



Curso de Pedagogia presencial e a distância: uma análise sobre a formação e a atuação de egressos

Norinês Panicacci Bahia

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, Rua do Sacramento, 230, 09640-000, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. E-mail: noribahia@gmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que se desenvolveu no âmbito de um estágio pós-doutoral e que investigou as dificuldades e/ou facilidades na formação e na atuação profissional de egressos de um mesmo curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. Foi realizada, também, uma análise a partir de uma recuperação histórica sobre o curso e das críticas em torno da formação inicial ocorrer à distância, em interface com a crise das licenciaturas. Os egressos, sujeitos da investigação, tiveram o curso de Pedagogia como formação inicial e atuam como professores na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino de São Paulo. As análises apontam que, para estes egressos, a modalidade não importa para a obtenção de uma formação que dê conta de prepará-los adequadamente para o exercício profissional, apesar das críticas percebidas quanto à escolha do curso e, mais ainda, pela modalidade a distância. Outros aspectos apontados, como a maturidade, a certeza pela escolha da profissão e o envolvimento com as questões relacionadas ao cotidiano escolar e com os alunos, são definidores para a profissionalidade docente.

Palavras-chave: políticas de formação, profissionalidade docente, modalidade formativa.

Classroom and distance Pedagogy Courses: Analyzing ex-undergraduates' training and practice

ABSTRACT. Current paper provides the results of a postdoctoral research that investigated the similarities and/or differences in the training of ex-undergraduates in classroom Pedagogy Courses and in the Distance Education modality of the same Course. The analysis gives a brief history of Pedagogy Courses and criticisms with regard to distance training in the wake of the crisis of teachers' formation courses in Brazil. The former undergraduates under analysis graduated in Pedagogy and are currently teaching children in elementary schools or in the first stages of government-run schools in São Paulo, São Paulo State, Brazil. Our results show that, regardless of the educational modality (classroom or distance learning) and in spite of criticisms in choosing Pedagogy as a career course, either type is acceptable provided that it offers sound education and prepares the professionals for the teaching practice. Other issues such as maturity, right choice of profession and involvement with school daily life and with their pupils are indicators of teacher's professionalism.

Keywords: education policies, teacher's professionalism, formative education.

Curso de Pedagogía presencial y a distancia: un análisis sobre la formación y la actuación de egresados

RESUMEN. El presente artículo presenta los resultados de una investigación que se desarrolló en el ámbito de una fase postdoctoral y que investigó las dificultades y/o facilidades en la formación y en la actuación profesional de egresados de un mismo curso de Pedagogía en las modalidades presencial y a distancia. Fue realizado, también, un análisis a partir de una breve recuperación histórica sobre el curso y de las críticas alrededor de que la formación inicial ocurra a distancia, delante de la crisis de las licenciaturas. Los egresados, sujetos de la investigación, tuvieron el curso de Pedagogía como formación inicial y actúan como profesores en la educación infantil y/o en las series iniciales de la enseñanza primaria en la red pública de enseñanza de São Paulo. Los análisis señalaron que, para estos egresados, la modalidad no importa para la obtención de una formación que lleve a cabo prepararlos adecuadamente para el ejercicio profesional, a pesar de las críticas percibidas en cuanto a la elección del curso y, aún más, por la modalidad a distancia. Otros aspectos señalados, como la madurez, la seguridad por la elección de la profesión y el involucramiento con las cuestiones relacionadas al cotidiano escolar y con los alumnos, son definidores para la profesionalidad docente.

Palabras clave: políticas de formación, profesionalidad docente, modalidad formativa

Introdução

A proposta para a realização desta pesquisa, no âmbito de um estágio pós-doutoral¹, justificou-se pela necessidade da ampliação e do aprofundamento das reflexões sobre a formação inicial de professores a distância, sobretudo acerca da atuação dos egressos desta modalidade, tendo em vista as tensões nas discussões que a mesma suscita com a indicação de hipóteses, bem como de críticas, sobre cursos aligeirados e superficiais que comprometem a formação, que deveria ser sólida, para uma adequada atuação. Consideramos também a lacuna, para não dizer a ausência, de estudos e pesquisas sobre o cotidiano profissional de egressos da modalidade a distância (especificamente dos Cursos de Pedagogia), como uma possibilidade de analisarmos se, de fato, a modalidade importa quando discutimos sobre a adequada formação para a atuação na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental.

O que se evidencia, em muitos estudos e pesquisas que discutem a formação de professores a distância (SILVA, 2003; ALONSO, 2005; VIANNEY, 2006; SCHEIBE, 2006; SOMMER, 2010; BAHIA; DURAN, 2009, 2011; GATTI et al., 2011; BAHIA, 2012), é uma maior aceitação em relação à formação continuada, diferentemente da formação inicial, que ainda é alvo de críticas:

Há grandes projetos sendo articulados para a formação em curto prazo do enorme contingente de professores que não têm nível superior. Não levam em conta, porém, uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que sua formação inicial pode ser simplesmente substituída por treinamento em serviço (SCHEIBE, 2006, p. 200).

Sommer (2010), também sinaliza nesta direção:

[...] as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a 'qualidade' da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras (SOMMER, 2010, p. 11, grifo do autor).

Percebe-se uma preocupação com uma formação inicial consistente, como base para a atuação e profissionalização docente e que, a partir desta, a

formação continuada poderia ser mais bem aproveitada porque não se trataria de compensar uma formação inicial deficitária ou precária.

