FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRANÇA E NO BRASIL: COMPARATIVOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Alonso Bezerra de Carvalho[1], Cláudio Roberto Brocanelli[2], Vandeí Pinto da Silva[3]

[1]Livre-docente em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Realizou estágio de pós-doutoramento na Université de Lille III Sciences Humaines Lettres et Arts, França. Atualmente é professor adjunto no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br
[2]Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Atualmente é docente Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) na mesma instituição. E-mail: claudiobrocanelli@gmail.com
[3]Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Desenvolveu estágio de Pós Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG. Atualmente é professor junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília. E-mail: vandei.pinto@unesp.br

RESUMO

Este artigo traz estudo referente à Formação de Professores. Traz reflexões resultantes da visita técnica realizada por professores da Unesp, dos Campi de Assis e Marília, na Universidade de Cergy-Pontoise e na École Superieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), na França, com o apoio financeiro da PROGRAD e PROPG/Unesp. Foi possível conhecer o processo formativo de professores da França com fins a pensar a formação dos nossos professores, com foco principal no momento em que realizam seus estágios. O desafio maior está na articulação teoria e prática, o que comumente causa espanto aos estagiários quando chegam ao ambiente da escola e necessitam criar uma reflexão para a atuação, ou seja, buscar olhar para o terreno da escola a partir dos conhecimentos acumulados nos anos de formação. Com um estudo comparativo, é possível pensar a Formação de Professores no Brasil e as possibilidades de envolvimento com o espaço da escola.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Brasil. França.

TEACHER TRAINING IN FRANCE AND BRAZIL: COMPARISONS AND POSSIBILITIES OF ACTION

ABSTRACT

This article brings a study related to Teacher Training. It brings reflections resulting from a technical visit by Unesp professors, Campi de Assis and Marília, Cergy-Pontoise University and École Superieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), France, with financial support from PROGRAD and PROPG / Unesp. It was possible to know the formative process of teachers of France in order to think about the formation of our teachers, with main focus at the moment in which they carry out their internships. The major challenge lies in the articulation of theory and practice, which commonly causes astonishment to the trainees when they arrive at the school environment and need to create a reflection for the performance, that is, to look at the terrain of the school based on the knowledge accumulated in the formation. With a comparative study, it is possible to think about Teacher Training in Brazil and the possibilities of involvement with the school space.

Keywords: Education. Teacher training. Brazil. France.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN FRANCIA Y EN BRASIL: COMPARATIVOS Y POSIBILIDADES DE ACTUACIÓN

RESUMEN

Este artículo trae un estudio referente a la formación de profesores. En el marco de la visita técnica realizada por profesores de la Unesp, de los Campi de Assis y Marília, en la Universidad de Cergy-Pontoise y en la École Superieure du Professorat et de l'Éduation (ÉSPÉ) en Francia, con el apoyo financiero de PROGRAD y PROPG/Unesp. Fue posible conocer el proceso formativo de profesores de Francia con fines a pensar la formación de nuestros profesores, con foco principal en el momento en que realizan sus estágios. El desafío mayor está en la articulación teoría y práctica, lo que comúnmente causa espanto a los estagiários cuando llegan al ambiente de la escuela y necesitan crear una reflexión para la actuación, o sea, buscar mirar al terreno de la escuela a partir de los conocimientos acumulados en los años de formation. Con un estudio comparativo, es posible pensar la Formación de Profesores en Brasil y las posibilidades de participación con el espacio de la escuela.

Palabras clave: Educación. Formación de profesores. Brasil. Francia.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a partir de setembro de 2013 a França implementou uma nova proposta de formação de professores no sentido de promover uma "refundação da escola", visando torná-la "justa para todos e exigente para cada um", a visita pretendeu observar e compreender *in loco* como está se dando esse processo. Fundamentalmente, o objetivo foi examinar quais os conteúdos e quais as disciplinas são trabalhados nos cursos, quais as metodologias adotadas e que levam a uma melhoria na qualidade do ensino, qual o papel dos fundamentos da educação, das abordagens didático-metodológicas, dos estágios no processo de formação e das políticas de organização escolar e do sistema de ensino. Demos preferência às disciplinas que possuem conteúdos equivalentes àquelas que somos responsáveis em nossas Faculdades.

