

A CIRCULAÇÃO DE MODELOS EDUCACIONAIS DA FRANÇA PARA O BRASIL: RETRATOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS

Diego FERREIRA¹
diegojorge@gmail.com

Maria de Fátima COSTA de PAULA²
mfatimadepaula@terra.com.br

Resumo

Entre o Brasil e a França, historicamente, houve grande circulação de modelos em todas as áreas. Na arquitetura, nas artes e na educação brasileira, encontramos influências e mesmo a intervenção direta de profissionais franceses ao longo do século passado no desenho de nossas cidades, na arte e na educação. No âmbito educacional, por exemplo, a Universidade de São Paulo foi criada com a colaboração de diversos intelectuais franceses, como Claude Lévi-Strauss. Com base nessa tradição de circulação de modelos, as nossas questões se concentram nas atuais políticas de formação continuada de professores nos dois países. O Brasil, com sua Rede Nacional de Formação Continuada de Professores espera aprimorar uma formação inicial considerada precária investindo na reflexão dos professores. A França, através de seu Programa Acadêmico de Formação, espera minimizar efeitos de uma reforma na formação inicial dos professores franceses, a *masterização*, considerada portadora de uma depreciação do nível profissional para o magistério daquele país. Sendo a formação inicial e a continuada sistematicamente apontadas como elementos inerentes ao conjunto de características do universo profissional dos professores, escolhemos debater os efeitos dos programas de ambos os países, colocando em questão a influência histórica francesa em relação às políticas educacionais de nosso país, conhecendo as semelhanças e diferenças atuais no desenvolvimento profissional de professores de séries iniciais. Para tanto, realizamos 45 entrevistas com professores cursistas e coordenadores dos programas citados nos dois países. Verificamos que o Brasil apresenta avanços significativos em suas políticas para a área, hoje autônomas e melhor consolidadas. A França, por outro lado, parece caminhar na contramão de suas próprias marcas históricas, com investimento frágil na formação em serviço e com perceptível processo de precarização da formação e das condições profissionais docentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Formação Continuada de Professores; Modelos Educacionais; Brasil; França.

¹ Pós-doutorado em Políticas Públicas de Formação de Professores - Faculdade de Educação da USP (Brasil), em curso. Doutor em Educação pela UFF (Brasil), com estágio realizado na EHESS (Paris), com parte do trabalho de campo realizado lá e apresentado neste trabalho.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF (Brasil). Pós-doutora em Políticas públicas de Educação Superior na América Latina pela Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de doutorado que se centrou na análise de políticas nacionais para a formação em serviço e/ou continuada, de professores de séries iniciais no Brasil e na França. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), no primeiro país, e o *Plan Académique de Formation*³ (PAF) no segundo, são anunciadas, através de seus documentos de base, como ponte para o desenvolvimento profissional docente, no que se refere à formação.

Vista por muitos como um fator central na valorização do magistério enquanto unidade profissional, a formação continuada recebe hoje investimentos cujos montantes não encontram paralelo na história brasileira. Na França, ao contrário, houve uma retração nesta modalidade de qualificação professoral, o que, em certa medida, se explica, considerando-se as falas dos políticos responsáveis pelo país, pela crise econômica enfrentada por aquele país. Apesar disso, acumula uma experiência que tem história atrás de si, razão pela qual, e tendo-se em vista tradicional circulação de modelos educacionais entre o Brasil e a França, decidimos empreender um esforço de pesquisa envolvendo os dois países.

Um olhar sobre a constituição das instituições

Na formação de professores de séries iniciais, o Brasil se referenciou no campo em questão na escola normal francesa. A nação brasileira por muito tempo, tentou estabelecer a formação inicial docente em nível superior. A partir de 1996 esta possibilidade foi prevista na Lei nº 9394, mas desde então as ambiguidades foram muitas e ainda hoje elas estão presentes.

A França criou em 1991 os *Instituts Universitaires de Formations des Maîtres* (IUFM) com a finalidade de concentrar toda a formação inicial e continuada de professores naquela instituição, presente em todo o país (BOUYER, 2003). Essa transição foi muito mal recebida pelos professores franceses, licenciados nas diversas disciplinas e atuantes no que chamaríamos de segundo segmento do Ensino Fundamental, que não queriam que as suas formações fossem impregnadas pelo que consideravam conhecimento de segundo plano, ou seja, as ciências da educação.

³ Plano Acadêmico de Formação.

