

Formação de professores e cotidiano escolar: reflexões sobre a profissionalidade docente

Norinês Panicacci Bahia¹

Resumo: As discussões apresentadas neste artigo fazem parte de uma pesquisa² que vem se desenvolvendo no contexto do GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância. Com a proposição de realizar uma investigação sobre o cotidiano profissional de egressos de um mesmo curso de pedagogia (presencial e a distância), vem aprofundando as reflexões sobre as políticas de formação docente, especialmente as mais recentes e voltadas para o enfrentamento da crise das licenciaturas, em interface com as discussões sobre a importância de considerarmos a escola, e o seu cotidiano, como um *locus* legítimo para a formação inicial e continuada de professores, que se articula com a constituição da profissionalidade docente.

Palavras chave: formação de professores; cotidiano escolar; profissionalidade docente.

Abstract: The discussions presented here are part of a piece of research being conducted by GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (Group of Studies and Research on Distance Education). Based on investigations about the professional everyday life of undergraduates from a Pedagogy Course using both face-to-face teaching and distance learning, this article addresses reflections on teacher training policies, especially the most recent ones dealing with the crisis of teacher's development courses, in parallel with discussions about the importance of school and its everyday life, as a legitimate locus of primary and continuing education of teachers who want to become professionals in education.

Keywords: teacher's education; school's everyday life; teacher's professionalism.

Introdução

As discussões mais atuais sobre a formação de professores, especialmente as que se referem ao curso de pedagogia na modalidade a distância, apontam para uma melhor aceitabilidade da proposição de políticas que visam a *formação continuada* de professores nesta modalidade e, uma menor, sobre a *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)

Observamos, também, a implementação de muitos e variados projetos oficiais de formação inicial e continuada de professores, assim como as inúmeras idas-e-vindas acerca do currículo de formação de professores e os intensos e efetivos investimentos em projetos que buscam a valorização do magistério. E, nesse contexto, soma-se a discussão acerca dos cursos de formação inicial ocorrerem a distância – e as

¹ Profa. do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

² A pesquisa “O cotidiano profissional de egressos de um Curso de Pedagogia a Distância”, financiada pelo CNPq/Universal, vem sendo desenvolvida pelo GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo.

críticas tornam-se acaloradas. Mas, precisamos tomar cuidado para não entendê-las como se tivessem encontrado a grande vilã das mazelas do nosso cenário educacional, marcado pela crise das licenciaturas.

As mazelas do nosso contexto 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 – que se refere às críticas contundentes acerca da modalidade. No nosso entender, 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.

Não podemos deixar de mencionar, também, questões que 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 recentes: “Atratividade da carreira docente” (FCC, 2009) e “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI e BARRETO, 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. (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)

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, e que vem provocando, em alguns casos, um “rodízio” de professores pelas escolas, significando com isso que muitos alunos comparecem às escolas por apenas 2 ou 3 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, s/d-a), o número de matrículas em 2009 no Brasil, nestes cursos, foi de 573.898 – sendo 287.127 matrículas na modalidade presencial e 286.771 matrículas 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.

Provavelmente, a crise se refere à diminuição de matrículas no Curso de Pedagogia na modalidade presencial, especialmente nas instituições particulares, até porque o valor da mensalidade cobrada, nos cursos a distância, sempre foi a metade do valor cobrado, do mesmo curso, na modalidade presencial.

O quadro a seguir apresenta a variação das matrículas nos Cursos de Pedagogia, nas duas modalidades, nos anos 2009 e 2011:

Evolução no nº 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 (MEC). Inep – Sinopses Estatísticas da Educação Superior/Graduação, anos 2009 e 2011.

Assim, parece-nos que, se há uma crise, 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 do *ensino e da 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.

A formação inicial “por dentro” das escolas

Consideramos importante destacar os esforços que vemos observando por meio de várias ações e/ou projetos governamentais (em níveis federal, estadual e municipal) visando a melhoria da qualidade da educação e de valorização do magistério – que se expressam em projetos/ações de formação inicial, de formação continuada, e de incentivos à docência. Damos destaque a duas, em especial: o antigo CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, e o atual PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência³, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sobre o antigo CEFAM, a proposta foi a de criação de centros de formação (em substituição aos Cursos Magistério e Normais), com o oferecimento de cursos de 4 anos, garantindo o estudo dos alunos em tempo integral, com atividades de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental, mediante o pagamento de bolsas de estudo no valor do salário mínimo da época. Segundo Saviani (2005), em 1982 a proposta foi formulada pelo MEC e implantada em 1983 nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, totalizando 55 Centros. Posteriormente, foram criados mais Centros em outros Estados (Santa Catarina, Mato Grosso, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo), atingindo 199 Centros em funcionamento em 1991.

