

A EXPERIÊNCIA DOS IUFM NA FRANÇA (1991-2004). BALANÇO SÓCIO-HISTÓRICO E PERSPECTIVAS¹

André ROBERT²

RESUMO: No fim dos anos 1980, foram criados na França institutos de formação de professores (IUFM). Projecto extremamente criticado, estes institutos tiveram grande dificuldade em se fazerem identificar, num contexto de crise intensa de recrutamento de docentes em que as Escolas Normais mantinham, aos olhos do público em geral e ao longo do tempo, o monopólio mítico da formação dos professores para o ensino primário. Quinze anos depois, parece-nos justificável um balanço histórico, sociológico e pedagógico desses institutos, num momento em que se considera uma nova reforma dos IUFM: o que realmente deve ser um "professor" hoje? Ou ainda, como conceber o professor "eficaz" num contexto educacional caracterizado por uma crise de paradigmas que torna mais difícil um consenso sobre a definição da profissionalidade docente? Em consequência disto, que conteúdo deve ser dado à formação, para que ela responda ao mesmo tempo a este objectivo e para que crie menos insatisfação nos próprios formados?

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, institutos, escolas normais, ensino primário.

THE EXPERIENCE OF IUFM IN FRANCE (1991-2004) – SOCIAL-HISTORY AND PERSPECTIVES BALANCE

At the end of the years 1980, they were created in France institutes of teachers' formation (IUFM). Project extremely criticized, these institutes had great difficulty in if they make to identify, in a context of intense crisis of teachers' recruitment in that the Normal Schools maintained, to the public's eyes in general and along the time, the mythical monopoly of the teachers' formation for the primary teaching. Fifteen years later, it seems us justifiable a swinging historical, sociological and pedagogic of those institutes, in one moment in that is considered a new reform of IUFM: what

¹ Tradução de Alberto Gomes (UNESP – Brasil) e de Isabel Sanches – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

² Professor de L'Université Lyon II – Membre de L'UMR Education ET Politiques (Lyon 2/INRP). E-mail: farobert@noos.fr

should a "teacher" really be today? Or still, how done to conceive the "effective" teacher in an education context characterize by a crisis of paradigms that a consensus turns more difficult about the definition of the educational professional? As a consequence of this, what content should be given to the formation, for her to answer at the same time to this objective and so that it creates less dissatisfaction in the own ones formed?

KEYWORDS: teachers' formation, institutes, normal schools, primary instruction.

Há quinze anos atrás, em França, tomou-se a decisão de criar os Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM). Três IUFM experimentais foram criados no início de 1990 (Grenoble, Lille, Reims), antes da sua generalização em território nacional, no ano seguinte.

Projecto extremamente criticado, estes institutos, uma vez criados, tiveram dificuldade, de início, em se fazerem identificar, num contexto de crise intensa de recrutamento de docentes em que as Escolas Normais de professores do ensino primário mantinham, aos olhos do público em geral e ao longo do tempo, o monopólio mítico da formação dos professores do ensino primário, donde estavam excluídos os professores do secundário. Alguns destes últimos acomodavam-se de boa vontade a esta exclusão, decorrente de uma tradição que eles queriam elitista e que reservava a pedagogia aos professores primários. Pouco depois, em 1993, com o retorno ao poder de uma maioria governamental de direita, uma ameaça pesou sobre a manutenção destes institutos encarregados da formação de todos os professores primários e secundários, porque remetiam a sua origem a uma decisão vinda de um governo de esquerda e sustentavam uma velha solidariedade ideológica, remontando ao princípio do século, com os ideais democratizantes da escola únicaⁱⁱ.

No mesmo período, sem evidentemente pôr em causa a necessidade da sua existência, sendo eu próprio, professor-investigador nomeado no IUFM, interrogava-me, com outros sociólogos, sobre a orientação interna efectiva que tomavam estes institutos, sobre a sua qualidade "universitária" e sobre a sua capacidade para se elevarem à altura do mito que, em seu tempo, tinham sabido suscitar as Escolas Normais da Terceira República, para unir os professores primários com a nação inteira, no quadro de um grande projecto político e moral. Quinze anos depois, parece-nos justificada a tentativa de traçar um balanço histórico, sociológico e pedagógico dos institutos de formação de professores de que a França se dotou, parece que para durar por muito

tempo. Contudo, questões não faltam, num momento em que se considera uma nova reforma dos IUFM: o que realmente deve ser um "professor" hoje? ou, mais prosaicamente, como conceber o professor "eficaz" num contexto educacional caracterizado por uma crise de paradigmasⁱⁱⁱ que torna mais difícil que em outros tempos, um consenso mínimo sobre a definição da profissionalidade docente? Em consequência disto, que conteúdo deve ser dado à formação, para que ela responda ao mesmo tempo a este objectivo e para que crie menos insatisfação nos próprios formados?

A DECISÃO DE CRIAR OS IUFM, UMA NOVA “LÓGICA DO SISTEMA”

1. Decisão e projecto

O governo resultante das eleições presidenciais de 1988 tomou a decisão de instituir um novo tipo de profissionalidade docente de carácter geral, através de uma lei de orientação (10/07/1989) que começa a desenhar o que chamo uma nova “lógica do sistema” (de Estado). Contudo, esta tem tido alguma dificuldade em encontrar a sua coerência ao longo do tempo.