Para os professores de séries iniciais, hoje chamados *professeurs des écoles* (PE), essa formação foi considerada um avanço e materializava o desejo da categoria de estar em nível de formação e de carreira iguais aos colegas do nível secundário. Entre muitos conflitos, a formação inicial dos professores de séries iniciais chegou ao nível de mestrado, instaurando-se na França um processo de *masterisation*⁴. Ela pode ser realizada pela *École supérieure du professorat et de l'éducation* (ÉSPÉ), que substituiu os IUFM⁵ em setembro de 2013, mas também por outras instituições.

Essa elevação ao mestrado da formação mínima para ser professor na França trouxe algumas dificuldades, por exemplo, os jovens se desencorajam, preferindo seguir outras carreiras, nos disse um de nossos entrevistados. Com o mestrado, os jovens conseguem alcançar salários melhores do que os da educação nacional, relatou.

Atualmente há uma orientação para que os candidatos ao magistério de séries iniciais façam um *Master Enseignement et Formation* (MEEF). Nele o estudante pode prestar o concurso para a educação nacional francesa desde o primeiro ano de mestrado. Se aprovado no concurso, no segundo ano do curso dividirá seu tempo com o estágio de formação nas escolas. Este ajuste foi feito em 2013, mas não altera, portanto, a validade de qualquer mestrado para que se postule uma vaga de professor. Há necessidade de uma licença em qualquer área e então um mestrado, seja ele qual for. Assim, os novos professores que chegam às salas de aula têm problemas relacionados à formação pedagógica.

No Brasil, ensaiou-se um correspondente dos IUFM, os Institutos Superiores de Educação (ISE). Mas por aqui, depois de muitas disputas com as Faculdades de Educação, os ISE ficaram em segundo plano, tendo as primeiras sido bem sucedidas no argumento de que possuíam experiência sólida na formação de professores e base científica na e para o trabalho realizado, com pesquisadores/professores, em sua maioria doutores, com longa história na formação docente. Apesar disso e das disputas que se pode travar em todas as esferas acadêmicas e política, as faculdades de educação ligadas às universidades e os ISE coexistem, assim como as demais instituições superiores públicas e privadas e os colégios, que formam docentes em nível médio. Este cenário

⁴ O relatório *Masterisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan* (JOLION, 2011) analisa a implementação desta política na França.

⁵ Como o estudo foi realizado em 2013, mas antes do desaparecimento do nome “IUFM”, porque na base foi essa a mudança, a do nome, guardaremos neste artigo a antiga nomenclatura, recuperando às vezes, para informação do leitor, e/ou quando se fizer necessário a atual denominação, ÉSPÉ.

contribui para a existência de um cenário ainda mais heterogêneo na formação de professores de séries iniciais no Brasil.

Contextualizando o campo

Em virtude dessas questões, tanto na França como no Brasil, os programas de formação continuada de professores, oferecidos àqueles que estão em serviço, sempre se apresentaram como possibilidade na qualificação da formação dos professores e na composição de seu desenvolvimento profissional. Este argumento está presente nos documentos que dão base tanto para a criação do Renafor, brasileira, quanto do PAF, francês.

Através do estudo aqui relatado objetivou-se analisar os efeitos das políticas públicas para a formação continuada de professores das séries iniciais sobre o desenvolvimento profissional, na sua interface com as universidades no Brasil, através da Renafor, e na França, através do PAF⁶ e dos IUFM, com foco nos depoimentos/visões dos professores sobre os efeitos dos programas formativos para o seu desenvolvimento profissional. A Renafor tem hoje o objetivo de

Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica; Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (2010, p. 22-23).

Na fase atual, a Renafor da educação básica se realiza através do GESTAR, do Pró-letramento e Pró-infantil⁷. Hoje as redes municipais e estaduais de educação não devem pagar às universidades pelos cursos oferecidos. Os municípios ou estados fazem

⁶ *Plan Académique de Formation* – Plano de Acadêmico de Formação (PAF). O PAF é feito a partir das “prioridades nacionais” para a educação, estabelecidas a cada ano pelo Ministério afim.

uma adesão junto ao MEC. As universidades são acionadas, para em seguida, utilizando-se do material didático por elas produzido começarem, em parceria com os municípios e estados, a implementar a formação. Antes, no início da Renafor, o MEC repassava verba às universidades apenas para que produzissem cursos de formação continuada. O MEC, adicionalmente, fazia a divulgação dos mesmos através de um catálogo de cursos, mas não financiava os cursos para estados e municípios que se interessassem por eles, ou seja, estes últimos tinham que pagar por eles.

