Européia reuniram-se em 2000, e traçaram a “Estratégia de Lisboa”, que consiste num planejamento econômico, visando criar uma Europa competitiva e atrativa. Foi estabelecido, então, o “Espaço Europeu de Pesquisa”, pois o conhecimento é visto como um fator de desenvolvimento econômico.

A “Declaração de Bolonha”, entretanto, é um processo intergovernamental que extrapola a União Européia. Começou com 29 países, mas na última reunião, ocorrida em 2005, já abrangia 45 países europeus, sendo voluntária a adesão a esse processo. A intenção é criar, até 2010, o “Espaço Europeu de Ensino Superior” que visa à maior coerência e compatibilidade dentro do ensino superior europeu, ampliação da sua transparência e atratividade internacional.

Para alcançar essa intenção, foram definidos objetivos a serem alcançados pelos países signatários do processo:

⁸¹ No original em francês é usado o termo “lisibilité”, cujo equivalente em português, nesse caso, seria compreensibilidade. Optamos por utilizar “entendimento”, pois facilita a compreensão.

- adoção de um sistema de diplomas compreensíveis⁸² e comparáveis, tendo como principal aporte o “suplemento de diploma”;
- adoção da divisão do Ensino Superior em três ciclos: *licence* profissionalizante (de no mínimo 3 anos), mestrado (2 anos) e doutorado (3 anos);
- adoção do "Sistema Europeu e Transferência de Créditos", conhecido como "sistema de ECTS", tanto para a formação inicial como para a continuada;
- promoção da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores;
- promoção de cooperação quanto à garantia de qualidade.

Um grupo de acompanhamento da implantação do processo foi organizado para auxiliar nessas tarefas. Esse grupo é formado por representantes da Comissão Europeia, da Unesco, da EUA (Associação das Universidades Europeias), Eurashe, ESIB, além de representantes de todos os países.

A partir da reunião de Bergen, foi decidido que se utilizariam as linhas diretrizes para a avaliação, elaboradas pela ENQA, e que os países membros deveriam estabelecer a colaboração entre as agências nacionais, no tocante aos processos de avaliação de qualidade. Nessa reunião, decidiu-se também unir o "Espaço Europeu de Pesquisa" ao "Espaço Europeu de Ensino Superior", pois se reconheceu a pesquisa como parte integrante e necessária à qualidade do ensino superior.

Como o Processo de Bologna assumiu como princípio a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a França está inscrita nesse processo, a integração dos *IUFMs* às universidades conduz a formação de professores na França a um caminho inverso ao proposto pelo MEC no Brasil, com a criação dos ISE e dos Cursos Normais Superiores. Ao integrar os *IUFMs* às Universidades, as quais se incluem num processo que vincula ensino e pesquisa, os Centros Internos às Universidades serão conduzidos, provavelmente, a integrar, de fato, pesquisa e formação de professores, objetivo pouco alcançado pelos *IUFMs* até agora. Já no caso do Brasil, ao se tentar isolar a formação dos professores da formação dos demais profissionais da educação, desvinculando-a da formação para a pesquisa, os ISEs caminham no sentido inverso ao modelo francês.

⁸² Tradução nossa para o termo francês “lisibles”.

4.3 O "SOCLE COMMUN" E AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como já dissemos, uma das principais mudanças trazidas pela Lei de Orientação da educação francesa é a introdução do *socle commun* como sendo a base necessária à formação dos alunos na educação obrigatória, a ser avaliada nos exames do Diploma Nacional do Brevê, ao final do Colégio, o 1º ciclo do ensino secundário.

Ainda no âmbito das influências das decisões da União Européia e da influência do Processo de Bologna sobre as políticas para a educação francesa, foi publicado na França, em 2005, um livro coordenado por Françoise Cros⁸³, resultado de um estudo conduzido entre 2000 e 2002, por um grupo de pesquisadores coordenados pelo INRP (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica), de Paris.

Esse estudo, que recebeu ajuda do EPICE (*Institut Européen pour la Promotion des Innovations et de la Culture en Éducation*) e foi financiado pela Comissão Européia, tinha o objetivo de analisar as iniciativas e os programas de formação inicial de professores em 6 países europeus (Espanha, Finlândia, França, Grécia, Itália e Suécia), com a esperança de encontrar uma espécie de didática para a formação ao longo de toda a vida, uma das bandeiras da UE, como acabamos de ver. O trabalho foi completado por estudos de caso sobre a concepção de formação ao longo de toda a vida, em países do leste europeu e na província do Quebec, no Canadá.

Segundo seus autores, a noção de formação ao longo de toda a vida existe desde a antiguidade grega, mas o conceito que norteia tal noção variou ao longo do tempo. Na França, depois da Conferência sobre a Educação da UNESCO, em 1970, o relatório *Faure* de 1972 definia a formação ao longo de toda a vida como uma forma de educação para todas as idades, dentro e fora da escola, através da atitude ativa do indivíduo. Em 1973, a OCDE publicou um relatório que insistia sobre a formação continuada dos adultos como sendo corretora dos erros da escola e das desigualdades sociais, situando-a dentro do quadro econômico de competição mundial. Em 1974 e 1979, textos publicados, respectivamente, por T. Husén e D. Botkin e seus colegas retomam a noção de formação para todas as idades e para todos os indivíduos.

Durante os anos 1990, a UNESCO, a OCDE e a Comissão Européia insistiram na

⁸³ CROS, Françoise (org). "*Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne?*" Paris: Harmattan, 2005, 240 p.

necessidade da formação ao longo de toda a vida, abrangendo todas as idades, mas a UNESCO concebia essa formação como uma educação geral do indivíduo para viver melhor no mundo, ao passo que a OCDE e a Comissão Europeia a concebiam como a formação individual para um mercado em constante mutação, como uma defesa contra o desemprego. De acordo com o estudo coordenado pelo INRP, a formação ao longo de toda a vida está longe de ser um conceito científico preciso, sendo, ao contrário, uma noção variável e mais frequentemente percebida com uma estratégia necessária à adaptação às frequentes mudanças do mundo globalizado e mundializado (CROS, 2005).