Especificamente, no que diz respeito às metodologias de ensino, a finalidade se constituiu, inicialmente, em um estudo da própria lei francesa que iniciou essa nova maneira de formar professores naquele país bem como o processo de organização do sistema escolar. Segundo constatamos, a "refundação escolar" francesa previa não somente um projeto educativo, mas também um projeto de sociedade, de maneira a responder aos grandes desafios que se apresentam ao país: melhorar a formação do conjunto da população, lutar contra o desemprego dos jovens, reduzir as desigualdades sociais, recriar uma coesão nacional e os laços cívicos em torno dos valores republicanos. Trata-se de um esforço financeiro e humano, apoiado numa concepção de cidadão e de República em que os alunos, de forma integrada, tenham um ensino laico e emancipatório, de forma a melhorar o potencial de crescimento do país, formando pessoas qualificadas para o futuro, isto é, sempre num espírito de unidade e de interesse dos alunos e do próprio país. Entre as medidas principais que foram implementadas estão as Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) que tivemos a oportunidade de conhecer, fundamentalmente aquelas ligadas à Université de Cergy-Pontoise. As ÉSPÉ formam o novo nome para os antigos Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).

> les ÉSPÉ se voient confier la formation initiale des futurs enseignants de la maternelle à l'université, ainsi que celle des conseillers principaux d'éducation. Elles forment également les étudiants de licence bénéficiant d'un Emploi d'Avenir Professeur ainsi que tous ceux qui souhaitent développer des compétences liées aux métiers de la formation dans la perspective de débouchés autres que les concours de l'Éducation Nationale.
>
> Dans le cadre de ces missions, les ESPE assurent

> le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes et forment les enseignants au numérique et par le numérique. La recherche dans les disciplines concernées et la recherche en éducation sont au cœur des enseignements qui y seront dispensés (ÉSPÉ, 2015).

O conhecimento da experiência francesa que busca articular, na formação de professores, a teoria e a prática profissional, foi de grande relevância para se pensar e repensar os cursos da UNESP. Buscamos investigar e observar como são organizados os estágios, qual o papel da universidade e da instituição concedente de estágio, quais as atividades dos estagiários, como os professores da universidade e os futuros professores utilizam as novas tecnologias de ensino no desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado.

Com relação aos métodos de ensino, tendo presente as condições mais avançadas da sociedade atual em termos ligados à comunicação, procuramos observar quais metodologias inovadoras são utilizadas nos *saberes a ensinar*, quais as condições de acesso às redes de comunicação informatizada por parte dos licenciandos, dos professores e estudantes do ensino básico, quais os investimentos feitos na formação dos professores universitários e quais as perspectivas da nova proposta francesa.

Pelo que observamos, as metodologias de ensino na ÉSPÉ se revestem de importância por aliar, na formação dos futuros professores, os conhecimentos teóricos e práticos, os estágios de observação e de práticas orientadas, de maneira a favorecer a entrada progressiva dos seus estudantes no ofício docente. Para tanto, a ÉSPÉ propõe uma formação renovada e inovadora a todos aqueles que nela se matriculam, isto é, responde a uma vontade de reunir as forças científicas e pedagógicas sobre um mesmo lugar, em uma mesma academia.

Algumas medidas são propostas que influem diretamente na maneira em que esse processo de formação se realiza, entre eles podemos citar alguns:

> - Un rééquilibrage des moyens en faveur du primaire;
> - La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes »;
> - Le développement de l'accueil des enfants de moins de trois ans;
> - La redéfinition des missions de l'école maternelle;
> - La mise en place d'une éducation au numérique;
> - La création d'un service public de l'enseignement numérique;
> - La redéfinition du socle commun et l'élaboration de nouveaux Programmes;
> - L'introduction d'un enseignement moral et civique;
> - La mise en place d'un parcours d'éducation artistique et culturelle;
> - L'enseignement obligatoire d'une langue vivante dès le cours préparatoire;
> - La réaffirmation et la redéfinition du système des cycles d'enseignement;
> - Une transition école-collège facilitée;
> - Une aide aux élèves en difficulté repensé (ÉSPÉ, 2015).

DESCRIÇÃO DA VISITA REALIZADA

Para além das mudanças que se pretende propor e discutir em nossas Unidades, especialmente nos cursos nos quais atuamos, a visita teve como objetivo inicial fazer uma análise da estrutura e o funcionamento do sistema de educação francês no que se refere à formação de docentes, de forma a construir um quadro comparativo com o nosso. Os conhecimentos e os dados adquiridos na França nos ajudarão a refletir sobre a maneira como estamos conduzindo as coisas em nosso território, tanto em nível de país como na própria UNESP, como campo específico de nossa atuação e formação de nossos professores.