Investigar como os egressos vêm se constituindo professores poderia nos apontar questões importantes para o bojo das discussões não só sobre a modalidade mas, sobretudo, sobre o cotidiano profissional e a atuação, abarcando as trajetórias formativa e profissional e seus desdobramentos, no desenvolvimento das práticas pedagógicas:

Nas atuais tendências investigativas sobre a docência, a constituição da profissionalidade do professor vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social. Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p. 1).

Tendo em vista as críticas sobre a fragilidade e/ou superficialidade formativa que cursos na modalidade a distância podem causar, como já exposto e, levando em conta as recomendações e a defesa de que a formação inicial de professores deve ocorrer na modalidade presencial², isso significa, então, que a mesma é considerada sólida e não superficial. Assim, esta investigação analisou se o processo formativo de professores, para atuarem na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental – no caso, o Curso de Pedagogia – possibilita uma atuação adequada do ponto de vista do preparo necessário para o desempenho profissional. A ênfase foi a de realizar um estudo sobre a formação e a atuação de egressos de um mesmo curso (de uma instituição de ensino superior, particular, da região do Grande ABC paulista³), mas que o frequentaram em

²A esse respeito, retomamos a recomendação da última CONAE/2010: "A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/as professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/as professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/as profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. A oferta de formação deve ser ampliada e contar com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação, a fim de garantir as condições de acompanhamento dessa formação" (BRASIL, 2010, p. 83).

³ABC Paulista, Região do Grande ABC, ABC ou ainda ABCD é uma região tradicionalmente industrial do estado de São Paulo, parte da Região

¹Este estágio pós-doutoral foi realizado na UNESP – Campus São Paulo, sob a supervisão do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, finalizado em 2014.

modalidades distintas – presencial e a distância –, buscando elementos que pudessem confirmar as críticas que a modalidade a distância suscita: de que é uma modalidade que realiza uma formação superficial, aligeirada, sem possibilidade de promover uma base sólida, formativa, para uma atuação adequada.

Neste artigo, apresentaremos de forma sucinta como a pesquisa organizou-se: primeiramente, uma revisão da literatura sobre o Curso de Pedagogia com ênfase na modalidade a distância, em interface com o contexto da crise das Licenciaturas. Em segundo lugar, discussões sobre cotidiano e profissionalidade docente, também com uma revisão da literatura, buscando elementos constitutivos sobre como os professores se percebem na atuação, a partir da sua formação, e como estes dois elementos – formação/atuação – estão imbricados nas relações que vão se estabelecendo no dia a dia profissional. Finalmente, os resultados da pesquisa de campo, que contou com a participação de seis egressos de um mesmo curso de pedagogia – três da modalidade a distância e três da modalidade presencial. Todos os egressos são atualmente professores da rede pública de ensino estadual ou municipal de São Paulo e tiveram o Curso de Pedagogia como formação inicial. Para a coleta de dados aplicamos um questionário para o delineamento do perfil dos sujeitos e realizamos entrevistas de aprofundamento sobre questões acerca da formação e inserção destes egressos no cotidiano escolar e, as análises destes dados, tiveram como referência a metodologia de análise de conteúdo proposta por Franco (2003).

Em foco – o Curso de Pedagogia à distância e a crise das licenciaturas

As discussões sobre a formação inicial de professores na modalidade a distância, especialmente a que forma os professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (no caso, o Curso de Pedagogia), vem tomando contornos contraditórios, e também mais conflituosos, se considerarmos a expansão acelerada da oferta destes cursos que, por um lado, são aprovados e reconhecidos pelo MEC e, por outro lado, recebem críticas de alguns estudos e pesquisas divulgados (SOMMER, 2010; GATTI et al., 2009; SCHEIBE, 2006), assim como a recomendação da última CONAE – Conferência Nacional de Educação/2010 (BRASIL, 2010) para que a formação

de professores ocorra presencialmente e, excepcionalmente, a distância.

Isso significa que começamos a observar alguns desdobramentos destas discussões como, por exemplo, uma maior aceitabilidade da proposição de políticas que visam à ‘formação continuada’ de professores na modalidade a distância e, uma menor, da ‘formação inicial’ nesta mesma modalidade:

[...] quando se trata do ensino a distância na formação continuada de professores, há uma aceitação crescente dessa modalidade de ensino. Entretanto, as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a ‘qualidade’ da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras (SOMMER, 2010, p. 11, grifo do autor).

Outra questão que surge, e que podemos entendê-la como uma consequência das críticas e considerações sobre a formação a distância, refere-se aos sentimentos de preconceito percebidos pelos alunos que frequentam cursos nessa modalidade (BAHIA; DURAN, 2011).

Consideramos importante também ampliarmos esse olhar para a perturbadora crise das licenciaturas, causada especialmente pela desvalorização da profissão docente que vem marcando a nossa realidade e que está se caracterizando pela pouca atratividade pela carreira (FCC, 2009).

Com base neste preâmbulo, apresentaremos uma breve recuperação histórica sobre o Curso de Pedagogia a distância e o contexto da crise das licenciaturas.

O Curso de Pedagogia à distância

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 80, é estabelecido que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No Art. 87, parágrafo 4º, há a indicação de que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Isso significou a possibilidade do oferecimento de licenciaturas a distância (regularizadas pelos Decretos Presidenciais 5.622/05; 5.773/06 e 6.303/07 (BRASIL, 2005, 2006, 2007) e observamos, hoje, cursos de pedagogia sendo oferecidos por várias instituições de ensino superior (públicas e privadas), em muitas regiões do Brasil.