Uma das novas experiências formativas que tiveram larga difusão em todo o Brasil na nova fase da Renafor foi o programa Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, a partir da adesão de estados e municípios. O curso é oferecido para professores do 4º e 5º anos de escolaridade do Ensino Fundamental. Os professores das redes de ensino são formados por tutores que foram antes formados, e são por elas acompanhados, por universidades componentes da Renafor. No Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) era a responsável por este trabalho.

De acordo com o seu Guia Geral (MEC, 2007), o Programa é executado com a participação, para cada município que o agrega, de um Coordenador Geral do Programa; Professor Orientador de Estudos/Tutor; Professor Cursista; Formador de Professor Tutor, que é vinculado à universidade parceira.

O foco, ainda segundo o Guia, está na reflexão docente e na construção de conhecimento. O curso dura 120 horas, para os tutores e para os professores cursistas atuantes nas séries iniciais. Para este último, as aulas presenciais somam 84 horas. As demais atividades são individuais e o restante da carga-horária dedicado a elas.

A universidade surge, no planejamento do MEC, como elemento articulador, organizador, executor e avaliador dos programas em questão. A afirmação da universidade como instância central neste processo está presente nos documentos ligados à Política e à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC, 2005a, 2006a).

Uma rede de ensino da Baixada Fluminense, a do município de Nova Iguaçu, foi nosso campo empírico no Brasil. O município é um dos maiores do Estado, possui cerca de 800 mil habitantes e tem grande importância econômica na região onde se insere. Foi escolhido por ser um dos municípios fluminenses que não descontinuaram a política, desde a sua implantação. Tal fato nos permitiu lançar um olhar sobre uma realidade

mais sólida no que tange à execução da política. Há um plano de cargos e salários aprovado pela câmara municipal e que é cumprido pelo executivo local, o que denota certa preocupação, no quesito valorização, com o desenvolvimento profissional docente, além da continuidade da política do município há alguns anos.

França

A formação continuada é uma responsabilidade nacional, mas acompanhada de maneira mais próxima por “Academias”, que naquela realidade são coordenadorias regionais de educação presentes em cada departamento. Na região de *Ilê-de-France*, nós temos uma situação especial, diferente do resto do país. Essa região abriga Paris, a capital da região, do país, maior cidade e aglomeração urbana da França. Então eles têm a academia de Paris [único departamento (75)-cidade do país] ou a academia de Créteil, essa última cidade, que deu nome a esse conjunto que engloba três departamentos [Val-de-Marne (94), Seine-St Denis (93) e Seine-et-Marne (77)] e várias cidades dentro dela.

Essas academias demandam propostas às instituições de formação de professores, principalmente os *Instituts Universitaires de Formations des Maîtres*⁸ (IUFM), isso é o *Plan Académique de Formation*⁹ (PAF) – (EDUSCOL, 2012a).

Os cursos do PAF, cujos professores cursistas e tutores entrevistamos são na área de Linguagem (francês). O primeiro era sobre “Ler, contar, escrever o conto estrangeiro”. O objetivo da formação sobre contos estrangeiros em francês era *développer des compétences autour de l'apprentissage du conte*¹⁰ (tutor francês 1), com 48 horas e 20 vagas. O curso seguinte cujo tutor foi por nós entrevistado é o “Aprendizagem da leitura e escrita em séries iniciais”. O curso coloca em evidência os diversos métodos de leitura propondo ao final um conjunto de atividades práticas que podem contribuir para aprendizagem da leitura e/ou seu aprimoramento.

Os professores cursistas do PAF são selecionados pelas academias através de um esquema de pontuação que dá o lugar primeiro aos professores mais antigos. Ou seja, suas inscrições não garantem que poderão assistir aos cursos que escolheram como

⁸ Institutos Universitários de Formação de Professores, hoje substituídos pelos ÉSPÉ.

⁹ Plano Acadêmico de Formação.

¹⁰ Desenvolver as competências sobre a aprendizagem do conto. A ênfase será posta sobre a interpretação dos contos pertencentes a uma cultura estrangeira. O trabalho se desenvolverá sobre as maneiras de se contar histórias às crianças. Nós nos envolveremos, enfim, a trabalho de escrita sobre a estrutura, os personagens, as culturas particulares dos contos.

prioritários. Enquanto que no Brasil eles são selecionados pelas direções das escolas ou mediante oferta e interesse do professor.