Os CEFAMs tinham um funcionamento de horas-aula, horas-atividades e horas de trabalho pedagógico para os professores. Para os alunos, a dedicação era em tempo integral e, normalmente, no período da manhã, dedicavam-se às aulas regulares e, à tarde, realizavam sessão de estudos, pesquisas, reuniões etc. Após dois anos de estudos, os alunos iniciavam o processo de estágio em escolas públicas, e tinham o acompanhamento efetivo não só dos professores do Centro, mas também dos professores das escolas públicas parceiras dos CEFAMs.

As experiências com os CEFAMs, sempre se mostraram positivas, haja vista a divulgação de vários estudos e pesquisas sobre os mesmos, apontando os avanços em termos da interdisciplinaridade curricular; do trabalho articulado entre as universidades e as escolas públicas; do desenvolvimento de pesquisas que os CEFAMs proporcionavam e estimulavam, especialmente em alfabetização e matemática; pelo tempo integral de dedicação dos alunos e o envolvimento que isso significou; mudança na concepção de realização de estágios burocráticos, para a realização de estágios integrados e articulados entre a formação e a realidade das escolas.

Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2005, s/p.)

A partir da nova LDB, de 1997, que determina a formação de professores em nível superior, os CEFAMs foram sendo extintos.

Em relação ao atual PIBID, damos destaque a este pela diferenciação que o mesmo comporta se comparado a outros projetos que preveem bolsas aos envolvidos –

³ A Universidade Metodista de São Paulo teve a aprovação de sua proposta para o desenvolvimento do PIBID, em julho/2012, em parceria com 22 Escolas de três Secretarias de Educação (SME de Mauá, SME de São Bernardo do Campo e SEESP/Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo). Atualmente são desenvolvidos 9 Subprojetos de diversas licenciaturas, atendendo 280 bolsistas.

neste, os professores das escolas públicas, também recebem bolsas – um fato inédito em nosso contexto.

O PIBID – lançado em 2007 apenas para as Instituições de Ensino Superior Federais; em 2009 para Instituições de Ensino Superior Federais e Estaduais; em 2010 para Instituições Públicas de Educação Superior e de Universidades e Centros Universitários Filantrópicos, Concessionários e Comunitários, sem fins econômicos – surge como uma política de aperfeiçoamento e de valorização da formação de professores para a educação básica. Firma-se um convênio/parceria entre IES - Instituições de Ensino Superior e escolas públicas das Secretarias de Educação (municipais ou estaduais), para o desenvolvimento de projetos de iniciação à docência, propostos pelas licenciaturas das IES. Após a aprovação pela CAPES, são concedidas bolsas aos envolvidos, a saber: coordenadores institucionais, coordenadores de subprojetos de licenciaturas, alunos licenciandos e professores das escolas públicas (que são selecionados para acompanhar o desenvolvimento das atividades que serão realizadas pelos licenciandos bolsistas).

Além da cota de bolsas, há a previsão de recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto, prevendo-se, inclusive, a participação dos bolsistas em eventos da área.

Os objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Atualmente participam do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país, que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica, totalizando 49.321 bolsas concedidas para alunos das licenciaturas, professores da rede pública, coordenadores de subprojetos e coordenadores institucionais (dados CAPES/PIBID, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>, agosto/2013).

Segundo a CAPES, no Relatório de Gestão 2009-2011 DEB/PIBID (BRASIL, s/d-b), há informações importantes, que destacamos:

O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo. (p. 4)

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação-CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (p. 5)

Com a credibilidade alcançada pelo Pibid, tem sido registrada a participação de inúmeros colaboradores – ex-bolsistas de iniciação e professores das IES e das escolas públicas, inclusive diretores e coordenadores pedagógicos que, mesmo sem bolsa, participam de atividades formadoras planejadas pelas instituições. (p. 7)

Os dados qualitativos indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na auto-estima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica. (p. 8)

Assim esperamos. Que, de fato, este Programa continue e se fortaleça não só pelo caráter inovador em relação ao pagamento de bolsas aos professores das escolas públicas envolvidas e pelo oferecimento de bolsas para outros envolvidos mas, especialmente, porque apresenta a ideia da “residência pedagógica”, com estes professores das escolas públicas mediando e acompanhando a inserção dos licenciandos, no cotidiano escolar – ideia tão bem apresentada por Nóvoa (2009), quando discute sobre um dos momentos do percurso de formação de professores, acerca da “profissão”:

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. (p. 36)

São muitas questões e muitos problemas que se descortinam, tanto para os professores que já atuam, quanto para os que estão em formação, mas há que continuarmos na luta por uma formação mais sólida, mais comprometida para o enfrentamento dos problemas e transformação da realidade da escola pública:

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes. Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 256)

Estas considerações, cada vez mais, precisam fazer parte das discussões e investigações na área da formação inicial e continuada de professores, se quisermos estabelecer as intervenções necessárias no enfrentamento das dificuldades próprias de um curso de formação profissional, como também para revertermos o sentimento de desvalorização que permanece nos discursos ou representações de alunos, professores e da sociedade de modo geral.