Metropolitana de São Paulo, porém com identidade própria. A sigla vem das três cidades, que originalmente formavam a região, sendo: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C) - Diadema (D) é às vezes incluída na sigla. É relativamente comum encontrar também ABCDMRR que também inclui os municípios de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Conforme dados recentes do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, em Sinopses Estatísticas da Educação Superior/Graduação (BRASIL, 2014), em 2011 no Brasil, os Cursos de Licenciaturas tiveram 1.354.898 matrículas (modalidade presencial: 928.748; modalidade a distância: 426.241). Deste total, 586.651 foram matrículas em Cursos de Pedagogia (modalidade presencial: 305.103; modalidade a distância: 281.548).

De um modo geral, o perfil dos alunos dos cursos de pedagogia a distância tem se caracterizado por uma clientela com idade mais avançada (se comparada com a dos alunos do presencial), na faixa etária dos 30 anos; com uma renda mensal baixa (em torno de 1 a 3 salários mínimos); predominantemente do sexo feminino, casadas, com filhos e que trabalham. Alguns estudos indicam que a escolha pela modalidade tem sempre como justificativa a comodidade em termos da conciliação entre estudo, trabalho e cuidados com a família, além do baixo custo das mensalidades (ALONSO, 2005; VIANNEY, 2006; BAHIA; DURAN, 2011).

O Curso de Pedagogia a distância hoje, no Brasil, é um dos maiores em número de matriculados, juntamente com o Curso de Administração (ABED, 2010), o que significa uma acelerada e expressiva expansão, levando em consideração o pouco tempo que esta modalidade faz parte do nosso contexto educacional. Mas, Scheibe (2006) realiza observações importantes sobre a formação inicial de professores a distância, alertando sobre os efeitos do que indica muito mais um ‘aligeiramento’ formativo, para atender a demanda do país por professores com ensino superior, em detrimento de uma formação aprofundada, mais pontual e cautelosa:

Há grandes projetos sendo articulados para a formação em curto prazo do enorme contingente de professores que não têm nível superior. Não levam em conta, porém, uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que sua formação inicial pode ser simplesmente substituída por treinamento em serviço (SCHEIBE, 2006, p. 200).

Não podemos deixar de considerar como aspecto positivo o acesso ao ensino superior, via educação a distância, de boa parte da população brasileira, antes excluída deste nível de ensino – quer pela facilitação em termos do acesso em regiões que não possuíam instituições de ensino superior; quer pela facilitação em termos financeiros, considerando que um curso, quando na modalidade a distância, normalmente

custa a metade do valor do mesmo curso na modalidade presencial – e, sem dúvida, somente por estas razões, podemos entender o significativo número de matrículas nos cursos a distância.

Ainda assim, e recorrendo novamente a Scheibe (2006), a autora apresenta as suas preocupações em torno da educação a distância:

Em seu sentido de educação aberta, de acesso livre às informações e de sua utilização ao longo da vida, a educação à distância não é uma modalidade de ensino que possa substituir uma formação inicial presencial, onde os sujeitos em formação iniciam a sua vida acadêmica, precisando de contatos mais permanentes e diretos, de trocas com os professores e com os seus pares. O seu uso na substituição aos cursos presenciais e não como complementar a estes não atende aos princípios de formação construídos pelos educadores brasileiros. Mais grave ainda é o fato de que no Brasil a educação à distância é utilizada tendencialmente para suprir a ausência de oferta de cursos de formação inicial a uma determinada ‘clientela’, apresentando-se dessa forma como uma política compensatória, dirigida aos segmentos populacionais já historicamente prejudicados e que apresentam defasagem em relação ao sistema formal de educação (SCHEIBE, 2006, p. 207, grifo do autor).

Um estudo recente (BAHIA; DURAN, 2011), que investigou as percepções de 241 alunos sobre o próprio curso (um curso de pedagogia a distância, de uma instituição de ensino superior particular de São Paulo), revela que, se por um lado, os alunos avaliam positivamente o curso e sentem uma grande satisfação e realização por estarem num curso superior, por outro lado, a modalidade vem suscitando sentimentos de discriminação, além de insegurança sobre a validade do curso que frequentam – emergem sentimentos negativos, percebidos pelos alunos, de não aceitação e de preconceito por parte dos familiares e dos amigos, e isso parece denotar que a modalidade seja considerada de menor prestígio.

Longe de se pensar que poderíamos aqui esgotar este assunto, consideramos importante trazer à discussão alguns elementos e algumas posições frente a uma realidade sobre a formação a distância que acreditamos ‘não ter mais volta’, mas com possibilidade de pesquisas, estudos, acompanhamento e avaliação das práticas que vêm se desenvolvendo a partir dos diferentes modelos para a educação a distância, definidos e utilizados pelas várias instituições de ensino superior do país.

Fica evidente que essa discussão não é simples, pois envolve aspectos distintos, preocupações legítimas e questões diferenciadas em torno de uma modalidade que está se constituindo, e que sem

dúvida está contribuindo para um 'novo jeito de ser' professor e aluno.

O Curso de Pedagogia no contexto da crise das Licenciaturas

A nossa realidade se descortina num cenário marcado pelos índices nada satisfatórios sobre o desempenho de nossos estudantes; sobre a implementação de muitos e variados projetos oficiais de formação continuada de professores; sobre as inúmeras idas e vindas acerca do currículo de formação de professores; sobre os intensos e efetivos investimentos em projetos que buscam a valorização do magistério. Nesse contexto, soma-se a discussão proposta aqui, sobre os cursos de formação inicial ocorrerem a distância – e as críticas tornam-se acaloradas. Mas, precisamos tomar cuidado para não entendê-las como se tivessem encontrado a grande vilã deste cenário.