As figuras principais da formação em serviço na França são: Diretorias de ensino: há em cada academia diretores de ensino, orientadores pedagógicos que apoiam os proponentes (professores/pesquisadores dos IUFM). Coordenador da formação: é o professor da universidade que propõe os cursos às academias e forma equipe com a qual leciona para formar em serviço, também professores de séries iniciais. Formadores convidados: como já mencionado são formadores convidados pelo proponente/formador. Finalmente, os Professores cursistas.

Diante das características dos cursos do PAF, cursos aligeirados, restritos a poucos participantes, com ênfase na solução de problemas do cotidiano da sala de aula, nós começamos a questionar aos professores cursistas se eles tinham, além dos cursos do PAF, outra experiência de formação continuada sobre a qual gostariam de falar. Os 3 tutores, o coordenador da universidade, 8 entre 11 professores cursistas entrevistados nos falaram também um pouco sobre suas visões/experiências num mestrado em alternância com o qual, de alguma forma, seja como gestor, seja como formador ou cursista, tinha contato no IUFM da Universidade de Créteil no campus de Livry-Gargan.

Foi interessante conversar com os professores cursistas sobre o mestrado em alternância que faziam, porque esta turma era, digamos, especial, por estar composta por professores de séries iniciais com muita experiência e que estavam voltando ao IUFM para cursar este mestrado num regime especial.

O mestrado em alternância é oferecido, de modo que o cursista pode ora se dedicar às atividades do mestrado, ora ao trabalho ou estágios com turma nas escolas. Neste caso específico, os selecionados já pertenciam à rede pública nacional francesa e foram selecionados direto para o segundo ano do mestrado. Já em serviço, podem fazer o curso nesta modalidade, digamos, semipresencial. Este segundo ano de mestrado fica dividido em dois semestres. No primeiro são 228 horas de trabalho e no segundo semestre 207 horas. Nesta conta estão as horas de trabalho da escola, as horas de produção da dissertação e as horas de encontros obrigatórios. Cerca de 80 horas eram presenciais em cada semestre.

O trabalho de pesquisa realizado na França envolveu, de certa forma, as academias de Paris e de Créteil. Nossa entrada no campo em Paris aconteceu através de seu IUFM (ligado à Université Paris VII). Na sequência, estendemos o nosso trabalho para a periferia de Paris e fomos à cidade de Livry-Gargan onde está uma dos três *campi*

do IUFM-Créteil, da Universidade de Créteil, embora em pleno departamento de Seine-St-Denis. A cidade tem uma população pequena com forte presença de imigrantes, economia baseada nas indústrias instaladas na região. Nós quisemos conhecer esta realidade justamente por estar na periferia de uma grande cidade. A periferia é mais do que geográfica, poderíamos adiantar. Os professores que lá trabalham e estudam têm plenas e justificadas reivindicações. Guardadas as proporções, entendemos que essa escolha nos permitiu aproximar as realidades analisadas, já que a cidade com a qual trabalhamos no Brasil também está na periferia.

Sobre a comparação

Um número significativo de estudos comparados se tem produzido atualmente (SOUZA & MARTINEZ *et al.* 2009; ALTBACH, 2009; TROJAN, 2010). Este volume considerável de estudos se dedicam à discussão, por exemplo, da educação comparada enquanto campo científico.

Tivemos para este trabalho orientação de base qualitativa. Segundo Pedro Demo (2009), esse campo é caracterizado pelas chamadas metodologias alternativas. Isso porque, a partir daí, busca-se salvaguardar o que as ciências duras não põem em relevo. Ou seja, o que é humano, o que os números, o que a lógica cartesiana não consegue contemplar.

Neste trabalho seguimos uma metodologia de análise de política pública proposta por Stephen Ball & Richard Bowe (1992) que na sua concepção mais atual envolve a definição da agenda, a identificação, avaliação e seleção de opções, e ainda a implementação e avaliação dessas políticas.

Para coletar as informações, para “desenhar” ou reproduzir o desenho dessa política, fizemos análise documental. Foram levantados e analisados todos os documentos (guias, resoluções, leis, fascículos de curso) que se relacionam à criação/implementação da Renafor e do Pró-letramento e no caso francês, do PAF e do MEN francês onde estão estabelecidos as diretrizes para a formação continuada de professores na França e as orientações para a elaboração do PAF, que para Lüdke e André (1986, p. 38), é numa técnica valorosa. Além disso realizamos entrevistas com os atores descritos a seguir.

