

## CONTRIBUIÇÕES DAS DISSERTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FRANÇA

 Silvia Lopes da Silva Macedo<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Paris-Est Créteil (UPEC), Val de Marne, França; [silvia.lopes-da-silva-macedo@u-pec.fr](mailto:silvia.lopes-da-silva-macedo@u-pec.fr)

### Resumo

Por meio da análise de dissertações de mestrado produzidas por estudantes em formação inicial para se tornarem professores do ensino fundamental I do Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation [instituto superior do professorado e da educação] (Inspé) da França e da Guiana Francesa, este artigo busca delinear as contribuições e os limites desse exercício para a capacitação dos futuros professores como profissionais reflexivos. Se o exercício de escrita favorece uma primeira reflexão sobre a formação, ele não é suficiente para superar a fragmentação característica dos cursos de formação de professores, assim como para atingir as competências profissionais elencadas nos textos ministeriais que legiferam a profissão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DISSERTAÇÃO DE MESTRADO • REFLEXIVIDADE DOCENTE •  
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

### LES APPORTS DES MÉMOIRES DE MASTER POUR LA FORMATION DES INSTITUTEURS EN FRANCE

### Résumé

À partir de l'analyse de mémoires de master produits par des étudiants en formation initiale au métier d'instituteur à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspé) en France et en Guyane, cet article cherche à mettre en évidence les apports et les limites de cet exercice pour la formation des futurs enseignants en tant que professionnels réflexifs. Si l'exercice d'écriture favorise une première réflexion sur la formation, il ne suffit pas à dépasser la fragmentation caractéristique des formations d'enseignants, ni à atteindre les compétences professionnelles listées dans les textes ministériels qui légifèrent sur le métier.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • MÉMOIRE DE MASTER • RÉFLEXION ENSEIGNANTE •  
ÉDUCATION POUR LA DIVERSITÉ

## CONTRIBUTIONS OF THESES TO THE TRAINING OF EARLY EDUCATION TEACHERS IN FRANCE

### Abstract

This article analyzes some master's theses written by students in initial training to become elementary school teachers at the Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation [higher institute of teachers and education] (Inspé) in France and French Guiana. It seeks to outline the contributions and limitations of this exercise for training future teachers as reflective professionals. While the writing exercise provides an initial reflection on teacher training, it is neither sufficient to overcome the fragmentation characteristic of teacher training courses, nor to achieve the professional competences listed in the ministerial texts that legislate for the profession.

TEACHER TRAINING • MASTER'S THESIS • TEACHING REFLECTIVENESS •  
EDUCATION FOR DIVERSITY

## CONTRIBUCIONES DE LAS TESIS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FRANCIA

### Resumen

A partir del análisis de los escritos de máster elaboradas por los alumnos en formación inicial para convertirse en profesores de enseñanza primaria en el Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation [instituto superior de profesores y educación] (Inspé) de Francia y Guayana Francesa, este artículo pretende esbozar las aportaciones y los límites de este ejercicio para formar a los futuros profesores como profesionales reflexivos. Si bien el ejercicio de escritura favorece una primera reflexión sobre la formación, no basta para superar la fragmentación característica de los cursos de formación de profesores, ni para alcanzar las competencias profesionales enumeradas en los textos ministeriales que legislan la profesión.

FORMACIÓN DE PROFESORES • TESIS DE MAESTRÍA • ENSEÑANZA DE LA REFLEXIÓN •  
EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

**Recebido em:** 16 SETEMBRO 2024 | **Aprovado para publicação em:** 22 ABRIL 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

“**N**ÃO TENHO CERTEZA DE QUE MINHA FORMAÇÃO TENHA TIDO MUITA INFLUÊNCIA SOBRE o que faço, infelizmente”, diz Bertrand,<sup>1</sup> concursado da escola primária (fundamental I) em seu primeiro ano como professor efetivo.

A afirmação desse professor, bastante frequente entre os profissionais em formação inicial, constata uma fragmentação que caracteriza a formação inicial dos professores na França entre “de um lado os saberes acadêmicos, e de outro os saberes profissionais desenvolvidos principalmente durante os estágios profissionais” (Adé & Lescouarch, 2015, p. 8, tradução nossa).

A alternância, durante a formação dos futuros educadores, entre os cursos na universidade, a produção de uma dissertação de mestrado e os estágios profissionais nas escolas tende a desenhar “uma formação compartimentada entre dois espaços [teórico e prático], deixando ao formando a responsabilidade de construir pontes formativas” (Adé & Lescouarch, 2015, p. 8, tradução nossa).

Se Bertrand, aqui citado, como a maioria de seus colegas debutantes (Broccolichi et al., 2018; Condette, 2007; Filâtre, 2018; Perrenoud et al., 2008), apreende a experiência dos estágios supervisionados que ele deve realizar durante sua formação, sua análise enfatiza o lugar privilegiado que esses assumem em sua formação profissional.

Essa percepção de uma fragmentação da formação inicial é ainda mais evidente quando o assunto tange à redação da dissertação de mestrado, exercício que valida o nível atual de diploma exigido para titularização dos professores concursados na França. Muitas vezes os estudantes não veem grande interesse em produzir uma dissertação que lhes parece distante e desvinculada das preocupações urgentes que a gestão dos alunos de seus estágios supervisionados lhes traz.

A dissertação de mestrado é um exercício acadêmico que tem vários objetivos, entre eles o de conciliar as práticas de classe realizadas nos estágios com a formação teórica e acadêmica dispensada nos cursos proferidos na universidade. A realização da dissertação procura iniciar os estudantes no exercício da pesquisa, tendo como objetivo central a capacitação dos futuros professores à prática reflexiva.