Colocando "o aluno no centro do sistema de ensino", a lei de "Jospin" de 1989 procede a uma espécie de revolução copernicana na Educação nacional francesa. Com efeito, através deste texto, operava-se uma verdadeira ruptura epistemológica com a visão há muito tempo dominante, de uma escola inteiramente ligada à exclusiva difusão, reputada igualitária e estandardizada, de saberes objectivos, só querendo, por isso, assegurar nos alunos a sua igualdade como sujeitos de direito, deixando de lado tudo o que os pode particularizar. A esta visão sobrepõe-se a visão de uma escola que recusa a ficção jurídica da igualdade formal em favor de uma aproximação dinâmica diferenciadora partindo da diversidade natural dos alunos e exigindo de todos os professores o pôr em prática competências ligadas a estas novas missões. Esta nova visão exige uma nova maneira de exercer a profissão de professor. No mesmo movimento, a lei cria os IUFM, encarregados de profissionalizar a formação dos professores (talvez, mais do que participar na profissionalização das Universidades).

O relatório anexo à lei tenta definir, em linhas gerais, o perfil do futuro professor:

Os professores não só devem dominar a ou as disciplinas que ensinam e a sua didáctica, mas ainda conhecer os processos de aquisição do conhecimento, os métodos de trabalho em grupo, os métodos de avaliação, o sistema de ensino e a sua

contextualização. O exame de recrutamento tem o objectivo de verificar o nível de conhecimentos e a aptidão para ensinar.

Uma comissão de especialistas vai esforçar-se para definir, para responder à ordem do Estado, "uma nova dinâmica na formação dos professores". A comissão adoptou o ponto de vista da racionalidade instrumental que estabelece, como fim, um professor moderno, eficaz, caracterizado por sete competências fundamentais, válidas tanto para o primeiro como para o segundo grau, e organiza racionalmente os meios que permitam chegar a este fim. Só são mantidos os comportamentos e os saberes que contribuem para esta representação do professor eficaz que requer a realização de objectivos quantitativos (80% de uma faixa etária do nível do bac^{iv} no ano 2000, tem necessidade de recrutar 12.000 professores do 1.º ciclo e 15.000 professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, por ano, durante esse período) e qualitativos (centração no aluno com vista ao seu sucesso) da política educativa do Estado.

Conjugando uma formulação que pode servir para caracterizar, como sempre, a função ("organizar um plano de ação pedagógica") com elementos mais inovadores ligados à evolução do sistema, dos seus públicos e da sua inserção no contexto ("gerir as relações ", "favorecer o aparecimento de projectos profissionais positivos", "trabalhar em parceria"), o relatório dos peritos desenvolve **competências** que relevam explicitamente pedagogias de mestria ("preparar e pôr em prática uma situação de aprendizagem", "controlar o desenvolvimento de uma situação de aprendizagem e avaliá-la", "fornecer uma ajuda metodológica aos alunos no seu trabalho pessoal"). A ênfase é posta, assim, na prática profissional como organização de situações de aprendizagem e de um conjunto de actividades escolares implicando os alunos diferenciados, mais do que os saberes em si mesmo. Entretanto, "cada uma destas competências concretiza três pólos de **conhecimentos**", o que quer dizer que no exercício de cada competência, cujo somatório constitui o professor eficaz, intervém, deve intervir um conjunto composto de vários saberes. No quadro de uma "profissionalidade global", devem, assim, articular-se entre si:

- conhecimentos ligados à identidade das disciplinas, rapidamente mencionados no texto do relatório;
- conhecimentos relativos à gestão das aprendizagens, referentes a saberes pedagógicos gerais, interdisciplinares, elaborados a partir de uma dialéctica entre conhecimentos teóricos e observação das classes;

- conhecimentos relativos ao sistema educativo que parece dever mobilizar disciplinas como a História, a Economia ou a Sociologia da Educação (recorrendo à intervenção dos universitários, principalmente das Ciências da Educação), mas também exigir uma adesão à política educativa do Estado, e no contexto da territorialização, ao projecto da escola ou do estabelecimento.

Para alcançar estes objetivos, o IUFM introduz de imediato a confrontação com as realidades da profissão e visa pôr em interacção progressiva todas as dimensões da formação profissional - o que supõe um trabalho de articulação entre teoria-prática. A nova instituição distribui os tempos de formação em dois anos: um terço para estágios (incluindo preparação, análise, acompanhamento), os outros dois terços dedicados ao ensino disciplinar, ao trabalho de aprofundamento, tendo como resultado a construção de uma monografia profissional, na formação geral e transversal, comum ou não. Nesta formação geral e transversal podem ter lugar a Filosofia, a Psicologia (social, clínica, cognitiva), a Psicopedagogia, as Ciências da Educação, a Sociologia...

A construção da "formação geral", eventualmente comum ao primeiro e segundo graus^v, assim prevista pelos textos iniciais, pode ser considerada como um bom instrumento de análise sociológica da implementação dos IUFM. Porque, se os conteúdos de formação estivessem relativamente bem definidos pelos textos oficiais, a sua arquitectura concreta em cada instituto ficava para ser inventada, de acordo com a intervenção e com o acordo dos diferentes tipos de actores em causa. Foi isso que o meu envolvimento num instituto e uma investigação maior me permitiram observar. Retomando a noção do sociólogo Laurent Thévenot, chamei "investimentos de formas" aos modos como os actores investiram e transformaram a lógica do sistema.

UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO: A FORMAÇÃO GERAL E COMUM

A questão implícita que se começou a colocar desde a fase a que poderíamos chamar a "pré-história" dos IUFM (1989-1990) e que se coloca ao longo do aparecimento dos textos de enquadramento é de saber como os actores se vão apropriar das "formas" pensadas pelo Estado para a nova instituição, como as vão "trabalhar" num contexto que apela largamente às iniciativas, ao mesmo tempo por uma vontade política de descentralizar e por uma certa precipitação de pôr em prática as decisões, tendo em conta o contexto político e a possibilidade do retorno iminente da Direita ao poder.

a) Os recursos humanos mobilizados

Durante a fase da "proto-história" (globalmente de Dezembro de 1990 ao início de 1991), constituem-se, em torno do coordenador do projecto e das equipas de direcção, grupos de pilotagem. Neles estão presentes membros de diferentes grupos de professores, sem dúvida a maioria professores das ex- Escolas Normais que se sentem como actores "obrigados". Poder-se-ia designar o conjunto dos participantes destes grupos-piloto como "conceptores", geralmente entusiastas, muito envolvidos e convencidos de que estão a desempenhar um papel para o futuro (com o que isto implica também de consideração dos seus interesses pessoais e de categoria). É verdade que neste momento a organização em construção vive ainda o que se pode chamar o seu "tempo das profecias". Neste conjunto, impõe-se frequentemente uma pessoa, um líder institucional ou institucionalizando-se ao longo do caminho, por vezes até conquistar uma posição dominante na organização.

Mais uns que outros, alguns actores, a que chamaremos "mediadores", jogam um papel informal de comunicação entre estes grupos-piloto e o conjunto de formadores potenciais, cuja diversidade é grande e com interesses corporativos a fazer valer.

Poderíamos chamar actores "legítimos" aos universitários nomeados para os IUFM. Eventualmente presentes no grupo dos "conceptores" (em pequeno número), a sua tardia entrada em cena, ligada à data da sua nomeação, contribuiu para redefinir certas modalidades da formação, às vezes com firmeza, mas fizeram, contudo, tentativas de marginalização.

b) Quais as formas "investidas"?

Os desafios colocados no centro desta lógica de actores estão ligados à natureza que revestirá finalmente a formação comum em cada IUFM. Consequentemente as orientações dominantes, bem como as modalidades de organização puderam variar consideravelmente de um IUFM para outro. Várias concepções de formação puderam afirmar-se, melhor confrontar-se (em particular na relação teoria-prática). Localmente, e mais particularmente em Paris, constituiu-se um grupo, nomeadamente os filósofos do movimento Escola Republicana, que luta longamente com os representantes das ciências humanas não tanto pela existência da formação comum, facto consumado a partir das primeiras decisões de operacionalização, como pela legitimidade dos conteúdos a nela serem contemplados. Ao lado de uma abordagem especificamente filosófica dos problemas educativos, poderá eventualmente ser aceite a presença, nos

programas, da psicologia do desenvolvimento e da sociologia da educação, mas será firmemente recusado qualquer lugar à psicologia clínica, considerada susceptível de abrir caminho a desvios “animadores” fortemente estigmatizados.

É globalmente segundo estes esquemas que, durante as fases “pré” e “proto” - históricas dos IUFM, a lógica estratégica desenvolvida por cada categoria de actores, em nome de interesses multiformes, reencontra a lógica sistémica do Estado e concorre para dar às “formas” esboçadas na ordem legislativa, um começo de carácter específico.

A “história” propriamente dita dos novos institutos inicia-se no começo de 1991 e rapidamente, apesar da importância dos trabalhos prévios, é considerada de alta prioridade, tendo em conta a amplitude do que falta concretizar, para assegurar aos estudantes um percurso de formação adequado. Desde então, muitas das acções são conduzidas a passo forçado, desencadeando em certos actores, porque submetidos a alguns constrangimentos administrativos não usuais, o sentimento de serem maltratados. Com efeito, com a fase de concretização dos projectos, depois do “tempo das profecias”, a organização arrisca entrar, a partir deste momento, no “tempo das desilusões”.

Uma tipologia empírica do comportamento dos actores durante o período de implementação efectiva pode ser elaborado. Inspirando-nos em R. K. Merton (que identifica comportamentos de conformismo, inovação, ritualismo, aposentação ou fuga, rebelião), podemos destacar algumas grandes categorias comportamentais dos actores da formação comum e de uma forma mais global dos IUFM:

- comportamento de adesão - aparece maioritariamente, mas pode evidentemente ser visto em vários graus, desde a adesão relativa e táctica à “adesão militante” (tem-se manifestado um verdadeiro militantismo dos IUFM, um director activo, inclusive, declarou que é preciso “militar” pelos IUFM), podendo certos actores julgar útil, em termos de interesses pessoais, participar desta formação e ao mesmo tempo envolver-se profissionalmente de maneira eficaz para o seu público;
- comportamento de conquista de território e legitimidade – aparece ligado a comportamentos de adesão acríticos, junto de actores desejosos de se afirmarem na nova instituição e entre os actores com estatuto precário que procuram implantar-se;
- comportamento de recusa - ao contrário, certos actores procuram, tanto quanto permite um sector de formação na qual a sua presença não é obrigatória, escapar de toda a tarefa julgada nova, passar despercebidos ou, melhor, serem esquecidos;

- comportamento conservador ou de manutenção da tradição - o conservadorismo aqui em questão aplica-se às práticas anteriores de formação;
- comportamento de oposição, marginal, mas presente na instituição - é um militantismo na direcção oposta (às vezes com um traço sindical), em que os seus adeptos, militantes do ensino mais do que da formação e da animação, tendem a justificar a sua posição em nome de referências deontológicas apoiadas numa concepção conservadora da profissão e em nome de argumentos que se juntam às teorias ditas da Escola Republicana, pelo que a profissionalização dos professores é analisada como um projecto ideológico de produção social de professores assente no modelo empresarial e por ele alienada.