Sabemos que o investimento na educação escolarizada das classes populares não foi uma prioridade política ao longo da história do Brasil. Somente na década de 1960 é que se iniciam os investimentos com a formação das

classes populares, com o objetivo de integrá-las ao mercado de trabalho industrial e comercial que precisavam ser expandidos. A democratização da escola elementar, entretanto, se faz com professores leigos. A exigência de formação superior para os professores se institucionaliza com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996)

Atualmente, nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, um dos problemas que tem sido enfrentado por docentes e pesquisadores é o da relação entre o bacharelado e a licenciatura. No caso da Universidade Estadual Paulista – UNESP, por se tratar de uma universidade que mantém diferentes cursos de graduação, localizados em diferentes regiões do estado de São Paulo, são verificados inúmeros modelos de organização dos cursos: a maioria dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP – propõe-se a articular as modalidades bacharelado e licenciatura, reservando os primeiros anos para a formação integrada e os anos finais para as opções em cada uma das modalidades; um segundo grupo de cursos ainda mantém a dicotomia 3+1, em que os primeiros anos são dedicados à formação do bacharel e, o último, à formação do licenciado; por fim, têm surgido propostas que separam radicalmente as duas modalidades, havendo projeto próprio para cada uma delas e formas de ingresso também distintas.

As características regionais dos cursos da UNESP, os diferentes momentos em que foram criados e os perfis de seus docentes condicionam a que os cursos, mesmo os que tenham idêntica denominação, apresentem entre eles identidades e projetos distintos. A Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, com a finalidade de aproximar e integrar cursos com idêntica denominação, implementou, nos anos de 2010 a 2012, projeto visando a articulação desses cursos. A expectativa era articular os cursos entre si, enriquecê-los e uniformizar disciplinas, facilitando transferências internas e intercâmbios entre docentes e estudantes da própria universidade; contudo, o projeto foi recebido por alguns cursos e docentes como proposta padronizadora. Apesar de ensejar discussão sobre a articulação bacharelado e licenciatura, o projeto de Articulação dos Cursos foi interceptado pela Deliberação n. 111/2012, do Conselho Estadual de Educação, a qual, dentre outras medidas, prescreve que no mínimo 30% da carga horária total de um curso deva ser dedicada à formação didático-pedagógica, excluído o estágio supervisionado (SÃO PAULO, 2012, Art. 8º).

As objeções da comunidade acadêmica contra a referida deliberação, os interesses dos cursos que resistem para manter suas identidades, são exemplos que representam as dificuldades para a institucionalização de um modelo padrão de licenciaturas no interior de uma universidade.

Em relação à indicação de um modelo privilegiado de articulação entre bacharelado e licenciatura, os docentes e discentes participantes do *I Encontro de Licenciaturas da UNESP e III Simpósio A Prática de Ensino em Questão*, realizado em 2011, se abstiveram de elegê-lo. Preferiram apresentar princípios norteadores do perfil do licenciado:

> [...] deve ser profissional conhecedor da sua área de atuação específica, das Ciências da Educação, nos seus aspectos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos. Deve ser ainda, intelectualmente crítico, investigativo, questionador, superando o senso comum, principalmente, no que se refere à relação teoria e prática da ação educativa. O perfil deve ser aquele que tenha como a centralidade a docência e partilhe princípios norteadores sobre as concepções e metas do que seja a formação de professores e o que é a identidade docente (UNESP, 2011, p.5).

À necessidade de se eleger um perfil de profissional a ser formado, condizente com os desafios postos ao trabalho docente na contemporaneidade, se soma a necessidade de suprir a carência de professores formados para atuarem em diferentes disciplinas, nos diferentes sistemas de ensino básico brasileiros. Tal necessidade tem levado à implementação de ações efetivas no âmbito das políticas públicas para a educação, bem como no âmbito interno à universidade, à valorização institucional dos cursos de Licenciatura.

> há necessidade premente de fortalecer a visão de que a Licenciatura é dedicada à formação de Professor, profissão baseada em conhecimentos científicos e em saberes acumulados, e não, simplesmente, na preparação "daquele que dá aula". Nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), onde poderão coexistir as duas modalidades, é fundamental a clareza sobre as características de ambos os profissionais e os princípios de formação. O professor formador deve conhecer o perfil do licenciando e deve estar comprometido com o PPP do curso, desconstruindo ideias equivocadas como a de que nas Licenciaturas não se realizam pesquisas científicas, como se estas fossem características específicas de Bacharelados (UNESP, 2011, p. 8).

O comprometimento dos sistemas de ensino, das universidades e dos docentes que atuam em cursos de licenciatura com a valorização da profissão de professor não se efetiva apenas com discursos. Requer que sejam organizados projetos de políticas educacionais com a finalidade de valorizar a profissão e de qualificar a formação do professor.

Assim, em que pese reconhecermos que, antes de tudo, o *status* de uma profissão se constrói nas relações sociais, sendo determinado pelas condições de trabalho, remuneração e satisfação pessoal, reconhecemos também que a valorização do trabalho do professor tem seu lugar no próprio curso, durante o período da formação inicial e no modo como o conjunto dos docentes do curso concebe a licenciatura e a valoriza. Nesse sentido, a elaboração e efetivação integradas do PPP, o estabelecimento de parcerias entre a Universidade e a Escola de Educação Básica e a articulação da formação teórica com e prática profissional se apresentam como elementos desafiadores.