A definição do professor como um profissional reflexivo parece se consolidar a partir da publicação da obra *The reflective practitioner*, de Donald Schön, em 1983, provocando uma “virada reflexiva” nos processos de formação dos professores (Schön, 1996 como citado em Wentzel, 2012). A reflexividade se tornou uma prática; uma maneira de refletir sobre a prática e uma maneira de agir refletindo sobre o que se faz. Essa autorregulação pragmática procura adaptar ou mesmo antecipar as ações do professor. Seu aprendizado se faz pela pesquisa, que permite aos professores se tornarem capazes de produzir projetos de pesquisa orientados por suas missões educativas, e compreenderem os resultados de suas pesquisas e os transporem para suas práticas didáticas. Para tanto, “estar em pesquisa” (“être en recherche”) é apresentar uma “disposição interiorizada, entre elas de competências, mas também uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, uma curiosidade, um olhar distanciado, atitudes e a vontade de entender” (Perrenoud, 2001 como citado em Wentzel, 2012, p. 155, tradução nossa). Nesse processo, a dissertação, sua orientação e seu aprendizado são contínuos e demandam tempo para a construção de competências, como aquelas elencadas por Wentzel (2012, p. 157) de distanciamento necessário para adotar e conservar uma distância emocional do

1 Estas afirmações foram coletadas na pesquisa coletiva realizada em 2022-2023 e coordenada por Julien Netter da Universidade Paris-Est Créteil (UPEC) sobre a “formation intégrée”. A pesquisa visava a avaliar a experiência de uma formação de professores intitulada “formation expérimentale intégrée”. Os resultados desta pesquisa são analisados no relatório citado na bibliografia (Netter, 2024) e no dossiê da revista *Recherche et Formation* (no prelo).

fato analisado; capacidade de mobilizar um quadro conceitual de compreensão do real a ser transformado; questionar, ultrapassar preconceitos e problematizar; ser capaz de escutar e de ser empático; observar de forma participativa os efeitos de suas ações e os imprevistos de toda situação pedagógica; saber analisar, ser capaz de interpretar – de dar sentido, e de explicitar os significados que elucidem o real analisado.

A experiência de realização de uma dissertação se torna significativa numa formação profissional quando ela atinge/gera um conhecimento fino de um objeto em relação com a prática; a construção de recursos para observar e compreender o real; o desenvolvimento de um estado de espírito de um profissional em pesquisa/procura; e, globalmente, a estruturação de uma identidade de profissional reflexivo. (Wentzel, 2012, p. 157, tradução nossa).

O profissional reflexivo é uma das competências elencadas no “*Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation*” [“Referencial de competências profissionais do trabalho dos professores”],<sup>2</sup> que enquadra a profissão na França. É esperado do futuro educador que ele reflita sobre sua prática e reinvesta os resultados de sua reflexão em suas ações pedagógicas e didáticas.

A formação inicial dos professores, os estágios e a redação da dissertação de mestrado são, portanto, meios de formação propostos para capacitar os candidatos a essa prática reflexiva. Porém as redações de dissertações contribuem para esse objetivo? Como o fazem? Sobre quais temas pesquisam os estudantes? E como essas produções escritas contribuem para a articulação entre a teoria e a prática docente?

Neste artigo analisaremos algumas dissertações de mestrado produzidas pelos estudantes do Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation [instituto superior do professorado e da educação] (Inspé) das universidades da Guiana Francesa e de Paris-Est Créteil. Por meio da análise dessas dissertações procuraremos demonstrar as disposições que esse exercício de escrita contribui a adquirir, assim como seus limites para a formação dos futuros professores.

Para tanto realizaremos um breve histórico da história recente da formação de professores na França para, em seguida, analisarmos as contribuições e limites desse exercício de escrita para a formação inicial dos professores. Porém, antes de desenvolvermos essas partes, impõem-se um retorno e uma explicitação da metodologia utilizada nesta pesquisa.

### Metodologia de pesquisa

Entre os anos de 2017 e 2024 orientei 78 dissertações de mestrado nos programas de formação de professores de ensino fundamental I e II nos Inspés da Guiana Francesa e de Paris-Est Créteil. O número de alunos por ano nessas duas instituições é, em média, de 700 na Guiana Francesa e de 3.000 na Créteil.<sup>3</sup>

As dissertações examinadas neste artigo são aquelas orientadas por mim e ligadas às minhas áreas de *expertise*: a sociologia e a antropologia da educação. Sendo as temáticas das dissertações escolhidas livremente pelos estudantes, esses solicitam a orientação dos professores de área

2 <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

3 O número de estudantes inscrito nos Inspés diminui a cada ano. Uma queda ligada a uma série de fatores como a perda de atratividade da profissão, além das várias mudanças na legislação e no programa de formação, que impôs em 2022 a inscrição em um diploma de mestrado (*master 2*) como condição para se tornar funcionário concursado.

disciplinar correspondente a suas temáticas, o que produz, *in fine*, uma concentração temático-disciplinar de dissertações nos especialistas das disciplinas/temáticas.<sup>4</sup>

Para além das dissertações orientadas por mim, examinei em banca um mesmo número de dissertações, orientadas por colegas, cujas temáticas provinham de disciplinas próximas à antropologia e à sociologia, como a sociolinguística e a educação intercultural.

Neste artigo analiso esse conjunto de dissertações, que contemplam uma parte expressiva dos trabalhos realizados em sociologia e antropologia da educação nos institutos, por meio da comparação e recorrências encontradas nas produções escritas dos temas analisados, do tipo de argumentação desenvolvido, da bibliografia mobilizada para construção do estudo, dos campos descritos e da análise produzida nos trabalhos.

Essa comparação resulta de leitura e acompanhamento atentos durante a realização das dissertações orientadas por mim, assim como da leitura crítica dos trabalhos apresentados para exame nas bancas de defesa. Ela se apoia também nas argumentações apresentadas pelos estudantes durante as defesas de dissertação e em suas posturas em sala de aula após a finalização da dissertação, posturas observadas por mim durante as visitas de acompanhamento dos estagiários em suas classes, atividade que faz parte das atribuições dos professores dos Inspés.