A fim de implementar os planos de formação resultantes dos trabalhos realizados pelos autores dos projectos e pelas idas e vindas junto dos potenciais actores, um IUFM pode optar pela redução dos módulos obrigatórios para o conjunto dos estudantes, enquanto que outro pode esforçar-se para combinar escolhas opcionais com passagens obrigatórias. Sem entrar em detalhes a nível dos conteúdos e das metodologias, globalmente pode-se destacar um consenso *de facto* em torno da formação ou, pelo menos, da informação dispensada aos estudantes sobre:

- o sistema educativo, o que era uma exigência específica do Estado;
- a psicologia em geral, enfocando, frequentemente, a psicologia das aprendizagens e do desenvolvimento cognitivo;
- os professores e a profissão (incluindo evidentemente a pedagogia geral, a reflexão sobre os saberes académicos e os saberes didácticos, etc ...);
- as novas tecnologias aplicadas ao ensino (TICE);
- a expressão e a comunicação.

Se os principais indicadores se mantêm, esta formação geral apenas permanece localmente, com módulos tais como "Aprender, ensinar, avaliar" ou "Análise das finalidades da educação" que podem conviver, com igual valor, com "Trabalho do corpo e da voz" ou "Imprensa e ensino", "A laicidade hoje", "A televisão, objecto de saberes", etc. É evidente que o problema da formação dos professores para uma profissionalidade docente, pertinente e igual para todo o território, volta em força e deve ser novamente colocado.

Em primeiro lugar, é necessário assegurar a coerência do projecto de formação. O que pode fazer sentido, do ponto de vista da profissionalização, para um estudante ou um estagiário do IUFM? Uma nota de orientação do ministério aborda o problema nestes termos: "A

apropriação de uma cultura comum pelo corpo docente do ensino básico e secundário passa mais pelo desenvolvimento e difusão de saberes sólidos sobre as políticas educativas, o sistema educativo, o contexto cultural e socio-económico que pelo reagrupamento de estudantes nas mesmas classes... Isso significa que não só é importante que estas actividades sejam criteriosamente e claramente definidas, mas também que o IUFM surja como um lugar onde se desenvolve uma reflexão e investigação rigorosas sobre estas questões, considerando os seus aspectos regionais. As actividades de investigação conduzidas pelos professores do IUFM são, neste domínio, essenciais”.

CRÍTICAS, AMEAÇAS DE ENCERRAMENTO E SOBREVIVÊNCIA DOS IUFM: AS RAZÕES

Como acabámos de ver, os IUFM conhecem incertezas no seu começo (início dos anos 1990), pois os professores mais titulados, uma parte que não é de desprezar, do secundário, organiza contra os IUFM uma verdadeira frente de recusa, tendo a *Sociedade dos “Agregés”*^{vi} como centro, cujo presidente se interroga: “Os professores vão deixar de ser professores?”. Um grupo de intelectuais influentes, filósofos, próximos da actual “Escola Republicana” publica um texto muito crítico: “Ainda é necessário [...] deixar de desqualificar os futuros professores para fazer bons professores, como é o caso dos IUFM, onde, sob o pretexto de “profissionalização”, o ensino da psicologia, da pedagogia e da comunicação marginaliza o ensino das disciplinas” e onde se trata, segundo os mesmos autores, de “transformar os professores em animadores socioculturais e os estabelecimentos em lugares de vida”?^{vii}

Ligado a toda uma tentativa de reforma da formação, que dura um século, o espectro de um alinhamento do secundário com o primário é explicitamente temido (primarização). Como diz um bom conhecedor, “a tradição intelectualista, aristocrática e hierárquica que afecta o funcionamento do sistema educativo em França”, para a qual “é suficiente ao mestre que saiba realmente o que está encarregado de ensinar”, perdura, “estendendo-se, ao saber-fazer pedagógico e à formação profissional dos professores, desprezo de que sofre toda a técnica”^{viii}. Vários relatórios solicitados a diferentes organizações e personalidades oficiais vieram apoiar a crítica dos anos 1992-93, mas num tom evidentemente menos panfletário. O ministério actua, ele próprio, insistindo na necessidade de assegurar:

- a coerência do “plano de formação” que deve dotar cada um de uma visão geral do sistema educativo (*reduzir a fragmentação da formação*);
- a continuidade da formação antes e depois da formação nos IUFM;

- a coesão do percurso de cada estudante ou estagiário;
- a colaboração IUFM/universidade;
- a importância da preparação, do acompanhamento e da exploração dos estágios (*ligar a formação geral aos estágios e às práticas no terreno*).