Quase todas as entrevistas foram individuais. Fizemos um total de 45, das quais 15 na França, sendo 11 com os professores de escola franceses, 3 tutores/formadores franceses (TF) e 1 com coordenador de universidade francês (CF). Eliminá-las

significaria não aproveitar o trabalho de campo realizado no exterior, então, enfrentamos os desafios da transcrição, da análise, da comparação das realidades francesa e brasileira.

No caso brasileiro, realizamos 30 entrevistas, dentre as quais 20 com professores cursistas (PC), 7 com professores tutores (PT), 1 coordenador de universidade¹¹ (CB) e 1 coordenador local¹² (CL) e uma, por e-mail, com técnica do MEC.

Os dados foram examinados e interpretados, por meio de um quadro analítico, onde apareceram palavras-chave, tais como: universidade, papel do poder público, profissionalismo do professor, impacto profissional, avanços e recuos. Não nos interessou aí um paralelismo de faces, que se chamam de correspondência termo a termo (Lessard-Hébert *et al.* p.110), antes procuramos manter um paralelismo de significados.

Alguns resultados

Nos planos de formação analisados, aquelas perspectivas que definem o desenvolvimento profissional por via de sua formação inicial e continuada não foram por nós detectadas. Os cursos no Brasil estão melhores do que antes, mas ainda concentram-se em aspectos, sobretudo, técnicos e não respeita as etapas que o texto da política estabeleceu como essenciais para a implementação de programas de formação continuada de professores.

No caso do pró-letramento, a leitura e análise do Guia Geral do programa de formação (MEC, 2009), não obstante ao elogiável esforço das equipes de concepção e execução dos cursos em questão, nos permitiu detectar velhos problemas mencionados. Já nos objetivos pudemos verificar, em meio a uma boa utilização da linguagem, elementos que significam na prática os limites da repetida instrumentalização do professor.

O segundo objetivo referido do Guia Geral (*ibidem*) fala de “incentivo à reflexão docente para que adote a postura de construção do conhecimento como processo contínuo”. O objetivo, focado no exercício do pensamento crítico, parece-nos interessante. No entanto, este objetivo, digamos mais avançado, não cola com aqueles que estão previstos no material didático do curso e que, portanto, são aqueles

¹¹ É um membro que representa a universidade no programa de formação.

¹² É o profissional que na secretaria de educação coordena a implementação, localmente, do plano de formação.

efetivamente perseguidos pelos tutores/formadores formados pela universidade. Os objetivos apresentados nos fascículos utilizados (MEC, 2007a) como base para os encontros de formação revelam-nos que a partir das atividades propostas pelo manual os professores devem: compreender e valorizar a cultura escrita (*ibidem*, p.16); apropriar-se do sistema de escrita (*ibidem*, p.24); desenvolver capacidades de decifração (*ibidem*, p. 40).

Os professores cursistas brasileiros entrevistados dividem-se entre elogiosos e críticos ao material didático, apontando características deles, que são desveladoras da ambiguidade do processo formativo em questão, ora, no plano macro, tendendo à crítica, ora, através dos objetivos específicos da formação, tendendo à instrumentalização, e, finalmente, ao longo do material didático, tendendo à confusão teórico-conceitual e ao conflito, em geral mal resolvido, entre manual prático e fundamentação teórica do campo da linguagem¹³.

Como disse: O material é meio superficial para que possamos nos basear, sem o auxílio ou um conhecimento mais aprofundado do tema trazido pelas questões do material didático do curso de formação (professor cursista 1).

O material é pouco esclarecedor. Existem alguns tópicos que nos deixam confusos e com dificuldades de interpretação do tema. Tem muita informação e pouca orientação. Até mesmo a referência que o livro traz, é difícil de não reproduzir o que se diz neste material (professor cursista 14).

São recortes de textos de educação, reformulado em sua grande maioria. Em outros pontos há cópias fieis do original. Percebi que deve ter sido muito caro para disponibilizar para todos os professores. O pior era quase não fazer uso do material. (professor cursista 15).