É procedimento corrente nos Inspés demandar aos estudantes autorização escrita para a divulgação dos trabalhos defendidos. A consulta e leitura desses passa então a ser pública, uma vez que o trabalho foi defendido e a autorização acordada por seu autor, assim como por seu orientador. E, como rege a deontologia de toda pesquisa sociológica e antropológica, são anonimizadas neste artigo todas as informações que possam identificar os autores dos trabalhos citados.

### Uma breve história da formação de professores e do seu processo de universitarização<sup>5</sup>

“Os saberes avaliados pelos júris autorizados [dos concursos] evoluem ao ritmo dos programas escolares: os futuros mestres devem mostrar que conhecem aquilo que devem ensinar” (Chartier, no prelo, tradução nossa).

Ao longo da história da formação dos professores, o nível de diploma exigido acompanhará de perto os conteúdos a serem ensinados nas escolas de ensino fundamental. Quanto à formação para a prática profissional, ela evoluirá com o tempo, às vezes valorizada, às vezes subtraída dos cursos de formação inicial de professores.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial até as grandes reformas educativas dos anos 1960-1970, o nível exigido dos candidatos era aquele do exame de conclusão do ensino médio (*baccalauréat* [BAC]), e a separação entre os estudos e a formação profissional era total.

As escolas normais preparavam durante dois anos os candidatos para o exame BAC, seguidos de um ano de formação (elevado a dois anos em 1969) de prática profissional. Esses anos eram realizados nas escolas de aplicação (um ano) e nas salas de aula pelas quais o estudante estagiário

4 Este artigo não pretende ser exaustivo na análise da totalidade das dissertações produzidas durante o período. Se a recorrência dos temas permite uma boa visibilidade das questões trabalhadas nas áreas de conhecimento contempladas, a metodologia apresentada aqui é de tipo qualitativo e procura, por meio da análise da construção dos textos, tanto no que tange ao conteúdo desses quanto nas escolhas temáticas, da bibliografia e das questões, evidenciar as contribuições e os limites do exercício da escrita para a construção do profissional reflexivo.

5 Síntese elaborada a partir do artigo “La formation des enseignants primaires au long cours: Variantes et constantes” (Chartier, no prelo).

era responsável durante seu ano de formação. Apesar desse plano de formação para o recrutamento de mestres, o aumento da obrigatoriedade escolar de 14 para 16 anos no início dos anos 1960 e o decorrente aumento do número de estudantes no ensino médio exigiram a integração de muitos professores ao sistema de ensino, trazendo para as escolas professores com diplomas de nível BAC sem nenhuma formação profissional.

Em 1972 as escolas normais pararam de preparar os alunos para o BAC e se tornaram centros de formação profissional. Os estudantes integravam a formação por concurso e se tornavam alunos-mestres remunerados. Conjuntamente com a formação inicial, havia a formação continuada, com 36 semanas de formação distribuídas ao longo da carreira.

Em 1979 a formação inicial foi prolongada em um ano, e um novo diploma passou a ser exigido dos candidatos: o diploma de estudos universitários gerais (*diplôme d'études universitaires générales* [DEUG]) – diploma universitário atribuído após dois anos de estudos universitários. Esse quadro evoluiu em 1989, quando os mestres (*instituteurs*) se tornaram “professores de escola” (*professeur des écoles*), passando a ingressar na formação após a graduação (*licence*, diploma após três anos de estudos universitários).

Em 1990 esses novos concursados ingressaram nos novos Instituts Universitaires de Formation des Maîtres [institutos universitários de formação de mestres] (IUFM), e as escolas normais foram fechadas. Nesse contexto, os estudantes bolsistas preparavam o concurso de ingresso durante o primeiro ano de formação na IUFM, quando realizavam os primeiros estágios de observação e de prática supervisionada; e, no segundo ano, aqueles concursados se tornavam professores-estagiários, que realizavam estágios (*stage en responsabilité*) de três semanas nos três ciclos do ensino fundamental (*école élémentaire* corresponde ao ensino fundamental I).

As mudanças políticas dos anos 2000 na França trouxeram em seu bojo uma forte crítica aos institutos de formação, que em 2005 foram incorporados às universidades. Suprimiu-se entre 2010 e 2013 o segundo ano de estágio remunerado. Esse fato, associado à obrigação de um nível de diploma de *master 1* (um ano do mestrado) para prestar o concurso de ingresso, gerou uma importante baixa no número de candidatos à formação.

Em 2013 foram criadas as Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation [escolas superiores do professorado e da educação] (Espé), responsáveis pela formação inicial e contínua de todos os educadores. A formação nessas escolas devia articular a formação universitária – diploma de mestrado; administrativa – concurso; e pedagógica – avaliação dos cursos e dos estágios. Os estudantes faziam estágio de observação e prática acompanhada no 1º ano, e no 2º ano eram remunerados e responsáveis por uma classe, seguindo um regime de alternância entre períodos de estágio nas escolas e períodos de cursos na universidade. Em 2019 as Espés tornaram-se Inspés, e o nível de exigência para o concurso passou a ser o diploma de mestrado 2 (*master 2*). Os estágios passaram a ser pontuais e o número de horas passadas nas escolas foi reduzido: no 1º ano algumas semanas são atribuídas ao estágio de observação; no 2º ano, algumas semanas ao estágio supervisionado, quando uma pequena remuneração é atribuída aos estudantes estagiários.

Se esse é o atual quadro da formação de professores na França, ele parece ser provisório, tendo em vista que uma nova reforma – proposta em junho de 2024 e reiterada em 2025 – propõe que o concurso de ingresso seja antecipado para o ano final da graduação (*licence*), e uma formação profissionalizante, que se inicia já no 2º ano de graduação universitária, se conclua com o final do curso de dois anos do mestrado, a ser frequentado pelos estudantes concursados, que serão remunerados.

A “universitarização” dos anos 1990, seguida da “*masterisation*” (exigência do diploma de mestrado) da formação dos anos 2000, impôs como condição aos estudantes a realização de uma dissertação de mestrado, exercício que avaliza o diploma. Se o objetivo desse exercício é o de desenvolver uma cultura de pesquisa e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e didáticas, ele se torna, na prática, para muitos estudantes, uma obrigação formal que adiciona mais uma tarefa à já extensa lista de cursos, preparação de aula, estágios e demais atividades da formação.