De certa maneira, estas recomendações ministeriais fazem um balanço de alguns erros iniciais, confrontando o projecto. Mas o regresso da direita ao poder, tradicionalmente opositora a esta concepção de formação comum aos professores primários e aos professores secundários, resultado dos ideais da esquerda, fez de 1993 o ano de todos os perigos para os IUFM: supressão ou revisão?

Finalmente, depois de ter ameaçado encerrar os institutos, o governo optou por mantê-los em funcionamento, mediante alguns "arranjos":

- a prova profissional do CAPES^{ix}, baseada nas observações em classe dos candidatos foi suprimida, sendo substituída por uma prova, com base num "dossier" descritivo, seguida de uma entrevista;
- a "legitimidade" das universidades é restabelecida com a administração dos créditos relativos à parte disciplinar dos concursos e as nomeações do pessoal universitário dos IUFM (directores de estudos "meio-tempo na universidade, meio-tempo no IUFM ");
- a dispensa da monografia profissional para os "agrégés"^x é decidida.

Os IUFM não desapareceram - como o lamenta a Sociedade dos "agrégés", acima invocada. Os IUFM que viveram um tempo de tormentas sobrevivem contra as agressões das quais foram objecto. Por que razões podemos considerar que eles resistiram?

a) O seu sucesso de audiência

Entre 1991-92 e 1997-98, os efectivos inscritos passaram de 55.000 a 83.000, ou seja, um aumento de mais de 49% que representa uma verdadeira "explosão" fazendo um paralelo com o que conheceram os liceus e as universidades a partir de meados dos anos oitenta^{xi}.

Quer dizer que a partir de 1993 esta tendência era sensível. O ano de progressão mais considerável foi o de 1993, onde se registaram mais 26% em relação ao ano anterior. No mesmo período, três IUFM registavam um aumento localmente ainda mais espetacular: Paris, +141%, Montpellier, +86%, Limoges, +94%^{xii}.

b) O sucesso no concurso

Os IUFM provaram rapidamente que constituem a melhor garantia de sucesso nos diferentes concursos, no âmbito da sua responsabilidade. Desde 1993, aparece com 60% dos estagiários do

segundo ano, que, tendo tido êxito num concurso CAPE^{xiii}, CAPES^{xiv}, CAPET^{xv}, estavam inscritos no primeiro ano no IUFM. Em 1997, em 12.335 lugares propostos ao CAPE em todo o território nacional, 12.335 foram providos (concursos internos e externos). Na maior parte das academias, a parte dos estudantes dos IUFM entre os admitidos excede largamente os 50%. Por exemplo, 87,8% em Clermont-Ferrand, 81,1% em Reims, 75% em Estrasburgo, 73,4% em Besançon, etc.^{xvi}

Taxas comparativas do sucesso dos candidatos aos concursos de recrutamento^{xvii}

		Candidatos IUFM	Candidatos fora do IUFM
1. ^o GRAU	1992	53%	18%
	1996	46%	9%
2. ^o GRAU	1992	40%	19%
	1996	17%	9%

NB. As taxas mais baixas em 1996 devem-se à diminuição relativa do número de postos oferecido aos concursos.

c) A consolidação de uma lógica de gestão

Presente desde o início, esta lógica tende a impor-se perante todas as outras lógicas. Era mais económico para a Direita manter os institutos do que extingui-los. Assim, um director de IUFM pode confidenciar ao jornal *Le Monde* (28/10/1993): "É como se o tempo da política, inevitavelmente, tivesse vencido. Como se o da gestão, do trabalho concreto, enfim chegasse".

É forçoso constatar que o tempo das "profecias" está acabado e que o tempo das "desilusões" dá lugar, por sua vez, ao tempo mais comum, ao tempo mais cinzento e mais quotidiano que é talvez também aquele em que se manifesta maior eficácia. A evidência, apesar das ameaças, não nos permite falar de ruptura depois 1993. Os directores dos institutos são largamente reconduzidos nas suas funções. A maioria das medidas acima evocadas vão concretizar-se, dando origem aos IUFM, hoje, relativamente estabilizados. São, agora, analisados com mais moderação, talvez benevolência, pelos "peritos". Assim, o relatório intitulado "Os IUFM depois de 4 anos de funcionamento" (Dezembro de 1995), sobre a avaliação dos projetos das instituições para 1995-1999, qualificava o balanço de **amplamente positivo**. Os IUFM são considerados preparados para chegar ao século XXI, tanto mais que os jovens professores que eles formam, "estarão ainda nos seus lugares no

ano 2030". Certamente eles devem ainda "formar melhor", mas sobretudo, "formar mais", mesmo considerando que "perto de 200.000 pessoas pediram o seu ingresso no IUFM em 1995", contra 60.000 em 1991.

d) A construção de uma profissionalidade

Do ponto de vista da profissionalidade propriamente dita, isto é, das disposições a partir das quais os professores começaram a abordar a profissão, assistimos a uma redução de clivagens entre as duas populações de "novos" professores primários e secundários saídos do IUFM, conforme os objectivos inicialmente procurados pela reforma?