Pensar o ambiente de formação dos professores sempre implica em verificar as articulações entre teoria e prática. Esse é o grande nó, quase literal, no campo de formação. É preciso pensar que estas dimensões estão separadas somente para que seja possível pensar sobre elas e articulá-las. Na verdade, teoria e prática formam um conjunto, no qual estamos sempre atuando, desde que haja uma atenção constante do próprio educador e constante intenção para tal articulação. Quando estou pensando, em um curso, ensinando ou aprendendo e, ainda, trocando experiências, preciso voltar a algum momento de prática (já vivido), a fim de que esta me ajude a pensar e repensar. Do mesmo modo, quando estou no terreno da escola, atuando, praticando, preciso recorrer a conhecimentos acumulados (a teoria) a fim de que esta me dê luzes e me ajude a atuar de uma forma melhor e mais segura; às vezes, tais situações simplesmente acontecem de forma inesperada, exigindo uma resposta imediata (isso implica em uma resposta melhor ou não, de acordo com a formação que se teve). Pensar nas duas dimensões como um 'revezamento' é a forma que pode nortear melhor a atuação do educador.

Se se quer avançar na perspectiva apontada, cumpre gerir políticas de formação de futuros professores nas quais os sistemas de ensino básico sejam instados a contribuir efetivamente. Em função da já referida escassez de professores habilitados para atuarem no ensino básico, algumas medidas têm sido tomadas, tais como o programa de Residência Educacional[1], instituído em 2013 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em ambos os casos, o estudante de licenciatura recebe uma bolsa para atuar de modo mais efetivo nas escolas.

No caso do PIBID, embora esse programa não se reduza ao formato tradicional de estágio e por isso não se identifica com ele, trata-se de um programa que propicia ao licenciando experiência que se mostra enriquecedora da formação, indo

[1] Não mais em vigor, o programa Residência Educacional almejava caracterizar-se como estágio obrigatório, oferecendo uma bolsa ao estudante e não previa bolsa ou algum outro tipo de reconhecimento profissional ao professor supervisor da escola concedente, configurando este fato o elo mais frágil do programa, se comparado ao PIBID.

além das possibilidades do estágio. Para tal, esse programa da CAPES oferece bolsas ao estudante de iniciação à docência, ao professor supervisor da escola e ao professor da universidade coordenador de área de subprojeto. Esse 'modelo' indica nova possibilidade de formação consistente dos professores; isso quer dizer que o acompanhamento e envolvimento de todos com a educação, seus espaços e o terreno são condições fundamentais para ocorrer uma formação integral e integralizada à realidade vivida pelos próprios envolvidos. O campo educacional e a formação de professores são desafiadores justamente por ter pessoas que sempre viveram nesse espaço – escola – sem ter, muitas vezes, interrupção.

Pensando assim, quanto à efetivação dos estágios, não basta instituir o mínimo de 400 horas de estágio, como previsto na legislação atual, se não são asseguradas as condições para o seu cumprimento com boa qualidade. Nesse sentido, os três pólos diretamente envolvidos no estágio, a saber, os professores orientadores da universidade, os licenciandos e os professores supervisores das instituições concedentes, precisam de suporte adequado, favorecendo o espaço da escola – o terreno – e fortalecendo a formação – o conhecimento provocante.

Um problema institucional a ser pensado é que nem sempre aos professores orientadores da universidade é computada integralmente a carga horária das disciplinas de estágio para efeito de composição de sua carga horária mínima de oito horas semanais de aulas, fator que limita a sua dedicação à orientação dos estudantes.

A legislação de estágios (BRASIL, 2008) criou a função de supervisor de estágios nas instituições concedentes, denominando-o supervisor, enquanto que o docente da universidade responsável pelos estágios recebe a denominação de orientador. Contudo, a lei de estágios não indicou a regulamentação da função de supervisor na instituição concedente. Entendemos que a profissionalização do trabalho de supervisor de estágio se faz necessária para que este tenha êxito, caso contrário se estabelece uma relação voluntariosa.

Em relação às condições dadas aos estudantes, os estágios deviam estar previstos na grade horária do curso. Esta diretriz é muito importante, pois assegura condições reais aos estudantes de realizarem os estágios, principalmente quando se trata de cursos noturnos e frequentados por estudantes trabalhadores.

Face aos desafios apontados, entendemos que o conhecimento e a análise de Projetos Pedagógicos da Universidade Cergy-Pontoise (http://www.u-cergy.fr/), na França, sobretudo na École Supérieure du Professorat et de l'Education de Versailles – ÉSPÉ (www.espe-versailles.fr), trouxe contribuições significativas às disciplinas que ministramos e aos cursos nos quais atuamos.