### Sobre o que escrevem os estudantes estagiários em formação?

Durante os quatro anos que passei no Inspé da Guiana Francesa e os quatro anos no Inspé da UPEC, a maioria das dissertações que orientei tratavam principalmente de dois temas:<sup>6</sup> a relação dos professores com os pais de alunos cuja cultura é diferente daquela transmitida na escola; e a diversidade linguística, social e cultural dos alunos na sala de aula.

As dissertações são construídas em cursos específicos voltados para sua realização. Ao longo dos dois anos do mestrado que forma os futuros professores de ensino básico, os estudantes trabalham em suas dissertações nesses cursos, orientados por professores-pesquisadores e por formadores “de campo” – professores do ensino fundamental I e II, “mestres-formadores” e outros funcionários do Ministère de l’Éducation Nationale [Ministério da Educação] que ensinam nos Inspés. Especialistas do macrocampo disciplinar de ciências humanas e sociais, assim como matemática, língua (francês), etc., os professores-pesquisadores garantem a cientificidade teórica e metodológica dos trabalhos realizados pelos estudantes, apoiados pelos formadores e por seus conhecimentos teóricos e práticos da prática docente.

As temáticas das dissertações são construídas ao longo do primeiro ano. Nesse período a definição de uma problemática de pesquisa, apoiada na revisão bibliográfica, e as hipóteses são formuladas, assim como um esboço da metodologia de pesquisa a ser utilizada na dissertação.

O segundo ano de mestrado é dedicado à realização da pesquisa de campo, em que serão feitas as observações, entrevistas e experimentações de sequências didáticas. É nesse ano também que acontecem a análise dos dados obtidos, a redação final do trabalho e sua defesa. Os campos de pesquisa são bastante variados, mas há uma preferência – pela relevância para a aprendizagem da prática reflexiva, e por uma questão pragmática de tempo para realização do campo – pela classe onde os estudantes fazem seus estágios.

As dissertações, cujos temas são escolhidos livremente pelos alunos de mestrado, constituem uma boa base para compreender como esse grupo de professores em formação se apropria da produção científica e das metodologias de pesquisa.

Para demonstrar e refletir sobre esse processo, analisamos neste artigo as dissertações que elegem como temática a diversidade sociocultural que os estudantes vivenciam em suas classes de estágio, e as questões educativas que resultam de suas vivências. À diversidade sociocultural, somamos também as produções escritas sobre outras experiências de inclusão, como aquela ligada à educação especial e inclusiva de crianças com necessidades especiais.

Partilhando de um mesmo quadro normativo, o da “inclusão”, a “escola inclusiva” é definida como aquela que garante uma escolarização de qualidade, onde as singularidades e necessidades educativas e pedagógicas particulares dos alunos são respeitadas. A diversidade dessas necessidades especiais inclui situações de *handicap* diagnosticadas e institucionalmente reconhecidas;

6 Essa escolha temática está diretamente ligada ao perfil dos formadores, no meu caso antropóloga especialista em educação intercultural e indígena, como descrito na parte metodológica.

adaptações pedagógicas pontuais para aquisição de conhecimentos e competências insuficientes em um dado momento da escolaridade; acompanhamento personalizado em resposta a distúrbios de linguagem e de aprendizagem; e acolhimento de patologias e de doenças crônicas.<sup>7</sup> A maioria dos escritos são informados por uma revisão bibliográfica e pelas primeiras experiências de estágio realizadas. Por meio desse exercício de escrita e de análise os estudantes estabelecem relações entre o discurso prescritivo proposto pelo Ministère de l'Éducation Nationale sobre o tratamento da diversidade em sala de aula, a discussão científica sobre o tema e as práticas didático-pedagógicas realizadas por eles em seus estágios.

Os títulos de algumas dissertações atestam essa preferência temática: “A relação entre os professores novatos e as famílias imigrantes”; “A integração dos alunos recém-chegados (*nouvellement arrivés*) ao sistema escolar”; “A valorização da heterogeneidade linguística dos alunos”; “Como os professores integram os alunos especiais em suas classes?”; “O impacto das diferenças de representação da escola e da família na escolarização e no envolvimento dos alunos do ensino fundamental na Guiana Francesa” (tradução nossa).

Os professores estagiários procuram respostas para as suas inquietações pedagógicas e didáticas sobre a “diversidade” que observam nas suas salas de aula. Esses estudantes se questionam sobre como ensinar a um público tão diverso e como se relacionar (ou não) com os pais de seus alunos.

Além de tentarem responder à realidade da classe que se impõe em seus estágios, esses futuros professores tentam encontrar uma resposta às várias injunções do Ministère de l'Éducation Nationale, formuladas nos textos oficiais que eles devem respeitar. Entre elas, citemos algumas: promover e garantir a igualdade de oportunidades aos alunos; propiciar o “sucesso” escolar de todos os alunos; levar em conta a diversidade social, cultural e linguística na sala de aula; responder à necessidade de diversificação pedagógica, que está associada à diversidade do público; e praticar a coeducação (com os pais/famílias como principais parceiros da escola).

### Quais definições da diversidade são mobilizadas? E como ela é ensinada aos estudantes?

#### *A prescrição ministerial: Ensinar a diversidade*

Frequentemente utilizada pelos antropólogos para identificar as fronteiras entre grupos sociais, a noção de “diversidade” – também utilizada pelos próprios grupos – é constantemente questionada (Amselle, 2010) e mesmo desconstruída (Laplantine, 1999). Segundo Lorcerie (2021), a noção não é um conceito teórico “nem na França nem em outros países”. Ela se define pelos seus usos, sendo uma categoria discursiva que serve para nomear, na França, membros da sociedade de origem imigrante recente que são identificados como “não misturados” ao “nós” da comunidade nacional imaginada (Lorcerie, 2021, p. 13).