Desde 1995, os professores das escolas (os ex-professores primários) têm tendência a julgar mais útil a formação disciplinar (em francês, matemática, línguas, EPS^{xviii}) que a formação geral (gestão da classe, psicologia da criança, técnicas de expressão e comunicação). Até certo ponto, se nos lembrarmos das características da cultura secundária, poder-se-ia dizer que, ao contrário do que era temido por alguns, são os professores primários que se secundarizaram. De acordo com a mesma investigação^{xix}, os novos professores do secundário, apreciam ao mesmo tempo e diferentemente – às vezes negativamente – a formação disciplinar e permanecem muito críticos em relação à formação geral (não disciplinar). Apenas cerca de 20% julgam útil ou bastante útil a formação em técnicas de expressão e psicologia da infância (contra, apesar de tudo 35% dos professores das escolas).

Poderíamos então dizer que a nova formação no IUFM reforçou finalmente, nas suas bases, a ideologia tradicional do secundário, o que não era a meta.

Algumas das perspectivas pedagógicas traçadas pelo projecto inicial foram já atingidas, como por exemplo, a que diz respeito ao trabalho de equipa? Os professores interrogados pela DEP reconhecem que os três campos em que o trabalho de equipa é por eles considerado mais útil constituem precisamente os campos onde ele é menos praticado (troca de métodos pedagógicos, acompanhamento de alunos, projectos pedagógicos). Ao contrário, o trabalho colectivo aparece em esferas que se situam ligeiramente à margem das actividades da classe propriamente dita: trabalho com colegas para normalizar a correcção de exercícios de avaliação (72%), realização de projectos de actividades circumscolares (63%), produção de documentos de avaliação (53%) ou apoios às aulas (50%)^{xx}. A acreditar nestas investigações, a nova formação só teria alterado parcialmente a profissionalidade docente, entendida como o conjunto de representações e de práticas que orientam a implementação de pedagogias centradas em tal ou tal pólo principal (os saberes em si ou

o aluno com as suas particularidades) e implicando, ou não, uma concepção colectiva da profissão.

Para tentar apreender mais de perto o problema da profissionalidade, eventualmente nova, dos professores, produzida pelos IUFM, dirigi-me a um dos actores que tinha tido e ainda tem grandes responsabilidades na gestão do modelo de formação, um antigo presidente da assembleia de directores do IUFM. Durante uma entrevista realizada em 19 de Março de 1999, à pergunta «Numa entrevista para a Carta do Mundo da Educação, falou da “elevada exigência de profissionalização que pesava sobre os IUFM”. Você considera que esta exigência foi assumida? Como avalia que a profissionalidade dos professores formados nos IUFM evoluiu?» Este director responde que os conceitos de profissionalização e de profissionalidade devem ser ligados às situações pedagógicas cada vez mais frequentes a que são submetidos os professores com públicos difíceis. Se os IUFM não realizaram uma transformação radical da concepção da profissão, por exemplo, para fazer adquirir, decisivamente, uma definição colectiva em vez da tradicional referência individualista, pelo menos, trabalharam as capacidades adaptativas dos formados para os tornar mais “tolerantes” às situações problemáticas. Desde então, profissionalização torna-se sinónimo de aprendizagem de condutas adaptadas aos contextos socio-escolares difíceis, vindo esta interessante proposição de definição de um responsável que exerce a sua actividade numa academia onde abundam os subúrbios ditos desfavorecidos «Num grupo de estagiários, mesmo se é um pequeno número que é confrontado com situações tensas e difíceis, evidentemente que todo o grupo fica ao corrente. Quando um estagiário volta dizendo: eis o que se passou ontem no sítio onde eu estava, todos os do grupo dizem: amanhã ou depois de amanhã talvez isso me aconteça e se não me acontece agora, poderá acontecer-me na classe, quer no colégio^{xxi} quer no liceu^{xxii} para onde serei nomeado brevemente...” O ponto positivo é que actualmente os *feedback* que tenho do terreno (tanto do básico como do secundário) são extremamente favoráveis aos jovens que saem dos nossos institutos. Comunicaram-me ainda que realmente os que saíam actualmente eram extremamente abertos, muito mais adaptáveis, muito menos “normalizados” se ousar dizer (parece-me que de certo modo, o objectivo está atingido), menos desestabilizados por situações surpreendentes (...).

Eu encontro-me com alguns directores de escola e estes, muito ligados à formação de professores, estão bastante satisfeitos e a sua satisfação vai no mesmo sentido.... Penso que deixámos de preparar os professores que temos como se amanhã eles devessem ensinar

exclusivamente nos melhores liceus dos centros das cidades, o que não quer dizer que eles não o saibam fazer, que tudo seja fácil nessas escolas, mas há outras categorias de escolas...»

Pode-se, por conseguinte, destacar que os IUFM têm dado à formação profissional uma orientação mais marcada pelas condições reais do exercício da profissão do que o era nas antigas estruturas, estas mais voltadas na direcção de condições um pouco ideais ou de tipo laboratorial. Esta observação deve ser relativizada: são as formas actuais do sistema escolar, e principalmente do secundário de massa, que exigem esta aproximação da formação com as realidades sócio-escolares e seria um suicídio ignorar ou deixar ignorar.

OS IUFM ENTRE PASSADO E FUTURO

Entre os sinais de aquisição da sua maturidade, além do desenvolvimento de sectores de investigação autónomos e o assumir da responsabilidade em matéria de formação contínua (1999), os IUFM começaram a entrar em verdadeiros procedimentos de avaliação e a integrar uma cultura de avaliação^{xxiii}. A seguir ao pedido da Assembleia dos directores formulada em 1994, o Comité Nacional de Avaliação (CNE), implementado inicialmente pelas universidades, empreendeu o seu trabalho a partir de 1995, na base duma concertação com a Assembleia e vários outros parceiros.