Pelos levantamentos preliminares sobre a legislação francesa que, como dissemos, começou a ser implementada em 2013, é possível perceber um novo direcionamento e uma nova organização do sistema de ensino no que diz respeito à formação de professores, atendendo às diretrizes exigidas pela União Europeia. No caso do Brasil, cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade contemporânea. Assim, a visita nos proporcionou observar aspectos ligados aos cursos formadores de professores, aspectos relativos aos planos de carreira e salários, à formação continuada e condições de trabalho nas escolas, ao financiamento, às metodologias, aos fundamentos e às ciências da educação, revestindo-se de importância e tornando-se uma necessidade para que possamos propor mudanças que sejam essenciais e bem fundamentadas. De toda forma, nossa principal intenção, como docentes formadores de professores, é que a formação seja a mais coerente possível com sua realidade e as condições da atualidade, aliando estas questões à preocupação de uma formação humana integral, favorecendo uma reflexão que se traduza na realidade de forma que as pessoas tenham condições de pensar sobre si, seu presente e a sociedade à qual pertence, bem como os espaços escolares, sua atuação e prática docente.

No que tange à nossa visita à ÉSPÉ, esta ficou concentrada em três dias da semana, nos dois períodos, de maneira que foi possível visitar as unidades de Saint-German em Laye, de Genevilliers e de Cergy-Pontoise, onde nos reunimos com professores, dirigentes, coordenadores e alunos, momentos nos quais debatemos e aprofundamos os conhecimentos sobre a nova proposta francesa para formação de professores.

No primeiro dia, nos reunimos com as professoras coordenadoras da Escola de formação de professores. Nessa formação, a preocupação é a transmissão de conceitos, conteúdos e conhecimentos de forma interativa e o aproveitamento das situações problema ou criação dos mesmos a fim de que cada um possa apropriar-se do conhecimento. Ao mesmo tempo, preparar material que chame a atenção da criança, quando do ensino nas escolas. De modo geral, o intuito é criar um espaço em que haja maior interação entre os ambientes da universidade e as escolas básicas.

Em seguida, fizemos a visita à Universidade de Cergy-Pontoise. Um acompanhamento da aula de formação de professores, os quais são de variados cursos de graduação, procurando esta formação para, possivelmente, outra atuação; grande parte já trabalha em seus respectivos ramos de atividade, por meio do curso que já fizeram. Faz-se necessário, por isso, qualificar a formação dos professores. Atualmente, na França, há uma redução de disciplinas de base na formação do professorado, o que causa uma deformação especificamente referente à cultura filosófica, social e histórica. Diante desse cenário, o destaque maior está no estágio profissionalizante, havendo bom acompanhamento dos estagiários, bem como a plena responsabilidade com a turma em sala de aula. Dessa forma, pode ocorrer com maior consistência o envolvimento entrelaçando o ensino e a pesquisa, um aprendizado que se dá em sala de aula e nos estudos, bem como no terreno da escola; uma articulação trabalho e pesquisa, havendo a prática e o aporte teórico, favorecendo a análise profissional. Como já comentamos anteriormente, há uma possibilidade de maior articulação, revezamento e vivência das dimensões teoria e prática, bem como o maior acompanhamento no processo formativo.

Posteriormente, tivemos a oportunidade de ouvir as falas e depoimentos acerca do processo de recrutamento dos professores. Como dissemos, na França está havendo a busca de uma revolução no Ensino Escolar, desde a criação da ÉSPÉ em 2013. O problema atual é que ela se tornou uma instituição gigante, o que exige forte e consistente administração desse processo formativo dos futuros professores. Há, ao mesmo tempo, os desafios e as consequências sociais, demográficas, políticas e históricas. Pensando a história da educação a partir de nossas discussões na França, vemos que antigamente era suficiente o ensino 'transmissivo'; depois, uma aposta no ensino e a experiência, por meio de imitação; agora há e deve haver o revezamento e articulação entre a realidade prática e os aportes teóricos – uma mudança na estratégia de formação dos professores –, isto é, uma grande importância da pesquisa na formação docente, favorecendo a contextualização do problema educacional no momento presente – um valor em historicizar. Há a formação para a pesquisa e a formação apoiando o comportamento na universidade de forma contínua. Uma forma de alcançar uma prática reflexiva, pensando sua própria atuação – uma atuação a partir e com pensamentos novos. Um modelo de pesquisa-ação (uma ação de inovação) que promova uma didática útil que supere o resultado da pesquisa. Pensar a formação de professores no contexto da inovação é romper com os modelos e cópias de costume e apostar numa formação que afete verdadeiramente as pessoas, valorizando sua atuação e trabalho, bem como sinalizar a formação integral e atenta à atualidade.