No entanto o Ministère de l'Éducation Nationale mobiliza a noção e exige dos futuros professores que levem em conta a diversidade de seus alunos, valorizando-a e incorporando-a em suas práticas pedagógicas. Essa diversidade, de definição de amplo espectro, se estende dos *handicaps* físicos e cognitivos à variabilidade linguística, social e cultural dos alunos. A polissemia do termo busca contemplar a variabilidade individual, social, cognitiva e étnica da população escolar. Isso inclui crianças de diferentes classes sociais; crianças plurilíngues, cujo primeiro idioma de

7 <https://eduscol.education.fr/3890/enseigner-des-eleves-besoins-educatifs-particuliers>

socialização pode ou não ser o francês; crianças com deficiências sociocognitivas, neuromotoras ou outras; crianças de origem imigrante ou migrante; crianças “*du voyage*”;<sup>8</sup> crianças com dificuldades de aprendizagem na escola, entre outras. Toda situação que desvie de uma “norma imaginada” e não definida, mas que é subentendida nas representações que os futuros professores fazem de seus futuros alunos, é diversa.

Em resposta a essa injunção ministerial, os Inspés apresentam em suas grades curriculares cursos destinados a essa temática. E, embora os programas de educação escolar na França sejam inclusivos e tenham por objetivo que todos os alunos sejam levados em conta em sua diversidade, na prática da formação de professores e na pedagogia praticada pelos professores em sala de aula essa diversidade tem manifestações variáveis e territoriais.

É o que podemos constatar da análise comparada dos dois currículos de ensino para a formação de professores de ensino fundamental dos Inspés da Guiana Francesa e de Créteil.

Esses dois “departamentos”,<sup>9</sup> Guiana e Créteil, compartilham de uma mesma “identidade nacional” francesa, assim como de contextos socioculturais e socioeconômicos comparáveis – nos dois departamentos há um grande número de escolas classificadas como escolas de ensino prioritário,<sup>10</sup> com públicos plurilíngues e pluriculturais. Porém o ensino da diversidade e sua evidência nos currículos de formação são diferentes.

No Inspé da Guiana Francesa, algumas disciplinas do curso de formação de professores apresentam a noção de “diversidade” em seu título, como, por exemplo, a disciplina intitulada “Levar em conta os alunos em sua diversidade” ou “Conhecimento de contextos profissionais: plurilinguismo e pluriculturalidade”. Cursos são dedicados a discutir a situação plurilíngue e pluricultural que caracteriza as salas de aula do departamento (Alby & Léglise, 2017). Diferentemente da Guiana Francesa, o Inspé de Créteil não apresenta o tema da diversidade nos títulos de suas disciplinas. Este aparece no conteúdo programático de seus cursos e testemunha essa polissemia e a variabilidade das áreas de conhecimento em que o termo diversidade é mobilizado (psicologia, sociologia, ciências da educação, valores da república, filosofia, etc.). Em Créteil a caracterização da diversidade sociocultural e linguística do público escolar não é discutida em formação por todos os formadores, mas apenas por aqueles – geralmente professores de francês – que se interessam pessoalmente pelo tema do plurilinguismo, do ensino do francês como segunda língua ou como língua estrangeira.

Para os formadores dos Inspés, essa formação só faz sentido se permitir aos futuros professores se descentrarem para compreenderem a lógica e as ações dos outros (indivíduos e grupos), sem juízos morais *a priori*. Essa postura parece necessária para promover práticas pedagógicas que respeitem a “diversidade” existente entre os grupos socioculturais, mas também no interior deles. O objetivo desses formadores é, então, ajudar os estudantes a desenvolver uma postura de escuta e de ação sem cair na dupla armadilha da estereotopia dos grupos socioculturais e do relativismo.

Porém nos currículos de formação poucas horas são atribuídas ao “ensino da e para a diversidade” (menos de 10% do total das horas de formação). E, se podemos citar algumas vantagens dessa formação, como a sensibilização dos formandos à questão da diversidade e da multiplicidade

8 Termo que designa as populações itinerantes e de viajantes, entre elas as anteriormente chamadas de ciganas.

9 Unidade administrativa socioterritorial do Estado francês.

10 O ensino prioritário faz parte da política francesa de alocar importantes recursos humanos e financeiros em territórios educacionais que acumulam dificuldades de aprendizagem, sociais, econômicas, entre outras. Ver Brun (2010), que informa a visão de J.-Y. Rochex sobre essa política.

dos grupos sociais e étnicos, vários são seus limites, entre eles as poucas horas de aulas, que são por vezes transformadas em catálogo redutor de informações sobre os componentes, linguísticos, sociais e culturais de um território escolar; e o princípio do direito à diversidade que é repetido como um discurso moralista e apartado de situações reais. Paradoxalmente, essas duas maneiras didáticas de tratar o tema incorrem no risco de aprofundar estereótipos essencialistas preexistentes entre os formandos. Quanto ao discurso sobre o imperativo da coexistência tolerante (as diferenças não são obstáculo à “fraternidade republicana”), esse pode se tornar rapidamente tão virtuoso na teoria como ineficaz na prática.

### O que aprendemos das análises das dissertações?

A maioria dos trabalhos analisados descreve uma atitude benevolente dos futuros professores, que afirmam seu respeito e curiosidade pela diversidade, bem como o desejo de integrá-la em sua prática de sala de aula. É o que nos mostra o mestrado de uma estudante sobre a relação de seus alunos do ensino fundamental I com as línguas de primeira socialização dos alunos: *“Entendo que seja fundamental integrar a língua e cultura familiar ao ambiente escolar para evitar que a família e, por conseguinte, os alunos, se sintam excluídos, ou se excluam eles mesmos de participar das atividades da classe”* (E1, dissertação de mestrado, Inspé de Guiana Francesa, 2020, p. 30).<sup>11</sup>

No entanto, apesar dessa atitude positiva, a leitura das práticas didático-pedagógicas descritas nas dissertações revela duas observações recorrentes.