Destas trocas nasceu, inicialmente, uma metodologia, depois foram avaliados, de forma experimental, três IUFM (Caen, Lyon, Grenoble) de acordo com o modelo de avaliação das universidades, sendo a perspectiva ulterior, ao fim de todas as avaliações, uma reflexão sobre o conjunto do dispositivo nacional. A avaliação interna aponta, não sem dificuldades compreensíveis, para uma análise crítica pelos responsáveis locais dos projectos dos estabelecimentos, incluindo os planos de formação. A avaliação externa assume as mesmas formas que se aplicam às universidades: grupos de peritos entram em contacto com os responsáveis dos institutos, o pessoal docente e não docente, os estudantes e os estagiários; organizam também contactos com os principais parceiros (reitor, presidentes da universidade, inspectores, representantes das colectividades locais). Para além de contribuir para a ancoragem universitária dos IUFM, submetidos ao mesmo regime que as universidades, o trabalho realizado tendo em vista a avaliação constitui um ponto de apoio importante para entrar num novo processo no qual os institutos foram, por sua vez, recentemente convidados: a contratualização. Esta consiste na assinatura pelo estabelecimento de ensino superior de um contrato quadrienal com o Estado que fixa, com

base num projecto, o desenvolvimento previsível do estabelecimento e define os compromissos respectivos de um e do outro.

Ao fim de um trabalho de 18 meses, um relatório final^{xxiv}, previamente submetido à reacção de cada direcção de IUFM, é elaborado, contendo conclusões e recomendações, de acordo com a prática do CNE. Os três primeiros relatórios foram publicados em Fevereiro de 1997. Actualmente (Março de 2004), 26 dos 31 IUFM foram avaliados, o processo prossegue para os outros. Cinco mil páginas sobre avaliação foram enviadas aos decisores, com propostas de melhorias. Por outro lado, mudanças, diálogos com o CNE através dos “experts”, retorno crítico sobre si mesmo, o procedimento de avaliação racional permite aos IUFM considerar para um futuro próximo a ultrapassagem de certos limites que os caracterizaram no início. Este procedimento largamente utilizado é então uma prova da evolução favorável.

Num contexto marcado pela vontade de reformar com o objectivo de melhorar a formação dos professores (afirmado repetidamente pelo ministério mas até hoje não concretizado), a Assembléia de directores foi chamada a fazer propostas que desenhem um futuro plausível para os IUFM. Primeiro, os directores não ignoram as críticas dirigidas ao sistema de formação francês:

- os estudantes, actualmente, após 4 anos de estudos superiores, chegam aos concursos sem nenhum conhecimento real da profissão de professor;
- a profissionalização, no sistema actual, resume-se a um único ano;
- a relação com os percursos universitários de terceiro ciclo é insuficiente;
- a ligação formação inicial/continua é insuficiente;
- a teoria pedagógica abstracta parece ultrapassar a formação prática (crítica formulada pela maioria dos formados).

Em consequência disso, os directores consideram várias possibilidades de reforma. Aproveitando a ocasião da passagem ao sistema europeu LMD^{xxv}, propõem um dispositivo de atribuição de créditos (ETCS) que permita aos futuros formados (5 anos de estudos superiores, nível M) obter um mestrado em “profissões de ensino, de formação e/ou de transmissão de saberes”. No percurso L (L1, L2, L3), deveria ser prevista uma aproximação progressiva das profissões do ensino com a introdução de uma **pré-profissionalização**, actualmente inexistente (incluindo um contacto com os programas de ensino).

A entrada na profissão deve assim ser revista, o que supõe uma modificação da organização dos concursos de recrutamento. Actualmente, os concursos ocorrem no fim do primeiro ano do IUFM (bac + 4), a

admissão (após as provas orais) ocorre algumas semanas após o candidato ser aceite como admissível (provas escritas). No novo projecto, a admissibilidade dar-se-ia ao fim do bacharelato^{xxvi} (bac + 3), entendendo-se que teria uma sensibilização prévia em relação à profissão e que uma prova específica de concurso levaria isso em conta. A admissão definitiva ocorreria, portanto, um ano depois, com o sucesso no primeiro ano de IUFM, vindo assim avaliar uma primeira fase de efectiva **profissionalização** (com os conteúdos relativos aos programas, à didáctica, à epistemologia e à condução da classe).

O objectivo fixado neste dispositivo é o da **alternância terreno/formação** que, substituindo o modelo consecutivo, deverá desenvolver-se totalmente ao longo do segundo ano. A validação da formação apoia-se num conjunto de elementos: a monografia profissional, elemento considerado fundamental, a totalidade dos estágios efectuados pelo estagiário, e as outras vertentes da formação que podem traduzir-se em ECTS europeus. À saída do instituto, nos dois primeiros anos de exercício da função, o processo de acompanhamento formativo deve prosseguir sob responsabilidade do IUFM.