Na França, os cursos do PAF são curtos, esporádicos, instrumentais, descontínuos, sem avaliação e acompanhamento dos tutores/formadores aos professores cursistas, embora eles reconheçam que esta possibilidade seria o ideal, destacando que a Educação Nacional não investe nesta direção. Os cursos sequer tem material didático, o que contribui para desvelar seu caráter não programático, descontínuo. E se o mestrado,

¹³ Uma análise detalhada do programa Pró-letramento, de seu material didático, de sua concepção de Linguagem, foi realizada pela pesquisadora Elizabeth Orofino Lucio (LUCIO, 2010), numa perspectiva teórica bakhtiniana. Outro trabalho sobre o Pró-letramento é o da pesquisadora Sonia Regina Mendes dos Santos (SANTOS, 2008). Neste trabalho, a autora analisa as possibilidades de construção da autonomia profissional dos professores através do programa, quando de sua execução no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. O modelo também identificou o programa como aplicacionista.

para os novos professores é apontado como insuficiente para prepará-los para o trabalho nas escolas, ele parece uma experiência, pelo menos, produtiva para aqueles que o fazem já em serviço, então como formação continuada, o que era o caso de 8 dos 11 professores de escola cursistas do PAF que entrevistamos. Em suas falas eles não conseguiam identificar os motivos que os levavam ao mestrado em alternância. Eles eram criticados negativamente nas escolas por fazer. Falar sobre isso com os colegas era praticamente proibido. Na família, ninguém entendia também, o porquê dum funcionário público, que tem sua estabilidade, tem sua família e que não ganhará mais nada em seus salários aceitar se colocar em tal formação. A resposta dos 8 professores de escola, que além dos cursos rápidos, faziam esse mestrado em alternância, ligava seus envolvimento com a formação ao simples desejo de cultivo próprio e de eventual vantagem em futuros concursos para a educação nacional.

Analizamos que entre o que os textos das políticas de formação professam e o que realizam há diferenças importantes e que trazem prejuízos para o desenvolvimento profissional dos professores. A avaliação, em geral positiva dos professores brasileiros em relação ao programa Pró-letramento e a RNFCP demanda pelo menos uma reflexão. Os professores cursistas brasileiros de séries iniciais precisam de formação teórica forte, com metodologia de pesquisa, com leitura de muitos livros. A relativa satisfação com encontros instrumentais e a relativamente recorrente demanda dos professores por cursos que lhes deem instrumentos quer nos dizer algo. Quem está errado? Há alguém certo? Talvez devêssemos ficar, por enquanto, com as ideias de Lessard (2009), que sugere uma alternância entre prática-teoria-prática; de amplos acordos entre todos os atores educacionais, como sugere Day (2001). O equilíbrio é o que nos parece, neste momento o mais razoável. Os professores franceses também não reclamam daqueles cursos rápidos. Eles os acham proveitosos, justamente por isso, porque podem ser aproveitados, o que não é diferente entre os professores dos países pesquisados. O professor quer instrumentos. Os que almejam mais do que isso, são aqueles que normalmente se inserem no movimento de formação permanente, por assim dizer, buscam por conta própria a continuidade de seus estudos, não ficando restritos, assim, às ações oferecidas pelos gestores da educação pública.

Por esta via, os programas de formação continuada de professores institucionalizados, no Brasil pela Renafor, e na França pelo PAF, reproduzem uma lógica de instrumentalização do que antes se chamava cursos de capacitação dos professores que tratava-os como incapazes. Como antes, na maioria das vezes os cursos

de formação continuada de professores são aligeirados, esporádicos e descontínuos. Não passam por processo avaliativo, sobretudo quando isto se refere aos impactos da formação. Estão fundamentados num modelo aplicacionista, dedicando-se, essencialmente, ao ensino de técnicas e teoria que se pode aplicar, o que nos reporta à modernidade pedagógica muito preocupada com a formação profissional das massas. Outro aspecto que se observa liga-se à desvalorização da experiência docente que se espera “capacitar”, sendo os professores tratados como massa desqualificada para qual se deve oferecer recursos adicionais ao trabalho, à ação, ao pensamento.

Para que se potencialize as possibilidades do moderno, o máximo de tecnologia, eficácia devem ser aplicados paralelamente à economia de tempo e recursos. Assim os modelos aplicacionistas objetivam diretamente os resultados. A inclusão dos “saberes da experiência” docente; o incentivo, inclusive salarial, à formação continuada, parecem fundamentais; a abertura de espaços para discussão/estudos entre os professores no sentido de promover o compartilhamento das experiências; articulação entre universidade, secretarias de educação, escolas e professores na formulação de novas bases (curriculares) para a educação escolar e docente, bem como, a organização política destes segmentos, também seriam ações positivas para o campo.