Além desses momentos, também discutimos sobre o processo de universitarização da formação de professores. Nos dias de hoje, as ÉSPÉ visam assegurar que os alunos nelas matriculados tenham a capacidade de fazer uma análise de sua prática (estágio/reflexão) – o aluno chega ao momento em que é responsável pela sua sala de aula – atualmente esta iniciativa é um experimento, passando por problemas financeiros, inclusive. No momento, todos os estudantes fazem seus cursos e, depois, escolhem uma licenciatura, seja para trabalhar no nível médio e ciclo fundamental I e II, ou infantil. Esta experiência privilegia a importância dos saberes para ensinar e os saberes a ensinar.

Algumas das respostas dadas à crise na França apontam para a necessidade de ampliação do tempo de formação dos professores e aproximação com a pesquisa e a universidade. A proposta aponta para "Universalização do docente" (conjugar a profissionalização e universitarização), que significa integrar a formação prática e a formação teórica. Por isso, articular, como faz Perrenoud (1999), "os saberes a ensinar" e "os saberes para ensinar". Os saberes a ensinar são construídos na universidade, e a contribuição dos pesquisadores nesse campo é fundamental, mas isto não é

suficiente para ensinar, pois é preciso "integrar os diferentes saberes na formação", saberes a ensinar construídos na Universidade e saberes para ensinar construídos no cotidiano das aulas – isso dá sentido ao revezamento teoria e prática de forma a ver, ou melhor, enxergar o terreno e o conhecimento. Essa conjunção, evidentemente apresenta riscos; como afirma Max Butlen (2015), por exemplo, há os riscos ligados à história das universidades que supervaloriza os saberes cultos, teóricos, a sacralização e a pressuposição da supremacia dos saberes cultos sobre os saberes técnicos. Seria preciso, então, que se desenvolvessem mais pesquisas eficientes sobre métodos específicos de formação e uma análise das práticas de ensino.

Butlen (2015) ressalta a importância de integrar os diferentes saberes na formação. Considera-se que a universidade pode formar o professor, mas desde que ela organize uma formação universitária profissionalizante. Nesse caminho, espera-se uma formação disciplinar de alto nível científico com aprofundamento dos saberes disciplinares e reconstrução dos saberes profissionais. Essa profissionalização desenvolveria melhorias dos saberes, das competências profissionais e seria uma estratégia coletiva compartilhada por um grupo para fazer evoluir e reconhecer sua atividade.

Dessa forma, é relevante que ocorra a transformação de um professor transmissor de saberes para um que assuma prioritariamente a postura que permite a prática reflexiva constante e persistente. Um dos caminhos apontados pelo professor Butlen diz respeito ao estágio, de modo a preparar o aluno para as práticas dentro da sala de aula, teorizando-as, mas em caminhos que permitam a formação universitária profissionalizante, de modo que ocorra a revalorização da formação docente e possibilite que os sujeitos se atraiam pela profissão do professor.

APLICAÇÃO NAS UNIDADES

As ESPE são instituições criadas em 2013 e constituem-se no centro de uma profunda reforma educacional francesa, sendo responsáveis pela formação dos professores, desde o maternal até a universidade e também dos profissionais responsáveis pela administração e direção das escolas e universidades. O processo de formação desses profissionais é desenvolvido ao longo de dois anos em um curso de pós-graduação, equivalente ao mestrado profissional no Brasil, que inclui um período de estágio em contato direto com alunos, bem como a habilitação para a prestação de concursos do Ministério da Educação da França. Além dessas atribuições, as ÉSPÉ são ainda responsáveis pela formação continuada de professores e pela pesquisa educacional com vistas a assegurar a difusão, desenvolvimento e promoção de métodos pedagógicos inovadores, mediante a troca de experiências entre pesquisadores e profissionais do campo educativo.

O Mestrado oferecido pelas ÉSPÉ engloba quatro possibilidades de formação, denominadas "menções". A primeira menção destina-se à formação de professores de ensino fundamental. A segunda menção destina-se à formação de professores especialistas nas disciplinas do ensino médio. A terceira menção destina-se à formação de diretores e profissionais em geral da área pedagógica. A quarta menção destina-se à formação dos "formadores de formadores", quer dizer, os professores responsáveis pela formação dos futuros professores do ensino fundamental e do ensino médio. A grade curricular do Mestrado inclui um tronco comum relacionado ao conhecimento do funcionamento do sistema educacional, aos processos específicos de aprendizagem da criança e do adolescente e ao conhecimento das peculiaridades da comunidade educativa; uma especialização progressiva em função da área específica a cada estudante; a transmissão de conhecimento associados à prática didática; iniciação à pesquisa e a métodos pedagógicos inovadores; estágios de observação e de prática; apoio pedagógico sob a forma de orientação acadêmica e universitária.