As análises que fizemos dos documentos sínteses as reuniões do Processo de Bologna nos indicam que a concepção da OCDE prevalece e norteia as reformas do ensino superior europeu, o que se reflete na nova Lei de orientação da educação francesa.

Um dos lemas da União Europeia tem sido a importância de se implementar a noção de "formação ao longo de toda a vida". A livre circulação de trabalhadores pelos países da Europa é uma das necessidades criadas por essa conjuntura, fato que, por sua vez, trouxe alguns problemas: a dificuldade de reconhecimento de diplomas, o baixo nível de domínio de outra língua estrangeira moderna pelos estudantes europeus, a necessidade de formação constante e atualização da mão-de-obra especializada. Logo, esse tipo de formação pede o desenvolvimento, desde a escola maternal, de competências para "aprender a aprender".

Isso implica a preparação dos professores para ensinar tais competências, o que exige, por sua vez, mudanças na formação de professores, desde a formação inicial, porque é necessário que eles próprios aprendam a utilizar as novas tecnologias de informação e de comunicação, aprendam uma outra língua europeia dentro de um contexto real, dominem as novas metodologias para fazer os alunos aprenderem a trabalhar autônoma, individual e coletivamente, a construir um projeto individual de formação e desenvolver todas as competências cada vez mais necessárias ao mercado de trabalho (CROS, 2005). Por isso, o livro termina com as proposições gerais para a aplicação de uma formação dos professores dentro da perspectiva da formação ao longo de toda a vida:

- ✓ formação dentro do estabelecimento escolar, para permitir o contato com os alunos, os colegas e os objetivos de formação daquele estabelecimento;
- ✓ progressão de carreira dos professores, baseada nos resultados individuais e coletivos obtidos junto aos alunos;

- ✓ ampliação da utilização da pesquisa-desenvolvimento dentro dos módulos de formação;
- ✓ transformação do estabelecimento escolar em "organização aprendiz", conduzindo a autoregulações permanentes;
- ✓ trabalho dos professores, baseado sobre a aproximação por competências das aquisições dos alunos;
- ✓ reconhecimento coletivo de uma nova concepção do ato de aprender, levando em conta que se aprende em todo lugar, todo o tempo e em todas as idades.

Todas essas concepções difundidas pela UE, desde o início da década de 2000, se fazem presentes, na França, na proposta de educação da Lei de Orientação de 2005 e das modificações da orientação da formação de professores.

A definição dessa base *socle* comum para a escolaridade obrigatória implicou algumas mudanças na formação dos professores do 1º e 2º Graus.

4.3.1 A INFLUÊNCIA DO "SOCLE" COMUM SOBRE A NOVA FORMA DE AVALIAÇÃO: EXTINGUE-SE O "MÉMOIRE", SURGE O DOSSIÊ DE COMPETÊNCIAS

Até o início do ano letivo de 2007, os professores estagiários em 2º ano de *IUFM* eram avaliados de acordo com os resultados obtidos nos módulos de ensinos teóricos, nos estágios em situação e pela elaboração de uma monografia profissional. A partir de janeiro de 2008, os professores estagiários serão avaliados através da elaboração, pela coordenação de formação do *IUFM*, de um dossiê de competências, que deve conter informações sobre o nível alcançado pelos estagiários de 2º ano de *IUFM* em cada competência. Em decorrência disso, segundo pudemos acompanhar nas discussões do grupo de formadores de professores do 1º Grau no *IUFM* de Amiens, a maioria dos *IUFMs* suprimiu a elaboração do *mémoire*. Tal supressão era, também, uma reivindicação dos próprios estagiários daquele *IUFM*.

O novo dossiê de avaliação constitui um dos itens de avaliação dos professores-estagiários para sua incorporação efetiva ao corpo de professores da Educação Nacional e se baseia no nível que tenha sido alcançado em dez as competências profissionais:

1. Ética e responsabilidade (dentro da participação na vida escolar e nas relações com alunos e pais);
2. Domínio da língua;
3. Domínio das disciplinas e da cultura geral (conhecimento dos programas e das ferramentas, domínio dos conceitos, noções e procedimentos);
4. Domínio da concepção e da aplicação de situações de ensino/aprendizagem (definir os objetivos, conceber as situações, utilizar as ferramentas existentes);
5. Gestão do trabalho da classe (organizar o tempo e o espaço, distinguir os diferentes momentos de uma seqüência de ensino, lidar com os conflitos);
6. Competência para trabalhar dentro da diversidade (observar os alunos, perceber os ritmos de aprendizagem e levá-los em conta);
7. Competência para avaliar os alunos;
8. Domínio das TICEs (Tecnologias de Informação e de Comunicação em Educação);
9. Capacidade para trabalhar em equipe e em cooperação (trabalho e cooperação com seus pares);
10. Formação própria e inovação

Cada competência é uma combinação de conhecimentos, capacidades, e também de atitudes indispensáveis para colocar em prática nas situações ao longo da vida toda. Pode-se ver que as competências profissionais a serem dominadas pelos professores estão diretamente ligadas às competências que os alunos devem adquirir até o final da escolaridade obrigatória.

O *socle* ou base comum para a escolaridade obrigatória é composta de sete competências:

1. Domínio da língua francesa;
2. Prática de uma língua viva estrangeira;
3. Domínio dos principais elementos de matemáticas e da cultura científica e tecnológica;
4. Domínio das técnicas usuais de informação e de comunicação;
5. Cultura humanista;
6. Competências sociais e cívicas (compreendendo a capacidade de viver em sociedade e preparar-se para a vida de cidadão);
7. Autonomia e espírito de iniciativa.