Ora, as mazelas do nosso contexto educacional são muito anteriores à modalidade a distância e podemos anunciar algumas questões: os cursos de Pedagogia presenciais formam adequadamente? Como questionar uma modalidade que nem ao menos foi investigada em relação à atuação dos egressos que se formaram nela? Qual o dano aos alunos e à escola pública como um todo? O que de pior pode acontecer, além do que já observamos?

Não contamos, ainda, com a divulgação de estudos e pesquisas que comprovem, ou não, a deficiência na formação e/ou na atuação de egressos de Cursos de Pedagogia na modalidade a distância – e isso, por si só, já aponta uma contradição. No nosso entendimento, questões sobre cotidiano, profissionalização, desempenho de alunos e formação de professores se interpenetram, porque grandes são os esforços que buscam a compreensão da complexidade do contexto educacional mais amplo, como também pelas idas e vindas das políticas públicas na proposição de projetos e ações que pretendem a qualidade, não só da formação dos professores, mas do ensino como um todo.

O curso de Pedagogia possui um processo histórico permeado por avanços e retrocessos, além de algumas certezas e muitas indagações. Como decorrência deste processo, duas questões vêm chamando a atenção, pela importância e preocupação que desencadeiam, e que se referem a pouca atratividade pela carreira docente e sobre o atual perfil dos alunos que buscam a docência como profissão – questões tão bem colocadas em dois estudos: 'Atratividade da carreira docente' (FCC, 2009) e 'Professores do Brasil: impasses e desafios' (GATTI et al., 2009).

No relatório sobre a atratividade da carreira docente (FCC, 2009) evidenciam-se alguns fatores responsáveis pela falta de interesse pela docência:

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado questões que, direta ou indiretamente, mantêm relação com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, como por exemplo: a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. Aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade (FCC, 2009, p. 11).

Estes indicadores promovem o aparecimento de outro dado que começa a se manifestar e que se relaciona ao perfil dos sujeitos que fazem a opção pelo magistério:

O perfil sócio-econômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes (FCC, 2009, p. 14).

São evidentes os desdobramentos disto para o nosso contexto e a repercussão diretamente nas relações que se estabelecem entre os formadores e os alunos do curso de pedagogia – seja presencial ou a distância. A prioridade deveria ser a proposição de cursos comprometidos em atender a esse perfil de aluno e, mais ainda, em prepará-lo adequadamente para uma atuação que atenda e transforme as condições atuais das nossas escolas públicas em termos do cotidiano efetivo (com suas limitações,

carências e violências). Mas não podemos enfatizar apenas as mazelas – sabemos que muitas experiências positivas ocorrem em muitas escolas, com uma gestão escolar articulada com o coletivo dos professores e com a comunidade escolar como um todo.

É importante destacar que, em relação à atual crise das licenciaturas, percebe-se uma maior retração em termos de matrículas nas licenciaturas que formam professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, haja vista a falta destes professores especialistas em muitas escolas públicas. O que vem provocando, em alguns casos, um ‘rodízio’ de professores pelas escolas, significando, com isso, que muitos alunos comparecem às escolas por apenas dois ou três dias na semana.

Em relação aos Cursos de Pedagogia, essa retração não está sendo sentida. Conforme dados do INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior/Graduação (BRASIL, 2014), o número de matrículas em 2009 no Brasil foi de 573.898 – sendo 287.127 na modalidade presencial e 286.771 na modalidade a distância. Isso significa que, a partir dos dados apresentados pelo INEP referentes não só a 2009 como também a 2011, as matrículas nos cursos de Pedagogia vêm aumentando e não diminuindo – e, a modalidade a distância continua apresentando um dos maiores índices de matriculados.

A Tabela 1 apresenta a variação das matrículas nos Cursos de Pedagogia, nas duas modalidades, nos anos 2009 e 2011:

Tabela 1. Evolução no n.º de matrículas em Cursos de Pedagogia no Brasil.

Curso de Pedagogia	Total de matrículas	Modalidade Presencial	Modalidade a Distância
2009	573.898	287.127	286.771
2011	586.651	305.103	281.548

Fonte: Brasil (2014).

Assim, parece-nos que, se há uma crise em relação à retração de matrículas, a mesma não ocorre em relação à opção pela docência para atuação na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental, porque as matrículas vêm crescendo (mas, talvez, não o suficiente para atender a demanda). Se há uma crise, podemos afirmar que a mesma centra-se nas dimensões sobre ‘ensino e aprendizagem’, que tem seus desdobramentos nos índices pouco satisfatórios sobre o desempenho de nossos estudantes durante as séries iniciais do ensino fundamental, com dados assombrosos de finalização deste ciclo, sem saberem ler ou escrever adequadamente ou conforme o esperado para esse nível de ensino.

Cotidiano e profissionalidade docente

A opção por atrelarmos, à nossa pesquisa, discussões sobre o cotidiano escolar, significa que estamos considerando a escola como um locus legítimo e privilegiado para a formação inicial e continuada e, por consequência, para a profissionalidade docente.

Nóvoa, em 1992, já alertava sobre a importância do reconhecimento de que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o ‘desenvolvimento pessoal’, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os ‘projectos das escolas’, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha eixo de referência o ‘desenvolvimento profissional de professores’, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1992, p. 24, grifos do autor).