Para além das questões de natureza didático-pedagógicas já mencionadas, é igualmente importante destacarmos que o contato com os professores da ÉSPÉ, em pelo menos duas ocasiões, revelou uma forte preocupação de natureza técnica com o processo de formação. Essa ênfase técnica transpareceu, em um primeiro momento, no esforço concentrado que se realiza para a futura melhoria dos índices alcançados pelo sistema educacional francês nos testes Pisa, que atribuem à França uma colocação intermediária na classificação geral de países. Em um segundo momento, um dos professores que nos apresentou um seminário versando sobre seu trabalho formativo, diante do questionamento de um dos integrantes de nossa equipe sobre a validade filosófica de se atribuir à disciplina "didática" um

lugar específico no conjunto curricular, respondeu não ter dúvidas de que a "didática" apresenta peculiaridades especificamente técnicas que a separam com clareza dos demais momentos da formação. Em outras palavras, para os franceses da ÉSPÉ, a didática não é vista como uma habilidade diluída em diversos momentos do processo formativo, mas sim uma atribuição técnica específica a ser desenvolvida em uma disciplina específica. A opinião do professor foi corroborada pelo esclarecimento do professor Max Butlen, de que os professores da ÉSPÉ não se veem como pesquisadores imbuídos de um senso especulativo sobre a relação entre meios e fins na educação, mas como profissionais encarregados de cumprir suas atribuições da melhor maneira possível, à luz das atribuições que lhes são outorgadas pelo sistema educacional francês.

Considerando-se essa ênfase técnica relacionada com o Pisa e com o olhar técnico sobre a didática, a diferença entre as concepções dos professores da ÉSPÉ e da nossa Faculdade de Educação no Brasil, notadamente a da Unesp de Marília e de Assis, parece residir na preocupação declarada dos franceses em contribuir para a formação técnica de seus profissionais, bem como para a melhoria do desempenho da educação francesa em seu conjunto. No Brasil, pelo contrário, muitas vezes se têm reclamado da ausência de sintonia da universidade pública com as demandas da sociedade no campo da educação. Entre nós, possivelmente em virtude da existência de um sistema sólido de pós-graduação *stricto sensu*, as preocupações docentes, com raras exceções, voltam-se com ênfase muito maior para seus próprios temas de pesquisa, em detrimento das necessidades de melhoria da educação básica. Nesse sentido, o fato da França ter realizado tão recentemente uma ampla remodelação de seu sistema educacional, aliado à ênfase técnica dos professores da ÉSPÉ e sua preocupação com os resultados avaliativos, talvez seja relevante para os Conselhos de Ensino de nossa universidade, uma vez que, sem prejuízo de nossa competência como pesquisadores educacionais, igualmente poderemos relevar a necessidade de estabelecer maior sintonia com as demandas sociais por uma educação melhor para todos. Vale lembrar que nos diversos momentos em que nos foi possível descrever o projeto e as realizações do PIBID, não faltaram, entre os colegas que nos acolheram, demonstrações de forte interesse pelo caráter prático do programa, aspecto revelador de que iniciativas como esta diferenciam-se no campo educativo por seu caráter efetivamente didático e formador.

Vale ressaltar, no campo da formação de professores, a importância de uma formação que se veja e se reconheça com o terreno da escola – este espaço experimentado por todos. É preciso experienciar novamente, sem esquecer que dele já se fez parte e levar a cabo uma formação que privilegie tanto o conhecimento oferecido no curso de formação quanto o estágio no terreno e realidade da educação básica. São exigidas nesta formação uma atenção e disposição constantes, a fim de que a vivência do real seja efetiva. Da mesma forma, por meio destas indicações, espera-se que as políticas públicas de formação de professores aprimorem suas intenções e tragam para o contexto da escola e universidade a formação coerente dos futuros professores, na forma de um trabalho em conjunto, inovando a atuação e o espaço educacional.

CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS: MESTRADO PROFISSIONAL E ESTÁGIOS

MESTRADO PROFISSIONAL

Países europeus tais como França, Espanha, Portugal e Itália, por força da Declaração de Bolonha (1999), que objetivou criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, adotaram a modalidade de mestrado profissional, inclusive para os licenciados.

> [...]adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus; (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 3).

No caso da formação de professores, a institucionalização da pós-licenciatura *per se* não asseguraria melhoria da qualidade da formação, contudo, criou um novo *status* profissional ao exigir mestrado para todo professor. Se compararmos tal exigência com as leis brasileiras, que somente com a LDB 9394/96 previu a formação superior em licenciatura ou em curso Normal Superior para todo professor, verificamos que o prolongamento da formação profissional do docente se faz necessário no Brasil, pois em geral, os cursos de licenciaturas se reduzem a três anos. Os cursos de licenciatura brasileiros que seguem a prescrição da Constituição de 1988 acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008, Art. 207), os quais de algum modo se assemelhariam em termos qualitativos e quantitativos ao modelo europeu se restringem a cursos mantidos por universidades públicas e algumas confessionais.