Segundo Perrenoud,

"uma competência é uma capacidade de ação eficaz face a uma família de situações,

que se consegue dominar porque se dispõe ao mesmo tempo dos conhecimentos necessários e da capacidade de mobilizá-los com discernimento, em tempo oportuno, para identificar e resolver verdadeiros problemas" (*apud IUFM d'Amiens*, 2007: 2 - tradução nossa)⁸⁴.

Esta é a concepção de competências que guia os textos governamentais. Vê-se, portanto, que todo o sistema educativo francês se adapta a essa concepção de educação por competências, e que as competências elegidas se aproximam mais da concepção de formação ao longo de toda a vida assumida pela OCDE, ou seja, formação individual para um mercado em constante mutação, do que da concepção proposta pela UNESCO.

Uma segunda mudança na certificação profissional é implementada visando à avaliação da 8ª competência dos professores: a partir de 2007, em caráter opcional, e a partir de 2008, obrigatoriamente, todos os estagiários em segundo ano de formação no *IUFM* deverão submeter-se a uma certificação CII - *Certificat Informatique Internet* (Certificado Informática Internet) de segundo nível⁸⁵.

Entre as discussões que eram levadas a cabo no *IUFM* de Amiens, visando equacionar os problemas surgidos com a iminente integração à Universidade, estava a da necessidade premente de se encontrar uma forma clara e precisa de elaborar o dossiê de competências (dado que os formadores dos *IUFMs* não mais participarão da avaliação dos seus estagiários, a qual ficará a cargo de um comitê externo).

4.4 A SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFISSIONAIS DOS IUFMS DENTRO DAS UNIVERSIDADES

Da parte dos sindicatos de professores, a preocupação está centrada no futuro dos "formadores práticos"⁸⁶ e do pessoal IATOS⁸⁷ (funcionários técnicos dos *IUFMs*). Os mestres-

⁸⁴ "Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes (Ph. Perrenoud, 1999)" (*apud IUFM de Amiens*, 2007: 2)

⁸⁵ O CII de primeiro nível é elaborado na faculdade, por todos os alunos, e o de segundo nível, nos *IUFMs* para aqueles que querem se tornar professores. Os alunos da escolaridade obrigatória também têm suas competências em informática avaliadas e certificadas por um BII: Brevet Informatique Internet (Brevê Informática Internet).

⁸⁶ Formateurs du terrain - professores primários e secundários em atuação como formadores em *IUFM*, chamados de maîtres-formateurs, mestres-formadores. Optamos por traduzir como "formadores-práticos", cujo sentido é mais

formadores são docentes sem formação para lecionar em nível universitário, não podendo, portanto, ser incorporados às equipes de formadores dos Centros Internos às Universidades; já o pessoal IATOS ocupa funções não existentes dentro das Universidades ou que podem ser substituídas pelo pessoal universitário, numa medida de racionalização e de economia.

Outra questão que pode vir a gerar conflitos é a incorporação dos professores universitários dos *IUFMs*, que são contratados de forma diferente daquela dos professores das Universidades, por um comitê também diferente. Os professores dos *IUFMs* são contratados após avaliação e entrevista por um comitê multidisciplinar de professores, comitê esse formado por professores de outros *IUFMs* que não aquele no qual o candidato pleiteia uma vaga. Os professores dos *IUFMs* eram nomeados em tempo integral no Instituto ou recrutados para 4 anos de serviço em postos de diretores de estudos, meio tempo no *IUFM* e meio tempo na Universidade ao qual o Instituto é ligado, antes de poderem ser totalmente nomeados para o serviço em Universidade (ROBERT, 2000).

Já os professores das Universidades são avaliados por comitês de especialistas da área específica na qual irão lecionar. O que alguns professores universitários colocam em questão, com a integração dos *IUFMs* às Universidades, é a legitimidade da contratação e da incorporação total dos professores dos Institutos ao corpo universitário, uma vez que sua avaliação não foi feita por um comitê de especialistas da área, os quais seriam, em tese, os mais aptos para julgar a competência de seus pares.

Outro ponto incerto se refere ao responsável pelo Centro Interno às Universidades. Nos *IUFMs* os diretores e diretores-adjuntos são professores, desobrigados das funções docentes para assumir as funções de direção; já nas Universidades, não há administradores em tempo integral, desobrigados de lecionar. A discussão que se deu no *IUFM* de Amiens girava em torno da dificuldade de se encontrar um professor disposto a acumular a dupla função: docência e administração.

compreensível em português.

⁸⁷ Ver Lista de siglas no início desta dissertação.

4.5 O FUTURO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM A INTEGRAÇÃO À UNIVERSIDADE⁸⁸

O polêmico tema da profissionalização do trabalho de ensino, ligado à questão da "universitarização" da formação dos professores volta ao centro das discussões com a integração às Universidades (CDIUFM, 2007).

A preocupação principal de sindicatos e formadores dos *IUFMs*, quanto ao futuro da formação dos professores com a integração às universidades é a de que a "universitarização" torne a formação por demais teórica. A configuração dos estágios também é uma forte preocupação: dado que os mestres-formadores, que acompanhavam a integração dos estagiários ao trabalho nas escolas, não poderão ser incorporados ao corpo de formadores dos Centros Universitários, quem será o responsável pela orientação dos estágios, e como tais estágios se configurarão no currículo dos novos centros de formação? Ao lado dessa preocupação estão as novas medidas anunciadas pelo então Primeiro-ministro Sarkozy⁸⁹, no tocante à formação profissional no *IUFM*, as quais suscitam ainda mais dúvidas sobre esse ponto.

A decisão do Presidente Sarkozy e do Ministro da Educação, Xavier Darcos, é a de, até 2010, passar a recrutar os futuros professores ao nível *bac+5*, ou seja, com formação em nível *master 2*, o que equivaleria no Brasil ao mestrado. Os novos concursos já estão em vias de preparação para entrar em vigor a partir do ano de 2010.