Infelizmente, em nosso contexto educacional, não percebemos ainda a devida articulação entre a *formação inicial e as escolas*, como bem expressado acima por Nóvoa (exceto pelas experiências iniciais com o atual PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do antigo e extinto projeto CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – 1983/1996).

É importante fazermos um breve recorte aqui e inserirmos nessa discussão a preciosa colaboração de Gatti et al. (2011) com o livro *Políticas docentes do Brasil – um estado da arte*, produto de uma imensa e importante pesquisa realizada e que apresenta as políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores. Por exemplo, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a Universidade Aberta do Brasil, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que contém o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) e tantos outros, que vão se desdobrando, em programas e projetos, que são amplamente apresentados e discutidos pelas pesquisadoras.

Evidencia-se, assim, um recente e grande movimento de incentivo e implementação de ações de formação inicial e continuada de professores. Todavia,

parece que a preocupação maior está no fato de ‘formar’ cada vez mais professores (em termos da formação inicial) em detrimento de um movimento de proposição desta formação ocorrer a partir das escolas, em parceria com as Instituições formadoras.

[...] considerando que a formação inicial em serviço continua a manter o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente, ainda estão por ser formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação (GATTI et al., 2011, p. 86).

Sem dúvida, a formação de professores, desde o início, ‘dentro’ das escolas, poderia fazer muita diferença pela proximidade e vivência com o cotidiano, além de contar com a coformação dos professores mais experientes destas escolas (NÓVOA, 2009), no sentido de ultrapassarmos as barreiras entre a aprendizagem acadêmica e a realidade escolar que, na maioria dos casos, expressa-se pelo distanciamento entre a teoria e a prática.

Devemos considerar que o cotidiano escolar favorece/realiza a profissionalidade docente, pela multiplicidade de saberes e fazeres do conjunto de professores que fazem parte dele, pela convivência e troca de experiências dos *jeitos de ser* professor. Mas, não apenas isso. Os estudos acerca do cotidiano abarcam as proposições de pesquisas nos/dos/com os cotidianos que refletem,

[...] os processos individuais e coletivos, as maneiras particulares como se criam conhecimentos nos cotidianos, buscando compreender as diferentes lógicas com que se articulam (ALVES, 2008, p. 40).

O cotidiano escolar é marcado por uma complexidade de relações, acontecimentos e vivências em diferentes espaços e tempos, entre todos que fazem parte de um contexto escolar.

Cotidiano escolar e formação docente: marcas da profissionalidade

É importante iniciarmos esta reflexão a partir da explicitação sobre o que estamos entendendo por ‘profissionalidade’ e a distinção desta com a profissionalização e o profissionalismo. Recorremos a alguns autores (ROLDÃO, 2011; GATTI et al., 2011; TARDIF; LESSARD, 2008; LIBÂNEO, 2008; ROMANOWSKI, 2007; PAPI, 2005; LOUREIRO, 1999) que já discutiram teoricamente sobre estas terminologias, com vistas a buscarmos elementos para a delimitação e especificidade em torno da profissionalidade docente.

Libâneo (2008) apresenta uma discussão sobre o profissional professor, afirmando:

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo (LIBÂNEO, 2008, p. 75).

E o autor explicita que a ‘profissionalização’ se refere às condições propícias que levam um sujeito a executar seu trabalho com qualidade, e que dependem da formação inicial e continuada, da remuneração adequada e das condições de trabalho. Em relação ao *profissionalismo*, relaciona-se ao desempenho competente e ao compromisso com as tarefas próprias da docência, além da responsabilidade de um comportamento ético e político da prática profissional. Assim, Libâneo (2008) considera que estas duas noções se complementam: O profissionalismo requer profissionalização, a profissionalização requer profissionalismo.

Para ampliar um pouco mais, Roldão (2011) retoma a discussão sobre a identidade profissional dos professores, recuperando as marcas históricas que influenciaram/influenciam estes profissionais, porque são elementos importantes a serem considerados para o desvelamento da constituição profissional:

[...] ainda é forte a visão do professor como uma vocação, chamado ao magistério por um sentido de missão, imagem compreensível diante do passado da atividade, então associada de fato à missão, bem como à ideia algo impressionista dos naturalmente talentosos para comunicar, persuadir, influenciar, como seres com vocação particular para ensinar, herdeiros putativos dos grandes mestres da oratória. Ou, em outra linha, a ideia de missão enraizou-se também na ligação forte de que a educação, olhada como um bem escasso e iniquamente restrito durante séculos, tem com a intervenção social o serviço visando à melhoria da sociedade, assim como à justiça e equidade (ROLDÃO, 2011, p. 21).

A autora considera que a questão em torno da docência precisa consolidar-se conceitualmente no plano da ‘profissionalidade’ para a superação das conotações missionárias, vocativas e de militância, no sentido de situar, efetivamente, a atividade profissional, com reconhecimento social.

É importante destacar que as discussões sobre a profissionalidade docente se situam para além das condições formativas e das práticas pedagógicas, entendendo que, como a educação envolve outros

contextos – político, econômico, social, cultural –, é nessa esfera e com esta amplificação que a profissionalidade deve se situar:

O professor, como expressão de sua profissionalidade, precisa compreender sua inserção no contexto sócio-político, significando isso uma necessidade de análise sobre a abrangência e valor da prática docente no contexto educativo e social (PAPI, 2005, p. 42).