Além dos professores outrora contratados com formação em nível médio, a admissão de professores com formação de nível médio por diferentes sistemas de ensino brasileiros foi praticada até a primeira década de 2000, e ainda o é em função da inexistência de profissionais licenciados interessados em ocuparem os postos de trabalho disponíveis. Tal situação nos diferencia da realidade francesa onde se exige formação com nível de mestrado e a concorrência por meio de concursos é bastante acirrada.

Decorrida mais de uma década da Declaração de Bolonha, a França também procurou aprimorar seu sistema de formação de professores, sendo a criação da École Supérieure du Professorat et de l'Education de Versailles – ÉSPÉ uma dessas iniciativas.

Assim, as antigas IUFM deram lugar a École Supérieure du Professorat et de l'Education de Versailles – ÉSPÉ. Nesta, os professores formadores de professores são instados a atuar de forma a articular as experiências do terreno da escola com as pesquisas em educação, aproximando, articulando e revezando teoria e prática.

Advogamos que a modalidade de Mestrado Profissional, que está se iniciando no Brasil, possa se configurar como política importante, com vistas ao avanço tanto na qualidade da formação de professores, quanto na estruturação da carreira e seu consequente reconhecimento profissional.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS

A forma de organização dos estágios na realidade francesa nos pareceu melhor estruturada que a brasileira. Na ÉSPÉ o estudante faz um ano de observações e de preparação para a docência e, no ano seguinte, após processo seletivo, passa a atuar como professor responsável pela sala de aula e é remunerado pelo seu trabalho. Com isso, os processos de supervisão de estágios articulam necessariamente a formação e a prática do terreno – lugar de atuação. Os desafios da prática profissional postos aos estudantes franceses os conduzem imediatamente à elaboração de estratégias de intervenção condizentes com o contexto em que estão atuando.

No Brasil, a inserção profissional do licenciando tem sido postergada. A legislação brasileira de estágios (BRASIL, 2008) não prevê a inserção do licenciando como profissional, exceto nos parcos casos de estágios remunerados. No âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, por exemplo, não se encontra regulamentado o estágio remunerado. A modalidade de Residência Educacional apontava nessa direção, mas foi suspensa no corrente ano. Além disso, o estagiário não pode assumir salas, exceto em alguns casos em que são contratados temporariamente para cobrir vagas remanescentes.

O fato de aos estagiários não ser autorizado assumir salas de aula, torna os estágios passivos, no sentido de priorizarem a observação em detrimento da intervenção. Essa situação bloqueia a integração entre a teoria e a prática profissional, simplesmente porque esta fica adiada. Nessa realidade os estágios ficam desinteressantes tanto para as instituições concedentes de estágios, pois não há a contrapartida efetiva dos estagiários por elas esperada, quanto para os estagiários, que não são reconhecidos institucionalmente pelo seu trabalho e têm dificuldades para sua aceitação nas escolas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por sua característica de valorizar a atuação orgânica dos bolsistas nas escolas e prever suporte material e bolsas aos professores supervisores das escolas parceiras que recebem os licenciandos, tem se mostrado um modelo promissor para a formação de professores no

Brasil. Em suma, dentre os desafios que nos colocamos frente às experiências francesas analisadas, destacamos a necessidade de, em contexto brasileiro, investir no mestrado profissional e na organicidade dos estágios.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da PROGRAD e PROPG/Unesp.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Casa Civil**. Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 mai. 2019.

BUTLEN, Max. Tensions entre universitarisation et professionnalisation dans la formation des enseignants, **Revue Administration et éducation**, n. 144, revue de l'Association française des acteurs de l'éducation, 2015. DOI: 10.3917/admed.144.0079. Disponível em : https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-4-page-79.htm?ref=doi#. Acesso em: 19 mai. 2019

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999. http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

ÉSPÉ. **Écoles supérieures du professorat et de l'éducatio**n. 2015. Disponível em http://www.espe-versailles.fr. Acesso: 19 mai. 2019.

PERRENOUD, P. **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitudede. Savoirs et compétences dans un métier complexe.** 2.ed. Paris : ESF, 1999.

SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 111/12. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica. **Diário Oficial do Estado**, de 03/02/2012, Seção I, Página 46.

UNESP. **Memórias do I Encontro de Licenciaturas da UNESP e III Simpósio a Prática de Ensino em Questão.** PROGRAD/UNESP: São Paulo, 2011 (mimeo).

Submissão: 06/09/2018
Correções obrigatórias: 07/11/2018
Aceite final: 17/12/2018