Mais que "universitarização", o processo em curso visa a uma "masterização"⁹⁰ da formação de professores primários e secundários, elevando-os ao nível reconhecido como uma boa formação para um cidadão francês: *bac+5*, o que significa cinco anos de estudo universitário após o *baccalauréat*.

Os futuros professores entrariam diretamente em trabalho e o segundo ano de formação profissional no *IUFM* seria substituído pelo que os franceses chamam "camaradagem" intensiva em início de carreira, ou seja, os professores aprenderiam a prática do serviço diretamente "em serviço", com o auxílio dos seus colegas de trabalho. O papel daqueles Institutos seria, portanto, sensivelmente reduzido.

⁸⁸ As informações cuja fonte não é especificada foram retiradas do site do MEN.

⁸⁹ Atual presidente da República francesa, eleito em 2007.

⁹⁰ Do termo francês: *Masterisation*.

Segundo o Presidente Sarkozy, que anunciou pessoalmente a novidade, a elevação da formação ao nível do *master* situa-se dentro do quadro de harmonização dos sistemas de ensino superior europeus, conduzido pelo Processo de Bologna, cuja medida visa, segundo o Presidente, não somente a uma revalorização em termos de formação, mas permitirá uma melhor remuneração inicial dos professores, ao contratá-los com nível de mestrado.

Essa mudança no nível de recrutamento dos professores foi anunciada simultaneamente com a reforma dos liceus, especificamente da via profissionalizante, em pleno ano de bicentenário do *baccalauréat*, o exame de final de estudos secundários, que dá acesso ao ensino superior. O *baccalauréat*, segundo o Ministro da Educação, não será modificado, como demanda parte da opinião pública, pois o problema estaria na formação deficiente dos liceus e não na forma do exame de acesso ao ensino superior. A reforma dos liceus, cujo ensino está sendo questionado, possivelmente implicará novas mudanças na formação de professores, pelo menos do corpo de professores do ensino técnico e profissionalizante.

Quanto aos formadores de professores, a preocupação maior é redefinir a formação universitária necessária à profissionalização dos professores, encontrando uma dinâmica adequada de articulação do conhecimento acadêmico e o desenvolvimento do hábito de pesquisa (mais freqüentemente concebida como pesquisa-ação ou pesquisa sobre a prática) com o contato com a prática de sala de aula, ou seja, a inserção no trabalho de professor (CDIUFM, 2007).

Tais preocupações não estão em vias de se atenuar, pelo contrário, devem, ainda, por bom tempo, ocupar as discussões sobre a profissionalização dos professores na França, dadas as novas importantes medidas anunciadas em maio de 2008 pelo, então, Ministro Nicolas Sarkozy.

Quanto à formação continuada, pelo que pudemos constatar, ao contrário da formação inicial, sempre foi incipiente, tanto em relação à formação continuada dos professores quanto à dos formadores. A modalidade de formação continuada cuja oferta foi mais bem estruturada é a das formações ASH, instituídas pelo MEN. Com as novas mudanças em curso a partir da integração dos *IUFMs* às Universidades, a formação continuada dos professores voltou a ser responsabilidade das Academias.

No entanto, ainda não sabemos o que ocorrerá com a formação continuada dos formadores, uma vez que os "formadores práticos", não devem ser incorporados ao corpo de formadores das universidades, por lhes faltar a certificação necessária para tal. Possivelmente a formação de formadores dos *IUFMs* deveria destinar-se a esses profissionais do corpo de professores, para

e elevar seu nível de conhecimento, sobretudo dos professores de 1º grau, cuja cientificidade da formação sempre foi questionada, pois a formação continuada dos professores universitários se dá nos cursos de pós-doutoramento, já existentes no âmbito universitário. Sendo assim, a formação continuada de formadores, que havia sido postulada para os *IUFMs*, pode deixar de existir nos novos Centros Internos.

Considerações finais

O que pudemos concluir do estudo feito é que a organização do Estado francês e do seu Sistema de Ensino é bastante complexa, o que torna difícil qualquer comparação com a realidade brasileira. Os paralelos entre os dois países que estabelecemos ao longo do texto, sobretudo no tocante à organização de ensino e à formação de professores tiveram objetivo didático, unicamente numa tentativa de tornar mais compreensível as estruturas do sistema francês.

Embora preliminares e sujeitas à revisão, podemos ensaiar algumas conclusões e respostas às nossas perguntas iniciais.

É possível entender a criação dos *IUFMs* e sua recente integração às Universidades como um longo processo de busca de "profissionalização" do trabalho de ensino, por parte de diversos setores envolvidos com a formação de professores – tanto universitários mais ligados à esquerda política, como de diversos grupos de professores –, e, ao mesmo tempo, como fruto de uma luta governamental contra a insuficiência de recrutamento de professores.

Para que a mudança de abordagem da formação de professores fosse possível, os *IUFMs* foram criados fora das Universidades, embora ligados a elas, pois a autonomia universitária impediria ao Governo interferir diretamente nas diretrizes da formação dos professores. Entretanto, essa integração é antes institucional que formativa. Apesar de os professores serem formados numa mesma instituição e num mesmo nível de ensino, as tentativas de se implementar uma formação em parte comum não têm alcançado grandes êxitos (TROUSSON, 1992; DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2007; LANG, 2004).

Entre os motivos para o fracasso na integração da formação podemos apontar a tradição de separação e estranhamento entre os professores desses dois níveis de ensino, existente há mais de um século. De acordo com, Isambert-Jamati, em seu texto "*Les primaires, ces 'incapables prétentieux'*" (*Os primários, esses incapazes pretensiosos*) existia uma espécie de campanha de

degradação da escola e da imagem dos professores primários que se propagava nos livros da época e já tinha sido retomada inúmeras vezes havia um século (JAMATI, 1985). Segundo essa autora, tal representação servia como arma aos professores secundários, cada vez que se tentava uma unificação institucional entre o Ensino primário e o secundário.