A partir destas considerações sobre a profissionalidade docente, relacionamos esta ao ‘cotidiano escolar’, especialmente porque o ‘ser’ e o ‘estar’ na profissão passam, necessariamente, por este contexto. ‘Não nascemos professores, tornamo-nos professores...’ e a articulação entre a formação e o exercício profissional no contexto escolar é responsável pela constituição de ‘ser docente’ – as experiências, a construção dos saberes e dos fazeres, as relações que se estabelecem com a comunidade educativa:

[...] passou-se a valorizar o estudo da escola como ponto de confluência entre as análises sociopolíticas mais globais e as abordagens centradas na sala de aula. Ou seja, pensa-se hoje que uma visão globalizada que não chega à escola ou uma visão de sala de aula sem referência à estrutura social mais ampla resultam em análises incompletas e parcializadas. É assim que as escolas, enquanto organizações educativas ganham dimensão própria – como um lugar onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (LIBÂNEO, 2008, p. 30).

Isso reforça a ideia da escola como espaço privilegiado de formação e atuação profissionais – onde ‘as coisas acontecem’ – e, mais do que isso, onde é possível “[...] produzir a vida do professor” (NÓVOA, 1992, p. 25) se pensarmos no papel decisivo não só da escola, mas de outros espaços que colaboram com o processo formativo –

[...] espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

A profissionalidade se situa aí – no contexto escolar – possibilitando o exercício das diferentes e múltiplas práticas pedagógicas e da aquisição e construção de diferentes e múltiplos saberes docentes:

[...] o saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado

num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2008, p. 15, grifo do autor).

Para finalizar este item, recorreremos à Gatti et al. (2011) por considerar que sintetizam bem a discussão aqui proposta sobre formação e profissionalidade docente:

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário.

Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI et al., 2011, p. 93).

Os resultados da pesquisa de campo

Para aprofundarmos as discussões sobre como diferentes sujeitos se percebem como professores e vão se constituindo em sua profissionalidade, a partir da análise de suas trajetórias formativa e profissional com uma ênfase na discussão das representações que possuem sobre a sua própria atuação e sobre os saberes e fazeres que estão construindo (enquanto professores atuantes em interface com a formação que receberam), o desenvolvimento da pesquisa de campo ocorreu a partir da seleção (por convite) de seis egressos de um mesmo curso de pedagogia a distância e presencial – três da modalidade presencial e três da modalidade a distância. Dois critérios foram considerados para a seleção dos seis egressos: 1) o Curso de Pedagogia que frequentaram foi a formação inicial para a docência e 2) serem professores atuantes da educação infantil e/ou das séries iniciais da rede pública de ensino de São Paulo.

Optamos pela aplicação de um questionário para o delineamento do perfil dos sujeitos e também pela realização de entrevistas individuais para o

aprofundamento de algumas questões sobre o cotidiano profissional, sobre as práticas pedagógicas e sobre o curso de pedagogia a distância e presencial que frequentaram. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e organização dos dados para definição de categorias para análise, com a utilização da metodologia de análise de conteúdo proposta por Franco (2003).

A metodologia de análise de conteúdo descreve e interpreta o conteúdo de textos (ou documentos) e, no caso desta pesquisa, buscou-se a compreensão dos significados expressos nas transcrições das entrevistas realizadas em interface com discussões teóricas, isto é, seguindo os procedimentos metodológicos (FRANCO, 2003), procedemos à pré-análise dos dados das transcrições com vistas à categorização, priorizando uma interpretação do sentido que cada sujeito manifestou diante de uma questão ou tema, para o mapeamento das considerações de todos os sujeitos (o que convergia e o que divergia) até a definição de categorias de análise:

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes 'falas', diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (FRANCO, 2003, p. 54, grifo do autor).

Sobre o perfil dos seis egressos, em relação ao gênero, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino. A faixa etária é dos 26 aos 44 anos de idade. Cinco são casados e, um, divorciado. Quatro possuem filhos e dois não possuem filhos. Cinco se consideram brancos e, um, pardo. Renda própria declarada (base 1 salário mínimo/ R\$ 670,00): um egresso/1 a 2 salários mínimos; três egressos/3 a 4 salários mínimos; dois egressos/de 5 a 9 salários mínimos. Sobre moradia, três moram em casa própria e três de aluguel. Cinco possuem carro e, um, não possui. Todos possuem computadores, em casa, conectados à internet. Cinco frequentaram o ensino médio na rede pública e, um, na rede particular. Sobre a formação continuada após o curso de pedagogia, dois egressos fizeram mestrado, um fez especialização, um está cursando mestrado e dois não fizeram nenhum curso. Quatro egressos declararam que já fizeram cursos oferecidos pela secretaria da educação e dois não fizeram nenhum curso. Sobre o tempo que são professores na rede pública: um egresso/1 ano; quatro egressos/2 a 5 anos, um egresso/8 anos.

Em relação às análises realizadas a partir das transcrições das entrevistas, identificamos 4 categorias:

Categoria 1 - fatores determinantes para a escolha do curso e da modalidade: As análises das respostas dos sujeitos denotam um apelo à questão do 'dom', além de justificativas sobre 'gostarem de crianças e se identificarem com as mesmas', de quererem 'fazer o bem', e porque a profissão possibilita 'ter um tempo a mais para ficar com a família'. E, sobre a opção pela modalidade a distância, as razões dos sujeitos apontam para questões sobre a facilidade em conciliar o trabalho, os estudos e os cuidados com a família; a disponibilidade de tempo; e o valor baixo da mensalidade.