O trabalho em curso, realizado pela Renafor, a qual se filia o pró-letramento, pode ser encarado como um passo à frente, se pensarmos que o solo já esteve mais seco no terreno da formação continuada dos professores. Na França, a mudança de rumos, com retomada dos estágios de formação no horário de trabalho, o estabelecimento de programas de formação mais consistentes, em termos de carga horária, conteúdo, espaço, tempo, incentivo e reflexo no plano de carreira, parece neste momento fundamental. Naquele país, mas também no Brasil, parece importante um movimento de superação ao que descreve Nunes (2007, p. 129-130)

[...] o modo de pensamento substantivamente prescritivo, que preside um rol de jornadas, semanas, seminários projetos de capacitação e oficinas propostos como soluções para problemas da prática docente e que constituem resposta reativa aos problemas identificados, reproduzindo nesse nível as atitudes dos professores em suas instituições de ensino. Essas respostas passageiras esgotam-se na sua contingência e proporcionam a ilusão de se estar reproduzindo uma política, quando de fato revela a total ausência dela [...].

Os coordenadores das universidades acham que ela cumpre o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores, embora nos países investigados eles

reconheçam as dificuldades da instituição no atendimento das demandas do professorado.

Os tutores acham que a universidade representa um papel sim, mas a tendência dos tutores brasileiros é de considerar que essa atuação da universidade é aligeirada. No PAF ocorre algo semelhante. Os coordenadores formam a cada nova proposta uma nova equipe, tornando-se a formação continuada um apêndice.

No caso de nossos entrevistados, tanto os professores cursistas do Brasil quanto os da França consideram que o trabalho das instituições envolvidas pode melhorar. Apesar disso, os seus cursos, em geral, são bem recebidos.

Os professores dizem querer mais e aprovar aqueles que eles frequentam, sobretudo se são eles que escolhem. Lá e cá, continuam a lamentar a participação restrita ou inexistente deles na elaboração e/ou avaliação dos programas que, aliás, no caso da avaliação, acontece somente no caso francês através de uma ficha de avaliação preenchida pelos professores cursistas que depois é enviada à administração central.

Ainda no tema avaliação verificamos que nos dois países, não há avaliação dos impactos das políticas, não há revisões, não há debates com os professores, o que contraria a concepção de análise de política pública de Ball & Bowe, o ciclo de política, que mencionamos antes neste trabalho.

As políticas educacionais, no geral, e para o desenvolvimento profissional docente via programas de formação continuada, mantêm uma postura onde o Estado dita as linhas gerais, a universidade se adapta e os professores acompanham. Estes têm algo a aprender e aquela a ensinar.

Apesar disso tudo, no Brasil os instrumentos de mudanças estão aparecendo. Neste sentido, o cenário brasileiro conheceu avanços importantes no campo da formação docente nos últimos, o que não elimina a necessidade de colocar em debate os processos, programas, políticas em curso, em prol do aprimoramento dessas políticas e em prol do desenvolvimento profissional docente. Mas, com um conjunto de universidades públicas e algumas privadas¹⁴ de alto nível, com professores pesquisadores (acadêmicos) em educação altamente qualificados, o Brasil, mais maduro no campo, parece trilhar caminhos mais autônomos, mesmo que alguns possam querer referir influências de organismos internacionais¹⁵, no planejamento de suas políticas

¹⁴ Como mencionamos antes, em geral as confessionais, como as PUCs.

¹⁵ O que é questionável, porque, em nossa opinião e de outros pesquisadores, como Ozga (*apud* ARAUJO, 2006), o redimensionamento de uma política é algo possível.

educacionais para a formação de professores. Ou seja, a França é ainda hoje uma referência possível, sobretudo no que se tange à equidade social ou à garantia de direitos pelo Estado, mas não obrigatória no sentido de que não precisamos copiar modelos de formação continuada de professores ou outros.