Outro motivo de tal fracasso, consequência dessa visão dos professores secundários a respeito dos professores primários, foi o fato de a formação profissional nos *IUFMs* ter representado uma melhora do *status* dos professores primários (antes formados em nível secundário), mas ser vista como uma desqualificação relativa pelos professores secundários (LANG, 2004 e DURU-BELLAT & VAN ZANTEN, 2007), que tinham uma formação fundamentalmente acadêmica, não-profissionalizante, entendendo-se formação profissionalizante como formação em Didática ou referente às Ciências da Educação. A impossibilidade de se encontrar uma pedagogia única para o ensino tão diferenciado entre o nível primário e o secundário, também é apontada como uma das razões para o fracasso de uma formação comum (TROUSSON, 1992).

De todo modo, notamos algumas semelhanças e diferenças com relação ao que se esboça no Brasil, no tocante à formação de professores, tanto em relação ao projeto da ANFOPE, como em relação ao projeto do MEC.

Assim como a ANFOPE reivindica, desde sua criação, no início da década de 1990, que o trabalho docente seja considerado como profissão e, como tal, tenha sua formação feita em nível universitário, vinculada à pesquisa, vemos na França um movimento ainda inacabado e em conflito de busca de “profissionalização” e “universitarização” do trabalho dos professores da educação primária e secundária. Entretanto, o movimento da ANFOPE e o que tem prevalecido e entrado em debate na França nos parecem diferir quanto à concepção de imagem profissional: na França, o perfil profissional almejado é o do prático reflexivo, competente e engajado na melhor execução do projeto educacional da Nação, ao passo que o perfil adotado e defendido pela ANFOPE é o do intelectual de nível superior, engajado na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Quanto ao projeto do Ministério da Educação, nos colocamos uma pergunta: teria o perfil de prático reflexivo adotado pela França alguma semelhança com a proposta de formação de professores dos ISEs? Ou os ISEs adotam um perfil técnico e pragmático, que se aproximaria mais da formação das antigas escolas normais, ou seja, um executor mecânico de programas e

metodologias pré-definidas pelos gestores do sistema? Ainda temos poucos elementos que nos permitam chegar a conclusões a esse respeito.

As propostas do MEC, ao desvincular formação de professores e pesquisa, caminham na contramão do que ensaia não só a França, mas também, diversos países que inspiraram a reforma francesa. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ainda que com objetivos fundamentalmente econômicos, é uma das bandeiras encampadas pela União Européia, visando à elevação da competitividade econômica da UE frente aos demais países centrais. Não nos parece evidente qual seria a vantagem, para a sociedade brasileira e as razões do caminho inverso adotado pelo nosso Ministério da Educação.

No que diz respeito à relação entre formação de nível universitário e "profissionalização" do trabalho do ensino, pudemos notar que tal vinculação deve-se, provavelmente, à influência dos primeiros estudos funcionalistas da Sociologia das Profissões chamada "anglo-saxônica". Apesar das críticas que foram feitas à ideologia daquela corrente teórica, como vimos no Capítulo 1, tal vinculação entre "capacidade profissional" e "formação inicial" ainda permanece, tanto nos estudos sobre "profissão", como nas reivindicações de formadores e sindicatos, e nas ações governamentais.

Na França, a luta pela "universitarização" da formação e pelo reconhecimento do ensino como profissão reveste-se de um caráter ainda mais ideológico e significativo: trata-se de obter um maior reconhecimento na hierarquia social das profissões, organizada e legitimada pelo Estado. Essa luta ainda não foi vencida pois, apesar das mudanças introduzidas na formação e da melhora relativa do *status* dos professores primários, o trabalho no ensino obrigatório continua sendo relativamente mal remunerado, comparando-se com outras profissões de mesmo nível de formação, e pouco reconhecido pela sociedade.

Como demonstram Dubar e Tripier (2005), ainda que na França não haja distinção clara e entre *ocupação* e *profissão*, o reconhecimento e legitimação do *status* profissional é feito pelo Estado, pela via da diplomação. Como a diplomação está vinculada ao tempo de estudo, sendo os estudos *pós-bac* mais valorizados, e estando a diplomação diretamente relacionada à classificação de um emprego na Grade das ocupações e, sobretudo, do funcionalismo de Estado, as reformas da formação de professores em curso, que elevarão o pré-requisito profissional ao nível do *Master* se revestem de um caráter ainda mais importante que a elevação da formação dos professores primários para o nível superior, à época da criação dos *IUFMs*.

Dado que no ano de 2007, os *IUFMs* começaram a ser integrados às Universidades, pudemos acompanhar pouco do processo e estudar apenas timidamente o impacto que isso terá no futuro da formação de professores na França.

Por isso, às perguntas iniciais, apenas parcialmente respondidas pelo nosso estudo, somam-se ainda outras questões, que possibilitam a abertura de vários campos de pesquisa:

- ✓ Quais seriam, de fato, as semelhanças e diferenças entre a formação oferecida aos professores nos *IUFMs* e nos ISEs brasileiros? Mesmo que os paralelos entre as instituições sejam difíceis, dada a diferença das duas realidades em que se inserem, podem haver semelhanças na concepção de professor, de formação, de trabalho docente. Para responder a essa questão, faz-se necessário um estudo aprofundado sobre os ISEs;
- ✓ Qual é a exata relação da mudança na configuração das instituições de formação de professores na França – agora, Centros Internos às Universidades – e o Processo de Bologna? Estudar esse processo e sua influência nas mudanças do Ensino Superior francês é o caminho para se chegar à uma resposta ;
- ✓ Quais mudanças de concepção de formação surgirão com essa incorporação dos *IUFMs* às Universidades?
- ✓ A elevação do pré-requisito para a formação profissional ao nível do *master* trará, finalmente, a valorização da função de ensino, em termos de melhorias salariais, aumento da atratividade da função, reconhecimento social e profissional?

Essas duas últimas questões evidenciam a necessidade de se continuar acompanhando o processo de reformulação da formação de professores na França, pois muitas mudanças, como já vimos, estão ainda em vias de acontecer.