Categoria 2 - crenças, preconceitos/estigma (em relação ao curso de pedagogia presencial e a distância): A maioria dos sujeitos afirma que sofreu críticas pela opção em fazer o Curso de Pedagogia, nem tanto por parte de familiares, mas especialmente por parte dos amigos. Em relação aos sujeitos que realizaram o curso na modalidade a distância, as críticas foram sentidas duplamente – pela opção do magistério e, mais ainda, pela modalidade que suscita desconfiança em termos da qualidade e do que efetivamente é ensinado e aprendido.

Categoria 3 - a atuação no cotidiano e a construção da identidade profissional: Ficou evidente a busca pelo apoio e experiências dos professores mais experientes que já atuavam nas escolas – marcas/influências de um cotidiano com rotinas e práticas já construídas. Ajustes, buscas, humildade, parceria, superação, perseverança e enfrentamento de inseguranças, parecem ser as 'palavras de ordem' deste conjunto de profissionais – nossos sujeitos da investigação. Ficaram evidentes, também, as dificuldades pelas quais a maioria passou e as formas e jeitos como se adaptaram – pela sensibilidade dos olhares para o entorno do contexto escolar na captação e compreensão de algumas situações – utilizando-se de ajustes, de negociações, de contornos. Ressaltaram a importância do apoio dos outros atores escolares, das parcerias, das amizades construídas, das empatias, da afetividade, das relações de confiança – elementos considerados imprescindíveis para a atuação/inserção ao cotidiano escolar – e uma consciência de que a adaptação aos moldes da escola é necessária.

Categoria 4 - representações sobre a formação, a experiência profissional e a carreira docente: Esta categoria, que abarca elementos formativos, da experiência na docência e sobre a carreira, apresenta uma gama de considerações muito interessantes dos

sujeitos investigados. Para facilitar, vamos apresentar as discussões por elemento:

‘Sobre a formação’: Percebemos várias menções sobre a ênfase teórica do curso, mas com evidências da compreensão da importância disto a partir das experiências que estão tendo como professores. Denotam satisfação com o curso que os formou, que lhes deu uma boa base para a atuação e, nesse sentido, os ajudou muito – há considerações sobre, diante de algumas situações, recorrerem às anotações, leituras e retomadas de teóricos da época em que fizeram o curso de pedagogia – e isso, por si só, é um diferencial. Não são evidentes críticas contundentes sobre o curso que os formou. O que devemos mencionar é que, constantemente, em vários estudos e pesquisas, há um consenso entre alunos dos cursos de pedagogia que o consideraram muito teórico – e será que isso poderia ser diferente? O discurso da universidade é um discurso ‘sobre’ a prática. A prática só será mesmo vivenciada e incorporada a partir da inserção do sujeito no mercado de trabalho. A experiência com a realização dos estágios obrigatórios nas licenciaturas, por exemplo, não dá conta de fornecer aos alunos a dimensão exata do real, das práticas cotidianas. Acreditamos que apenas com o exercício profissional, é que de fato serão incorporados os elementos da prática e talvez, a partir daí, percebam a importância da teoria tratada no processo formativo. Podemos relacionar, ainda, as considerações dos sujeitos sobre a formação, retomando a análise realizada na Categoria 3 (acerca das dificuldades para a atuação no início da carreira), que demonstrou como estes sujeitos se saíram bem diante do enfrentamento das adversidades – percebe-se, aí também, uma boa base formativa.

‘Sobre a experiência profissional’: Para os sujeitos formados na modalidade a distância, algumas questões são comuns como, por exemplo, a insegurança inicial sentida, mas já superada, tendo em vista o dia a dia e a prática da atuação que auxiliam para a aquisição de mais experiência e, conseqüentemente, mais segurança. Há relatos sobre: alunos que são mais agitados e que os obrigam a pesquisarem como garantir a atenção dos mesmos; a importância de retomarem o que estudaram no curso para se ajustarem melhor à uma metodologia e/ou às intervenções com os alunos; dificuldades com alunos que apresentam problemas de aprendizagem e também com os alunos em situação de inclusão – e sobre isso comentam que o curso precisaria aprofundar mais sobre a formação para o trabalho com inclusão; destacam que muito de suas práticas está baseado no que aprenderam no curso.

Para os que se formaram presencialmente as considerações denotam que ainda sentem certa insegurança em relação às intervenções com as crianças. Um dos sujeitos enfatiza que não se sente satisfeito,

pois acredita que ainda faltam leituras, metodologias diferenciadas para intervenções mais adequadas e melhor organização do seu trabalho; sente também dificuldades com os alunos em situação de inclusão, tendo em vista que falta apoio de alguns pais e considera que as orientações que recebe de uma equipe de apoio não são suficientes. Outro sujeito destaca que a insegurança que ainda sente deverá permanecer, pois considera a diversidade das situações e das diferentes séries em que as crianças se encontram (ora pode estar com um grupo de 2º ano, ora pode estar com um grupo de outro ano); ressalta sua frustração, como professor, pela falta de tempo para uma melhor dedicação e um melhor acompanhamento dos alunos – não se sente satisfeito com o rendimento destes, mas crê em seu empenho; critica a forma como se desenvolvem os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) por considerá-los muito burocráticos (e nada pedagógicos). Os relatos dos egressos que se formaram a distância demonstram mais tranquilidade em relação à segurança profissional que sentem hoje e em relação à satisfação com o desempenho dos alunos, diferentemente do grupo dos profissionais que se formaram presencialmente. Porém, fica uma dúvida: será que esta distinção entre um grupo e outro, não se justificaria pelo grau de exigência que os sujeitos têm em relação ao seu próprio trabalho? Uns mais, outros menos? Isso estaria vinculado à modalidade que os formou?