Se, no fim de contas, é pertinente falar de uma “*viragem dos IUFM*”, tendo em conta dois princípios avançados com força (“*a unicidade dos centros de formação*” por um lado, “*o carácter universitário da formação dos professores de todas as categorias*” por outro), admitiremos, contudo, que a aplicação destes princípios levanta muitas dificuldades e muitas reservas e que, portanto, a discussão deve continuar aberta. Devemos também afirmar que, tendo em conta apenas estes princípios, os actuais IUFM, no seu conjunto e cada um na sua singularidade, têm de ser considerados no seu passado e no seu futuro: “*nem anjos, nem bestas*”, segundo a fórmula do nosso filósofo do século XVII, Pascal, mas construções humanas com os seus sucessos e as suas derrotas, exigindo sempre a análise crítica e a expressão democrática no seu interior, a fim de procurar a sua melhoria permanente. Com efeito, é verdade que a formação de professores é a alavanca principal do sistema educativo que a França deve substituir, nos próximos dez anos, pois perto da metade dos seus professores do básico e do secundário deixa o sistema, devido à sua saída, por aposentação.

A profissionalização dos professores, que é o princípio de justificação dos IUFM, requer que sejam construídas, ao mesmo tempo, as **competências** necessárias à construção de situações de transmissão de saberes, o **discernimento pedagógico** e uma verdadeira **identidade profissional dos professores do século XXI**. Competências situadas no entrecruzamento das aquisições disciplinares e das contribuições da

pedagogia e da didática, da experimentação e da análise das práticas, assim como da avaliação dos seus efeitos. Discernimento pedagógico indispensável, sem o qual as competências não seriam mais do que saber-fazer mecânico inoperante, discernimento que se adquire precisamente através de um dispositivo de formação por alternância, supondo idas e vindas permanentes da teoria à prática, e a associação de práticos especialistas (à imagem do que ocorre na medicina), a fim de serem dados os meios de avaliar como agir em situações humanas jamais idênticas. Identidade profissional enfim, que, pelo menos possibilite responder às questões essenciais: que sociedade, que escola para que sociedade?, poderia cristalizar-se em torno do valor da Razão Científica e de uma laicidade refundada.

Notas

ⁱ Mestres para os franceses, uma vez que só os docentes do Secundário eram chamados de Professores. Porque em Portugal, hoje, não se fazem essas distinções, opta-se, no texto, pela designação de “professores” em todas as situações. (Nota dos Tradutores).

ⁱⁱ Ver BARREAU, J.M., GARCIA, J.F.& LEGRAND, L. *L'école unique (de 1914 à nos jours)*. Col. Pédagogues et pédagogies. Paris: PUF, 1998.

ⁱⁱⁱ Ver entre outros, DEROUET, J. L. (1992). *Ecole et justice*. Paris: Métailié, 1992; KHERROUBI, M.; PEIGNARD, E.; ROBERT, A. Des enseignants et des établissements mobilisés. *Carrefours de l'éducation*, n°3, 1997.

^{iv} Não tem correspondência em português; é o equivalente ao 12.º português; não há uma prova de selecção dos candidatos para a entrada na universidade (Nota dos tradutores).

^v Entre nós, dir-se-á Ensino Básico e Ensino Secundário (Nota dos tradutores).

^{vi} Grupo de elite dos professores do ensino secundário (Nota dos tradutores)

^{vii} Badinter, E., Debray, R., Finkielkraut, A., Fontenay, E. & Kintzler C. (1990). *Souvenez-vous des professeurs*. *Le Monde*, 25/11.

^{viii} Leon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: PUF, p. 231.

^{ix} Certificado de Aptidão do Professor do Ensino Secundário (CAPES).

- ^x Grupo de elite dos professores do ensino secundário (Nota dos tradutores).
- ^{xi} Cf. Robert, A. (1993). *Système éducatif et réformes (1944-1993)*. Paris: Nathan.
- ^{xii} Reportamos estes números à nota de informação da DPD n.º 98.21, assinada por Bernadette Rousseau, DPD C2.
- ^{xiii} CAPE - Certificado de Aptidão para Professores das Escolas
- ^{xiv} CAPES – Certificado de Aptidão para Professores do Ensino Secundário
- ^{xv} CAPET - Certificado de Aptidão para Professores do Ensino Técnico
- ^{xvi} Note DPD n.º 98.37, assinado por Geneviève Mayou, DPD C5.
- ^{xvii} Fonte: Cahiers de la Fonction publique et de l'administration, n.º 160, septembre 1997, pp. 14-15.
- ^{xviii} Education Physique Sportive (EPS) – Educação Física e Desportiva.
- ^{xix} Notas da Direction Evaluation Prospective (DEP).
- ^{xx} Ibidem, nota DEP n.º 95.50.
- ^{xxi} Corresponde ao 2.º e 3.º ciclos (Nota dos tradutores).
- ^{xxii} Corresponde ao nosso Ensino Secundário (Nota dos tradutores).
- ^{xxiii} Sobre esse ponto, reportamo-nos a M. O. Ottenwaelter, “L' évaluation des IUFM” in Cahiers de la Fonction publique et de l'administration, n.º 160, op. Cit., pp. 11 e seguintes.
- ^{xxiv} Cada relatório do CNE é entregue ao Presidente da República e divulgados depois 600 exemplares.
- ^{xxv} Licenciatura, mestrado, doutoramento (Nota dos tradutores).
- ^{xxvi} Antigo bacharelato português (Nota dos tradutores).

Recebido em outubro de 2005.

Aprovado em junho de 2006.