A primeira é que a “diversidade cultural” dos alunos é geralmente reduzida às atividades de dança, música e culinária, interpretadas como “tradições culturais” bastante estereotipadas, que são mobilizadas nas sequências pedagógicas propostas como uma maneira de incorporar e valorizar a diversidade sociolinguística dos alunos. A intenção dos estagiários é louvável: valorizar a diversidade de todos para que as crianças das “comunidades” ou provenientes das “ondas migratórias” se sintam valorizadas e reconhecidas como parte integrante do tecido social que constitui sua classe e seu bairro. No entanto, essa descontextualização e simplificação das “culturas” dos alunos, construídas ao longo das sequências didáticas descritas nos mestrados, resulta muitas vezes em uma apresentação empobrecida, ou mesmo “folclórica”, das práticas socioculturais das crianças, que são transformadas em representantes legítimas de práticas estáticas nas quais provavelmente não se reconhecem.

É o que constatamos em uma série de projetos de classe realizados e analisados pelos estudantes em suas dissertações. Nesses projetos a valorização da diversidade sociolinguística na classe se limita a um evento festivo do tipo “festa das nações”, em que cada aluno é convidado a trazer de sua casa comidas típicas, vestimentas características de “seu país”, músicas e “lendas”.

A segunda observação é que as dissertações atribuem quase invariavelmente as dificuldades escolares percebidas nas salas de aula às culturas e às línguas das crianças e de suas famílias. O bi(pluri)linguismo não é uma qualidade, mas uma dificuldade, agravada pela pobreza econômica. É um estado de carência, ou mesmo um *handicap* para a aprendizagem. Essa visão “deficitária” é acentuada pela suposta distância das famílias da escola. Os familiares são acusados de não se “envolverem” nem se interessarem pela escolaridade de seus filhos.

11 Todas as citações foram traduzidas pela autora do artigo e a anonimização dos estudantes realizada por sua identificação por símbolo alfanumérico.

A dissertação cuja temática é a questão sobre a pertinência da lição de casa no ensino fundamental II, ante um público diverso cultural, linguística e socialmente, é um exemplo dessa visão deficitária:

*Meus alunos vêm desses bairros sensíveis (Zone d'urbanisation sensible [ZUS]), sendo que a metade deles provém de famílias de imigrantes com uma forte diversidade de línguas que coexistem na classe, o que gera uma certa dinâmica. Minha classe é de nível médio, e composta de um público jovem que não domina, ou pouco, a língua francesa. A diversidade cultural, linguística, econômica e social da população se reflete nas aprendizagens. A qualidade de vida das famílias, como suas situações em que faltam livros, material escolar, computador, rede de comunicação e às vezes uma refeição, não favorece o sucesso escolar. Tendo em vista esse público escolar, me questiono sobre a pertinência da lição de casa para eles.* (E4, dissertação de mestrado, Inspé de Guiana Francesa, 2021, p. 5).

Essa mesma interpretação, muito presente nos anos 1980 quando a dificuldade de leitura dos filhos de imigrantes era explicada por um suposto “déficit linguístico” (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire [C.R.E.S.A.S.], 1978; Guérin, 2013), resiste ao tempo. A interpretação das posturas das famílias “operárias” (Périer, 2005) e das dificuldades escolares que daí resultariam persiste igualmente no discurso partilhado pela comunidade educativa como um todo, e não apenas pelos professores. A ampla difusão e a estabilização dessas interpretações no discurso público acabam por, aos olhos dos estudantes, validá-las como justificativa das dificuldades escolares vividas por seus alunos.

Essa percepção negativa das línguas e culturas dos alunos, bem como das suas famílias e do estigma que lhes está associado, dirige a interpretação que os futuros professores fazem das situações de sala de aula descritas em seus trabalhos. Essas predisposições moldam também as relações dos estagiários com os pais de seus alunos (principalmente) não francófonos, que acabam por ser responsabilizados pelas dificuldades de aprendizagem de seus filhos. Elas contribuem igualmente para retirar ou aliviar a responsabilidade sentida pelos professores diante de seu fracasso em suplantando as dificuldades escolares de seus alunos.

Quando os mestrandos escolhem tratar da coeducação e da relação escola/família em suas dissertações, sua posição benevolente inicial termina por se travestir em estigma sociocultural. Apesar de críticos da teoria do “*handicap* sociocultural”, esses estudos acabam por reinvestir tal interpretação, pois, em face da própria impotência didática como professores principiantes confrontados à “diversidade” de seus alunos provenientes de famílias “operárias”, imigrantes e “alófonos”, esses estagiários constroem representações analíticas sobre as dificuldades de seus alunos que se ancoram na falta do domínio da língua francesa e no fato de esses alunos serem “exógenos” ao território.

Esses resultados frequentemente encontrados nas dissertações realizadas por estudantes do Inspé e consultadas neste artigo se assemelham àqueles encontrados em vários trabalhos que se debruçam sobre a relação entre professores/escola e famílias de origem imigrante, bem como na relação desses com as famílias das classes desfavorecidas (Lahire, 1995; Dubet, 1997; Payet 1998, 2015).

Ultrapassar estas duas constatações, a da representação inicial das crianças “alófonas” e suas famílias como deficitárias, e a da folclorização de suas culturas, parece ser uma das principais tarefas dos formadores, que tentam, por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas e didáticas

dos seus alunos, e por meio da reflexividade que o processo de redação da dissertação incita, questionar essas representações e práticas.