Assim, o acompanhamento desse processo nos próximos anos é a nossa principal recomendação, seja para um estudo de doutorado nosso, ou de outro pesquisador, por ser um tema polêmico e de importância estratégica, no que se refere à formação de professores, bem como à ampliação da influência do Espaço Europeu de Ensino Superior na América Latina nos anos que se seguirão.

GLOSSÁRIO

Academia - Órgão regional de administração da educação nacional francesa, chefiado pelo reitor. Subordinada ao Ministério da Educação Nacional, a Academia é responsável pela execução regional das políticas do governo nacional. Não existe, no Brasil, órgão correspondente, com o mesmo rol de atribuições.

Agregação – do francês *agregation* – concurso "profissional" para os professores do ensino secundário, baseado em baterias de exercícios escolares, conduzindo ao título de professor *agregé*, que pode lecionar tanto em colégio/liceu, como nas modalidades de Ensino Superior oferecidas nos liceus.

Instituteur/ Institutrice - denominação dada aos professores e professoras primárias formados pelas antigas Escolas Normais, anteriormente à Lei de Orientação da Educação de 1989.

Professor Certificado - *professeur certifié* - professor que passou por um dos concursos de certificação docente, que dão acesso à carreira de professor da educação nacional (ver quadro de concursos no item A1, Capítulo 2 desta dissertação).

Professor das Escolas - *professeur des écoles* – atual denominação dos professores de 1º Grau, formados pelos *IUFMs*, definida pela Lei de Orientação da Educação de 1989, e que substitui as antigas denominações *instituteurs/institutrices*, dadas aos professores, formados nas antigas Escolas Normais.

Obras consultadas

- BANCEL, D. (dir.) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1989.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Le niveau monte: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris: Seuil, 1989.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pedagogie*, n. 94, 1991b, pp. 73-91.
- _____, R. La professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe. *Revue Française de Pedagogie* n. 105, 1993, pp. 83-119.
- BRAULT, M. A experiência francesa. In: MENEZES, L. C. (org.) *Professores: Formação e profissão*. Campinas: Autores Associados/Nupes, 1996.
- CDIUFM. 6^{ème} Colloque des IUFM: “Qu’est-ce qu’une formation professionnelle universitaire des enseignants? Enjeux et pratiques”, Arras-France, mai 2007, mimeo.
- CENTRO de Estudos Educação & Sociedade. *Revista Educação & Sociedade*, n. 68, v. especial. Campinas: CEDES, 1999.
- CHARLES, Frédéric. *Instituteurs: un coup au moral*. Paris: Editions Ramsay, 1988.
- COELHO, Marciele N.; MARCHESINI, Marcelo; MAXIMO, Shalimar S.; GODOY, Soraya F. Financiamento da Educação: Banco Mundial, Constituição e LDB. In: De Rossi, Vera L. S. (org.) *Rédeas (in) visíveis da Gestão do Trabalho Pedagógico: Coletânea de Textos dos Alunos do Curso de Pedagogia*. Campinas, SP: Graf. FE, 2002.
- COMPAGNON, Béatrice e THEVENIN, Anne. *Histoire des instituteurs et des professeurs: de 1880 à nos jours*. Paris: Editions Perrin, 2001.
- CROS, Françoise (org.). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne?* Paris: Harmattan, 2005, 240 p.

- CURY, Carlos Roberto. A Formação Docente e a Educação Nacional. *www.mec.gov.br*, 2004.
- DE PERRETI, A. *La formation des personnels de l'Education Nationale*. Paris: La Documentation Francaise, 1982.
- DE TOMMAZI, Livia; WARDE, Mirian J; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DUBAR, C. et TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 2005.
- DURU-BELLAT, M e VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin: 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa, 3ª ed. Revista e atualizada, Curitiba: Positivo, 2004.
- FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *In: Educação & Sociedade n. 80, vol. 23, n. especial 2002: Políticas públicas para a Educação - olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*, pp. 137-168.
- _____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *In: Educação & Sociedade n. 85, vol. 24, 2003*, pp. 1095-1124 (sic).
- HÉRBRARD, Jean. Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França - séc. XIX e XX). *In: WARDE, Mirian J. (org.). Temas de História da Educação. Contemporaneidade e Educação*, ano V, n. 7, 1o. semestre/2000.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Les primaires ces « incapables prétentieux ». *Révue Française de Pédagogie*, n° 73, oct.-nov.-déc. 1985: 57-65.
- INSTITUT UNIVERSITAIRE DE MAITRES. Portal Internet: <http://www.iufm.education.fr/>
- IUFM DE L'ACADEMIE D'AMIENS. *Livret de l'Etudiant et du professeur stagiaire, 2006/2007*, Amiens, 2006.
- _____. Site Internet: <http://www.amiens.iufm.fr/>
- _____. *Texte d'appui pour la discussion interne du programme de formation 2007/2008*. Amiens, 2007.
- LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.
- LANG, V. La profession enseignante en France: permanence et éclatement. *In: Tardif, M. et Lessard, C. (dir.) La profession d'enseignant aujourd'hui - Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Editions De Boeck Université, 2004, pp.157-171.
- _____. *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF, 1999.