Existe una tendencia marcada a ubicar el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación del alumnado) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los docentes, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia en América Latina. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa; por eso, cuando ocurre, ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia. Las definiciones de satisfacción profesional resultan también congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión; de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes (VAILLANT, 2006, p. 132).

Acreditamos não ser possível responder as questões acima anunciadas com precisão, porque envolvem elementos pessoais e/ou particulares, referentes ao nível de exigência que cada sujeito pode ter em relação ao seu desempenho/atuação profissional. Os discursos e as análises sobre a forma

como os sujeitos se expressaram apontam para sentimentos de maior segurança profissional dos que se formaram a distância.

‘Sobre a carreira docente’: para os aqueles formados a distância, há considerações sobre como está valendo a pena ser professor, reconhecem que a profissão é difícil, enfatizam a importância do bom relacionamento com os alunos e suas famílias, e também reforçam a importância deste relacionamento ser permeado por afetividade. Para os profissionais formados presencialmente, suas considerações evidenciam preocupações muito mais voltadas para as questões salariais, sobre a precariedade das condições de trabalho e a falta de recursos. Denotam incertezas sobre se está valendo a pena ser professor e criticam a dura realidade salarial e das tantas tarefas que precisam dar conta. Não podemos afirmar que estas distinções se devem à modalidade do curso que frequentaram, mas podemos supor que, talvez, o curso presencial tenha fornecido e proporcionado debates e discussões mais críticas ou politizadas, como também, quem sabe, o curso na modalidade a distância tenha dado mais ênfase às questões de relacionamento, interação, afetividade. Ou, ainda, são diferentes as experiências e os saberes que estes sujeitos estão construindo.

Como pudemos observar nas análises realizadas, há convergências e divergências expressas através das opiniões de cada sujeito sobre as diferentes questões formuladas. O que se evidenciou foram questões pontuais sobre: as certezas acerca da escolha da profissão e da modalidade; a satisfação com a formação que receberam e o reconhecimento posterior da importância da teoria priorizada na formação; a positividade em relação à superação das dificuldades com o cotidiano e a adaptação a este contexto; as seguranças e/ou inseguranças que ainda sentem; a demonstração de envolvimento e de maturidade profissional.

Considerações finais

Constatamos com esta investigação que há uma tendência em se aceitar, com mais tranquilidade, a formação continuada a distância, diferentemente da formação inicial que ainda preocupa, denotando críticas, resistências e preconceito.

Ressaltamos, também, as ações e propostas de políticas que buscam a valorização do magistério, especialmente voltadas para a formação continuada de professores (GATTI et al., 2011) em detrimento de ações mais efetivas para a formação inicial, que deveria priorizar a parceria entre as instituições formadoras e as escolas públicas, deixando a impressão de que a continuada representa um complemento da inicial, entendida como deficitária.

Sobre o cotidiano escolar e a profissionalidade docente, destacamos a importância de se reconhecer que é por meio do cotidiano escolar que a profissionalidade também se realiza, tendo em vista a riqueza dos saberes e das experiências docentes que circulam na convivência com os pares, num contexto profícuo de acontecimentos e intensas relações interpessoais (no interior das escolas), que auxiliam na definição e configuração dos diferentes ‘jeitos de ser’ professor.

Para finalizar, pelo o que pudemos desvelar a partir das análises realizadas, podemos inferir que ‘a modalidade não importa’ para a obtenção de uma formação que dê conta de preparar os futuros professores adequadamente para o exercício profissional. Outras questões como a maturidade, a certeza pela escolha da profissão, o compromisso e a clareza sobre o papel docente e o envolvimento com as questões relacionadas ao cotidiano escolar, parecem ser definidoras para um bom desempenho profissional e para a construção da profissionalidade docente.

Referências

- ABED-Associação Brasileira de Educação a Distância. **CensoEAD.br. 2008/2009**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.
- ALONSO, K. M. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. 2005. 322f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVERIA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 14-38.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambú. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2014.
- BAHIA, N. P. Curso de Pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais. **International Studies on Law and Education**, v. 10, p. 59-68, 2012.
- BAHIA, N. P.; DURAN, M. C. G. Carrera de pedagogia a distancia: obstáculos en la proposición de la carrera como formación inicial. **Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia**, v. 14, n. 2, p. 121-148, 2011.
- BAHIA, N. P.; DURAN, M. C. G. Formação de professores em cursos a distância: mapeando o tema. **Revista Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 52-79, 2009.

- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis e diretrizes da educação nacional (LDBEN). Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 set. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 5773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Presidência da República, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 6303**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Presidência da República, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **CONAE/2010**. Conferência Nacional de Educação. Documento Final. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.conae.mec.gov.br/index.php?Itemid=59&catid=38:documentos&id=360:documento-final&option=com_content&view=article>. Acesso em: 6 set. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2011**. Brasília. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 6 set. 2014.
- FCC-Fundação Carlos Chagas. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório Preliminar. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2014.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2003.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LOUREIRO, W. N. **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Editora UFG, 1999.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- NÓVOA, A. **Professores – imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores – dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 15-24.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2007.
- SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **Educere Et Educare**, v. 1, n. 2, p. 199-212, 2006.
- SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- SOMMER, L. H. Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 17-30, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor – história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.
- VIANNEY, J. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial**. 2006, 330f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Received on July 10, 2014.

Accepted on October 8, 2014.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.