No entanto a maioria das dissertações não permite comprovar que as primeiras observações empíricas dos professores tenham sido ultrapassadas. Os estereótipos podem ser encontrados na forma como os estudantes expressam ou interpretam os dados nas suas dissertações, como se pode ver na conclusão de uma dissertação sobre a relação entre conhecimento e aprendizagem:

*O objetivo da nossa dissertação era determinar por que razão nossos alunos não estavam ativos e atentos ao processo de aprendizagem na turma CE1 [ensino fundamental I]. Assim, perguntamo-nos se a relação dos alunos com o conhecimento era eficaz, se poderíamos medi-la tendo em vista a demografia da cidade de Maripasoula [Guiana Francesa]<sup>12</sup> e do contexto social e familiar de seus residentes. Em outras palavras, se essa demografia e contexto eram ou não vantajosos para os alunos em sua relação com o saber e com a escola. Assim fizemos os alunos, que tinham um nível muito baixo, realizarem uma pequena experiência didática de leitura de um conto local da sua cultura. Pensamos que essa atividade tornaria a aprendizagem mais atrativa e eficaz. Durante todas essas experiências ficamos parcialmente satisfeitos porque não foi possível chegar a um acordo sobre os critérios a utilizar para construir a avaliação. No entanto, na nossa vontade de ajudar os nossos alunos a serem bem-sucedidos, que é o papel do professor, pudemos ter o prazer de vê-los evoluir um pouco em sua aprendizagem. (E2, dissertação de mestrado, Inspé de Guiana Francesa, 2018, p. 35).*

### **Considerações finais: Limites e contribuições do exercício dissertativo**

É, sem dúvida, difícil de prescindir dos estereótipos, que constituem um primeiro passo da descoberta de diferenças socioculturais e linguística desconhecidas. É certo que esses estereótipos, extraídos do corpo social, fornecem aos mestrandos uma primeira leitura e percepção do outro. Desse ponto de vista, escrever um trabalho de dissertação na fase inicial de formação parece ser uma forma parcialmente eficaz de sensibilização dos professores à diversidade e ao descentramento necessário.

Se esse descentramento é fundamental para análise do fato pesquisado e para a capacitação do futuro professor, que deve poder se questionar e ultrapassar preconceitos, problematizar as situações e ser capaz de observar de forma participante os efeitos de suas próprias ações, assim como os imprevistos constituintes de toda situação pedagógica (Wentzel, 2012), ele parece estar, nas dissertações analisadas, ainda em estado inicial.

A dificuldade que apresenta esse exercício de descentramento dissertativo dos estudantes acompanha *pari passu* aquela de superação da fragmentação própria à formação: seja nas pontes estabelecidas entre conteúdos teóricos e práticas de classe, seja no desenvolvimento da “prática reflexiva”, tudo isso necessita de tempo e do campo fértil das experiências vividas em classe para evoluírem.

12 O município de Maripasoula, que se estende por uma vasta região ao longo do rio Maroni, na Guiana Francesa, apresenta uma grande diversidade étnica e sociolinguística de sua população. Populações quilombolas (*bushinengue*) e indígenas coabitam com as francesas “metropolitanas”, brasileiros e populações *créoles* (guianenses, martiniquenses...), entre outros.

As dissertações analisadas demonstram um questionamento inicial dos estudantes, que configura um primeiro exercício de reflexividade em que eles procuram conciliar temáticas discutidas nos cursos “teóricos” – realizados durante a formação na universidade – com as práticas pedagógicas experimentadas nos estágios nas escolas. No entanto, se a dissertação de mestrado parece não ser, nos exemplos analisados, um exercício suficiente para esses fins, quais seriam as razões?

Vários fatores concorrem para explicar esse resultado tímido.

Um primeiro fator, repetidamente mencionado pelos estudantes em formação e pelas pesquisas sobre formação (Broccolichi et al., 2018; Netter & Benveniste, no prelo) é, além do caráter fragmentário já citado da formação, a concomitância de objetivos diferentes que inflacionam a formação e a tornam altamente cronofágica e estressante.

Dentre os objetivos concorrentes podemos citar, em primeiro lugar, aquele de ser uma formação voltada para o concurso de ingresso que prepara os candidatos para passarem nas provas nacionais com a finalidade de se tornarem funcionários do Estado e professores do ensino básico. Como essa preparação privilegia o ensino da legislação e das prescrições do Ministère de l'Éducation Nationale, que devem ser conhecidas e restituídas no momento dos concursos, pouco tempo sobra para o trabalho de uma postura crítica e reflexiva sobre esses conteúdos.

Em segundo lugar, a formação procura atualizar – o que por vezes significa ensinar aos estudantes – os saberes disciplinares nem sempre conhecidos por eles.

Esses saberes, que devem ser ensinados nas escolas, são prescritos e descritos nos programas publicados pelo Ministère de l'Éducation Nationale.<sup>13</sup> A formação realizada nos Inspés enfatiza esses conteúdos, sendo as disciplinas de francês e matemática privilegiadas na formação e no plano curricular – elas somam mais de 50% das horas de formação dos estudantes. O lugar dessas duas disciplinas comprime o número possível de horas de outras disciplinas, como história, artes ou ciências da vida e da terra, além daquelas ligadas ao ensino da metodologia e do resultado das pesquisas científicas.

Um terceiro objetivo da formação é o ensino da didática desses saberes escolares que deverão ser ensinados pelos estudantes a seus alunos. Como por vezes o domínio dos saberes escolares pelos estudantes é frágil, a didática das disciplinas é parcialmente aprofundada nos cursos.

Um quarto objetivo é o aprendizado da prática didática “na prática”, e em todas suas dimensões, proporcionado pelos estágios nas escolas, que são obrigatórios.

Diferentes são os diplomas propostos aos estudantes,<sup>14</sup> porém para todos eles os estudantes devem ou realizar estágios de observação e de prática acompanhada durante os anos de formação, ou se formar em regime de alternância – quando são estudantes-estagiários responsáveis por uma classe durante 50% do tempo da formação. Durante esses estágios os estudantes são confrontados e devem encontrar soluções para a gestão de sala de aula, a preparação de uma sequência pedagógica, a realização de avaliações, etc. A urgência da sala de aula e do trabalho nas escolas gera grande estresse nos estudantes, que, diante das múltiplas solicitações da formação, acabam por privilegiar os cursos em que são ensinadas estratégias e práticas de ensino identificadas por eles como passíveis de reprodução e de aplicação imediata em suas classes.