- LAWN, M. et NÓVOA, A. *L'Europe réinventée: regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- LE ROBERT. Le Nouveau Petit Robert de la langue française, Paris: Dictionnaires Le Robert - Seger, 2007.
- LETHIERRY, Hugues. *Feu - Les écoles normales (et les IUFM?)*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- LUDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flávio B. e CUNHA, Maria I. Repercussões das tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. Campinas, SP: *Educação & Sociedade* n. 68, v. especial, 1999, pp. 278-299.
- MELO, Maria Teresa L. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. Campinas, SP: *Educação & Sociedade* n. 68, v. especial, 1999, pp. 45-60.
- MEN, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Quéstions d'Éducation*, n°2, nov.-déc., 2006.
- MEN, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 1, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Site Internet: www.education.gouv.fr.
- MEN, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Site Internet du Débat National sur l'avenir de l'école: <http://www.debatnational.education.fr/index.php?rid=87>.
- MEN, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 3, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Synthèse "Pour la réussite de tous les élèves"*. Paris, out. 2004.
- MEN, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 4, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Texto do site do Ministério da Educação Nacional sobre o "socle" comum de conhecimentos e de competências: <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- PEYRONIE, Henri. *Instituteurs: des maîtres aux professeurs d'école*. Presses Universitaires de France, 1998.
- PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV - Depuis 1930*. Paris: Editions Perrin, 2004.
- ROBERT, A. et TERRAL, H. *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris: PUF, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira – Estrutura e Sistema*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005, 9ª ed.
- _____ *A nova lei da educação: LDB - Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP:

Editora Autores Associados, 1997.

SNESUP-FSU. *Former des Maîtres - supplément au mensuel Le SNESUP*, n° 548, oct., 2006.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal? In: *Educação & Sociedade*, n° 67, agosto 1999.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (dir.) *La profession d'enseignant aujourd'hui - Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Montreal, Canada: Editions De Boeck Université, 2004.

TROUSSON, Alain. *De l'artisan à l'expert: la formation des enseignants en question*. Paris: Hachette, 1992.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. In: *Educação e Sociedade*, n. 70, Abril /2000, Campinas: CEDES.

ZAY, Danielle. *La formation des instituteurs*. Paris: Editions Universitaires, 1988.

ANEXOS

ANEXO I: TABELAS CITADAS

Tabela 1 – Evolução das despesas com Educação na França – 1980 a 2005

	1980	1990	2000	2004	2005
Despesa Interiores com Educação (DIE)					
Valores correntes (em bilhão	28.5	68.0	105.4	115.6	117.9
Valores atualizados 2005	64.6	86.1	116.1	117.8	117.9
DIE/PIB	6.4	6.6	7.3	7.0	6.9
Despesa média por aluno					
Valores correntes (em euros)	1.760	4.030	6.230	6.840	6.970
Valores atualizados 2005	4.000	5.090	6.870	6.970	6.970
Estrutura de financiamento inicial (en %)					
Estado	69.1	63.6	64.6	63.6	62.7
Ministério da E	60.9	56.5	57.1	56.2	55.5
Coletividades Territoriais	14.2	18.5	19.9	20.5	21.3
Outras administrações públic	0.4	0.7	2.1	2.1	2.1
Empresas	5.5	5.9	5.4	6.2	6.3
Famílias	10.8	11.2	8.0	7.6	7.6

Fonte: Boletim L'état de l'école n. 16 (Ed. 2006) - site MEN

Tabela 2 – Professores de Escola e Instituteurs do 1º Grau público - 2005/2006 - por nível de Ensino

Afetação	Instituteurs	Prof de Escola	Outros Titulares	Não-titulares	Efetivo total	% mulheres	% tempo parcial
Profs Pré-elem. e Elementar	41 502	238 433	38	10	279 983	81,2	9,2
- Diretores de Escola	5 581	38 835	-	-	44 416	71,5	2,8
- Substitutos	4 255	21 820	14	-	26 089	62,4	2,3
Educ. Esp.	2 767	23 610	11	-	26 388	74,5	3,8
- prevenção	1 760	13 680	3	-	15 443	75,6	3,9
- desvantagem	706	7 284	6	-	7 996	72,2	3,4
Pilotagem	888	12 698	145	1	13 732	73,3	13,0
Efetivo	45 157	274 741	194	11	320 103	80,3	8,9
% de mulheres	80,3	80,3	53,1	90,9			
% de tempo parcial	13,4	8,2	0,5	27,3			

Prevenção = prevenção e tratamento de necessidades escolares

Pilotagem, enquadramento pedagógico e situações diversas

Desvantagem = escolarização de alunos doentes ou deficientes

Tabela 3 – Evolução do número de alunos dos IUFMs – 1991 a 2006 – por nível de Ensino

	1991/1992	1995/1996	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2005/2006	
						homens	mulheres
2º Ano - 1º Dégré (fora form especial)	15.168	13.028	17.806	17.385	16.255	3.036	13.219
2º Ano - 1º Dégré (incluindo form especial)			19.097	19.355	17.647	3.414	14.233
Total 1º Dégré (sem form Especial)	22.141	27.443	35.330	34.976	34.951	6.718	28.233
1º Ano-2º Dégré	21.553	44.232	33.182	33.909	32.095	12.754	19.341
2º Ano - 2º Dégré (fora form especial)	12.087	14.512	16.224	12.997	13.445	5.552	7.893
2º Ano - 2º Dégré (incluindo form especial)				13.089	13.565	5.590	7.975
Total 2º Dégré (sem form Especial)	33.640	58.744	49.406	46.906	45.540	18.306	27.234
Total 1º Ano	28.526	58.647	50.706	51.500	50.791	16.436	34.355
Total 2º Ano (fora de form Especial)	27.255	27.540	34.030	30.382	29.700	8.588	21.112
Total geral - fora form Especial	55.781	86.187	84.736	81.882	80.491	25.024	55.467
Total geral - com form Especial			86.027	83.944	82.003	25.402	56.481

Fonte: Boletim L'état de l'école n. 16 (Ed. 2006) - site MEN

Tabela 4 – Evolução do número de alunos do Ensino Superior francês –1980 a 2006–por tipo de estabelecimento