Na França, mesmo se os últimos anos foram de forte ataque neoliberal aos direitos sociais, aos direitos formativos e profissionais dos professores, à escola e aos alunos, a chegada à presidência do socialista François Hollande anunciou mudanças institucionais para a formação dos professores franceses. A história um dia mostrará, em relação à França e ao Brasil, se os caminhos escolhidos eram aqueles da criação, da ampliação, do aperfeiçoamento, da manutenção e da fortificação de direitos sociais. O Brasil mantém e aprimora sua política de formação de professores e a França de Hollande, fez algumas revisões em relação às mudanças impostas pelo governo Sarkozy, o que reconfortou num primeiro momento os professores. Os resultados de seu quinquênio é assunto para estudos futuros, assim como aqueles do atual governo federal brasileiro, o de Dilma Rousseff, em seu segundo mandato.

BIBLIOGRAFIA

ALTBACH, Philip G. **Educación superior comparada El conocimiento, la universidad y el desarrollo**. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2009.

ARAUJO, Flavia Monteiro de Barros. **Políticas públicas para a formação de professores em nível superior: a constituição dos institutos superiores de educação do Estado do Rio de Janeiro**. 2006. 168 p. TESE (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital aviso de chamamento público formação continuada da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 fev. 2010. p. 25-27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15158>. Acesso em: 01/04/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento: Guia Geral**. 2ª ed. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2006.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ÉDUSCOL. Ministère de l'Éducation nationale. Carte des plans académiques de formation. **Portail Éduscol**. Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/cid46777/plans-academiques-formation.html>>. Acesso em: 20 de maio de 2012a.

ÉDUSCOL. Ministère de l'Éducation nationale. Académie de Créteil. Plan académique de formation de l'académie de Créteil. **Portail de l'Académie de Créteil**. Disponível em: <<http://caform.ac-creteil.fr/>>. Acesso em: 22 de maio de 2012b.

ÉDUSCOL. Circulaire n°.72-240, du 20 juin 1972. Mise en oeuvre de la formation continue des instituteurs. Bulletin officiel – Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 29 juin 1972, n°.26 et 11 janvier 1973, n°.02. **Portail Éduscol**. Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/cid48002/mise-en-oeuvre-de-la-formation-continue-des-instituteurs.html>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2012c.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JONLION, Jean-Michel. **Masterisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan**. Rapport. Paris: Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2011.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et al. **Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede: o programa pró-letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica**. 2010. 299 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf>.

MEN - DESCOL. Lei n° 2005-380, de 23 avril 2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Journal Officiel du 24 avril 2005, Paris, France. **Portail du Bulletin officiel.** Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>>. Acesso: em 25 de outubro de 2011.

MEN. Les rectorats et services départementaux de l'éducation nationale. **Portail du MEN.** Disponível em : <<http://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html>>. Acesso em: 20 de maio de 2012a.

MEN. La formation continue pour les personnels du ministère de l'éducation nationale. **Portail du MEN.** Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere.html>>. Acesso em: 21 de maio de 2012 b.

MEN. Les niveaux et les établissements d'enseignement. **Portail du MEN.** Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-et-les-etablissements-d-enseignement.html>>. Acesso em 20 de março de 2012c.

MEN. Projet de Loi "d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. **Portail du MEN.** Disponível em : <<http://www.education.gouv.fr/cid66520/projet-loi-pour-refondation-ecole-lettre-ministre-tous-les-personnels.html>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2013.

MEN. Conditions d'inscription aux concours de recrutement de professeurs des écoles des sessions 2013 et 2014. **Portail du MEN.** Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid59262/conditions-d-inscription-aux-concours-de-recrutement-de-professeurs-des-ecoles.html>>. Acesso em 03 de janeiro de 2013 b.

NÓVOA, António. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (orgs.). **Educação Comparada: Rotas de além-mar.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado e desafios do presente. In: SOUZA, João (org.). **Formação de professores para a educação básica. Dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 113-132.

ROBERT, A. D. ; TERRAL, H. La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective. Lyon, **Recherche et formation**, n.23, p. 25-45, 1993.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A rede nacional de formação continuada de professores, o pró-letramento e os modos de formar professores. **Práxis Educativa**, v.

3, p. 143-148, 2008. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/331/339>>.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995, p. 77-92.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.32 nº.3, p. 477-492, set./dec. 2006.

SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S. A. Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006. **RBP AE**, Porto Alegre, v.26, n.2, p.307-324, mai./ago. 2010.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **RBP AE**, Porto Alegre, v.26, n.1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

VINCENT, Guy. Histoire et structure du système scolaire français: l'enseignement primaire. Paris, **Revue française de sociologie**, 13-1, 1972. p. 59-79.