Um último objetivo da formação é o aprendizado do fazer pesquisa por meio da realização de uma dissertação. O objetivo principal disso é familiarizar os estudantes com as pesquisas cien-

13 <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>

14 <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>

tíficas sobre educação e contribuir para a formação de um profissional reflexivo por meio da realização de uma pesquisa. Esse exercício implica a apropriação da gramática da pesquisa acadêmica e de sua realização, que não é idêntica às outras gramáticas – didática, pedagógica, institucional – ensinadas na formação.

Se a dissertação pode ser um instrumento que contribui para a formação de um profissional reflexivo, como afirma Wentzel (2012), ela o é sob algumas condições. A aquisição de competências – como a necessária distância emocional do fato analisado, o quadro conceitual de referência, o questionamento do fato e da prática, a escuta, a observação participativa e a análise – demanda um acompanhamento ativo do orientador, um envolvimento do estudante e, sobretudo, tempo, um bem escasso dessa formação inicial de dois anos<sup>15</sup> e de suas múltiplas solicitações.

A produção das dissertações analisadas neste artigo, embora tenha se mostrado insuficiente na realização de seus objetivos, é, no entanto, uma “prova de fogo” para os formadores, que podem comparar o que pretendiam em seus cursos com o que seus formandos realmente aprenderam.

Resta saber se, em face de uma contribuição parcial do exercício da escrita para a produção do profissional reflexivo, a experiência concreta desses futuros professores de lidar com indivíduos únicos (alunos, pais) na escola irá, com o tempo, tornar essas abordagens iniciais estereotipadas da diversidade mais rígidas ou, pelo contrário, mais complexas.

## Referências

- Adé, D., & Lescouarch, L. (2015). Introduction – Les réformes dans des métiers de l’interaction humaine: Propos introductifs à une analyse pluridisciplinaire centrée sur les ressources des entrants dans le métier. *Les Sciences de l’éducation: Pour l’Ère nouvelle*, 48(4), 7-16.  
<https://doi.org/10.3917/lsdle.484.0007>
- Alby, S., & Léglise, I. (2017). Plurilinguisme et éducation en Guyane. *Langues et cité*, (29), 10-11.  
<https://hal.science/hal-01674473>
- Amselle, J.-L. (2010). *Logiques métisses: Anthropologie de l’identité en Afrique et ailleurs*. Payot.
- Broccolichi, S., Joigneaux, C., & Mierzejewski, S. (Dirs.). (2018). *Le parcours du débutant: Enquêtes sur les premières années d’enseignement à l’école primaire*. Artois Presses Université.
- Brun, M. (2010). Jean-Yves Rochex: Les ZEP de la lutte contre les inégalités à l’élève à problèmes. *Le café pédagogique*. <https://cafepedagogique.net/2010/12/10/jean-yves-rochex-les-zep-de-la-lutte-contre-les-inegalites-a-leleve-a-problemes/>
- Centre de Recherche de l’Éducation Spécialisée et de l’Adaptation Scolaire (C.R.E.S.A.S.). (1978). *Le handicap socioculturel en question*. ESF.
- Chartier, A. M. (no prelo). La formation des enseignants primaires au long cours: Variantes et constantes. *Recherche et Formation*.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France*. L’Harmattan.
- Dubet, F. (Dir.). (1997). *École, familles: Le malentendu*. Textuel.
- Filâtre, D. (2018). *Améliorer la formation initiale de professeur des écoles [Rapport]*. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/184000534.pdf>

<sup>15</sup> A formação dos professores apresenta algumas variações que permitem àqueles que se destinam já na graduação ao ensino básico de iniciarem sua formação no penúltimo ano da graduação (segunda ano da *licence*). Porém esses estudantes não são a maioria na formação atual dos institutos estudados.

- Guérin, E. (2013). La validité de la notion de “handicap linguistique” en question. *Le français aujourd’hui*, (183), 91-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0091>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard/Seuil.
- Laplantine, P. (1999). *Je, nous et les autres*. Le Pommier.
- Lorcerie, F. (Dir.). (2021). *Éducation et diversité: Les fondamentaux de l’action*. Presses Universitaires de Rennes.
- Netter, J. (2024). *Favoriser la cohérence de la formation professionnelle des enseignant.e.s du premier degré pour développer les pratiques qui réduisent les inégalités scolaires. Réflexions sur les suites de l’expérimentation de “formation intégrée”* [Rapport]. Inspé de l’Université Paris-Est Créteil.
- Netter, J., & Benveniste, C. (no prelo). La formation des enseignants au défi de l’intégration. *Recherche et Formation*.
- Payet, J.-P. (1998). La “proximité” entre école et familles populaires: Une figure idéologique et une question pratique. *Education et Formation*, (101), 39-48. [https://www.unige.ch/fapse/satie/application/files/6914/2771/3145/71\\_1998\\_Proximite-ecole-famillespopulaires.pdf](https://www.unige.ch/fapse/satie/application/files/6914/2771/3145/71_1998_Proximite-ecole-famillespopulaires.pdf)
- Payet, J.-P. (2015). “Collaborer avec les parents”. La symétrisation de la relation enseignants parents à l’épreuve de la gestion des risques sociaux. In J.-P. Payet, & A. Purenne (Dirs.), *Tous égaux? Les institutions à l’ère de la symétrie* (pp. 121-141). L’Harmatan.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires: Sociologie d’un différend*. Presses Universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Dirs.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l’expérience*. De Boeck Supérieur.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants: Actualités d’un paradigme en construction. In M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (Dirs.), *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (pp. 143-160). De Boeck Supérieur.

### Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto do artigo (dados, códigos de programa e outros materiais que validem os resultados da pesquisa) não poderão estar disponíveis em sua totalidade no momento da publicação. Uma parte dos dados consultados estão disponíveis em livre acesso. Outros requerem a autorização do autor da produção, assim como de seu orientador, para serem consultados.

### Editores responsáveis

-  Rodnei Pereira
-  Patrícia Albieri de Almeida

### Como citar este artigo

Macedo, S. L. da S. (2025). Contribuições das dissertações para formação de professores do ensino fundamental na França. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11435. <https://doi.org/10.1590/1980531411435>