Instituição de Ensino	1980/1981	1990/1991	2000/2001	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Universidades	1.159.937	1.396.760	1.374.364	1.392.531	1.425.665	1.424.536	1.421.719
Grandes Estabelecimentos	15.536	16.282	15.856	16.872	18.655	25.603	25.944
IUFM		80.184	84.009	89.062	85.808	83.622	81.565
STS	199.333	238.894	236.824	235.459	234.195	230.275	230.403
CPGE	64.427	70.263	70.703	72.015	72.053	73.147	74.790
Fomações Contábeis não-universitárias	5.587	7.940	7.890	7.682	7.643	7.788	7.499
Universidade de Tecnologia	3.157	6.006	6.231	6.603	6.974	6.962	7.375
INP	8.250	11.077	11.295	12.392	12.794	12.514	12.478
Formação de Engenheiros	57.653	96.487	99.260	102.407	105.007	107.219	108.057
Total	1.513.880	1.923.893	1.906.432	1.935.023	1.968.794	1.971.666	1.969.830

(France Metro+DOM) Fonte: "Répertoires et Références Statistiques", Edição 2006

ANEXO II: QUADROS CITADOS

Quadro 1 – Listagem das especialidades de formação ASH a serem oferecidas, segundo o MEN⁹¹

Modalidades CAPA-SH		Modalidades 2CA-SH (2o. Grau)	
Opção A	professores encarregados do ensino e ajuda pedagógica aos alunos surdos ou com baixa audição	Opção A	ensino e ajuda pedagógica aos alunos surdos e com baixa audição
Opção B	professores encarregados do ensino e ajuda pedagógica aos alunos cegos ou com baixa visão	Opção B	ensino e ajuda pedagógica aos alunos cegos e com baixa visão
Opção C	professores encarregados de ensino e ajuda pedagógica aos alunos apresentando deficiência motora grave ou transtorno da saúde de longa duração ou invalidantes	Opção C	ensino e ajuda pedagógica aos alunos apresentando deficiência motora grave ou transtorno de saúde de longa duração ou invalidante
Opção D	professores encarregados de ensino e ajuda pedagógica aos alunos apresentando transtornos importantes das funções cognitivas	Opção D	ensino e ajuda pedagógica aos alunos apresentando transtornos importantes das funções cognitivas
Opção E	professores encarregados de ajuda especializada preponderantemente pedagógica	Opção F	ensino e ajuda pedagógica aos alunos dos estabelecimentos regionais de ensino adaptado e das seções de ensino geral e profissional adaptado
Opção F	professores encarregados de ensino e ajuda pedagógica aos alunos de estabelecimentos e seções de ensino geral e profissional adaptado		
Opção G	professores encarregados de ajuda especializada preponderantemente reeducativa		

⁹¹ Fonte dos dados: site do IUFM da Academia de Amiens. Observação: não consta no site a especialidade E da modalidade 2CA-SH.

Quadro 2 – Listagem dos 31 IUFMs, identificados por Região e Academia, até janeiro de 2007

	REGIÃO	Academia	IUFM	
1	Alsace	Strasbourg	d'Alsace	1
2	Aquitaine	Bordeaux	d'Aquitaine	2
3	Auvergne	Clermont-Ferrand	d'Auvergne	3
4	Bourgogne	Dijon	de Bourgogne	4
5	Bretagne	Rennes	de Bretagne	5
6	Centre	Orléans-Tours	Orléans-Tours	6
7	Champagne-Ardenne	Reims	Champagne-Ardenne	7
8	Corse	Corse	de Corse	8
9	Franche-Comté	Besançon	de Franche-Comté	9
10	Ile-de-France	Paris	de Paris	10
		Versailles	Versailles	11
		Creteil	de l'Académie de Creteil	12
11	Languedoc-Roussillon	Montpellier	de l'Académie de Montpellier	13
12	Limousin	Limoges	du Limousin	14
13	Lorraine	Nancy-Metz	de Lorraine	15
14	Midi-Pyrénées	Toulouse	Midi-Pyrénées	16
15	Nord-Pas-de-Calais	Lille	Nord-Pas-de-Calais	17
16	Basse-Normandie	Caen	de Basse-Normandie	18
17	Haute-Normandie	Rouen	de l'Académie de Rouen	29
18	Pays-de-la-Loire	Nantes	Pays-de-la-Loire	20
29	Picardie	Amiens	de l'Académie d'Amiens	21
20	Poitou-Charentes	Poitiers	Poitou-Charentes	22
21	Provence-Alpes-Côte D'Azur	Aix-Marseille	d'Aix-Marseille	23
		Nice	Célestin Freinet -Academie de Nice	24
22	Rhône-Alpes	Lyon	de l'Académie de Lyon	25
		Grenoble	de l'Académie de Grenoble	26
23	Guadeloupe	Guadeloupe	de Guadeloupe	27
24	Guyane	Guyane	de l'Académie de la Guyane	28
25	Martinique	Martinique	de Martinique	29
26	Reunión	Reunión	de la Reunión	30
			du Pacifique	31

ANEXO III: DOCUMENTOS E MARCOS LEGAIS

Os documentos e marcos legais referentes aos *IUFMs* e à proposta de "universitarização" da formação de professores na França constam do CD, anexo a esta dissertação. Apresentamos, a seguir, um resumo do conteúdo do CD :

1. Atas do Colóquio de Amiens de 1968

Extratos das Atas do Colóquio de Amiens, de 1968, cujo tema foi a "Formação de mestres e pesquisa em educação" (66 páginas).

2. Relatório Peretti

Relatório final da Comissão Peretti, de 1982, com diretrizes para a mudança na formação de professores (14 páginas).

3. Relatório Bancel

Relatório final da Comissão Bancel, de 1989, sugerindo as modificações na formação de professores que se consubstanciaram nas Diretrizes da Lei de Orientação da Educação de 1989 e na criação dos *IUFMs* (32 páginas).

4. Lei de Orientação da Educação de 1989

Lei de Orientação da Educação que criou em 1989 os *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres - IUFM* (15 páginas).

5. Lei de Orientação da Educação de 2005

Lei de Orientação da Educação e sobre o Futuro da Escola de 2005, que institui a base comum de conhecimentos e competências para a educação nacional e estabelece a incorporação dos *IUFMs* às Universidades a partir de 2007 (27 páginas).