Cotidiano escolar e formação de professores

A opção por atrelarmos à nossa pesquisa discussões sobre o *cotidiano escolar* significa que consideramos 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. (p. 24)

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 e do antigo projeto CEFAM, como apresentado no item anterior.

É importante fazermos um breve recorte aqui e inserirmos, nessa discussão sobre a formação do professor e a escola, a preciosa colaboração de Gatti, Barreto e André (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 – a exemplo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, da Universidade Aberta do Brasil, da 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, e observamos pouco 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, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 86)

Em relação à formação continuada, é possível observarmos um intenso movimento e preocupação constantes em relação ao aperfeiçoamento de professores,

em que pese algumas observações das pesquisadoras, especialmente pelo pouco tempo destas políticas e por isso não ser possível, ainda, uma avaliação sobre os efeitos positivos das mesmas:

Fica evidente que a Política Nacional de Formação de Professores em Serviço, implantada pelo MEC nos últimos anos, eleva a um novo patamar as ações do Estado brasileiro, em termos do seu comprometimento com o desenvolvimento educacional do país, seja pela concepção ousada que a informa, seja pelas dimensões que assume.

Há certamente dificuldades de percurso nas políticas analisadas, como as que já se assinalaram, mas muitas são passíveis de ser corrigidas. Nesse sentido, a avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação oferecidos há vários anos pelo MEC poderá trazer elementos importantes para o seu ajuizamento. Não obstante, o fato de que o novo ordenamento das políticas é, no seu conjunto, muito recente, não possibilita ainda uma apreciação mais aprofundada sobre os seus desdobramentos nos estados e nos municípios e mesmo entre todas as IESs que interatuam na implementação das ações propostas. Tampouco permite adiantar os seus efeitos na educação básica. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 85-86)

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

Gatti, Barreto e André (2011) enfatizam também a importância do papel das escolas para a formação profissional, quando definem as bases de suas análises na pesquisa que realizaram:

O ponto de referência que tomamos para olhar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas e, em decorrência, o papel dos professores nesse contexto. Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas. (p. 89)

Assim, 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 não só *os processos individuais e coletivos, as maneiras particulares como se cria conhecimentos nos cotidianos, buscando compreender as diferentes lógicas com que se articulam* (ALVES, 2008, p. 40), mas também as *múltiplas instâncias educativas presentes no dia-a-dia da escola* (CAMARGO; MARIGUELA, 2007, p. 15) como um contexto profícuo de acontecimentos e relações interpessoais, impregnado pelas relações de força, poder e controle:

Para analisar a emergência das forças que atuam no cotidiano escolar é preciso denunciar a hegemonia das teorias bem intencionadas e suas práticas estandartizadas; renunciar a crença na função messiânica da escola para acolher as múltiplas possibilidades de invenção desse cotidiano pelos agentes em sua singularidade. Uma escola diferente é aquela que se abre para conviver com as diferenças e permitindo que seus espaços possam ser reconhecidos como lugar de exercício educativo. A sala de aula não é o único espaço de exercício da educação na escola. Ela se exerce através de diversas formas e em múltiplos espaços, como corredores, recreios, festas, banheiros etc. No dia-a-dia escolar, aprendem-se conteúdos disciplinares, mas também sobre cidadania, relações sociais e de gênero, violência, entre tantos outros. Desse cotidiano fazem parte dilemas, incertezas, transformações, desigualdades de acesso a bens e serviços, conflitos, trocas de experiências que formam o currículo oculto escolar. (CAMARGO; MARIGUELA, 2007, p. 15)

Isso significa que 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.

As possibilidades dos estudos sobre o Cotidiano Escolar

É importante apresentarmos um breve contexto sobre os estudos acerca do cotidiano escolar, no sentido de analisarmos os avanços e tendências mais atuais, para o campo das pesquisas em educação.

Quando pensamos em “cotidiano”, inevitavelmente resvalamos em “vida cotidiana” e “cotidianidade”, porque se imbricam e representam a inserção ativa do homem na sociedade. Heller (2000) faz importantes afirmativas sobre isso:

A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (p. 17)

Isso evidencia que todos nós vivemos plenamente a partir de vários cotidianos e, sem dúvida, não só nos influenciados por eles, mas os construímos também, deixando as nossas marcas:

O homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo [...].

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. (HELLER, 2000, p. 17-18)

Estudos sobre a realidade escolar começam a se intensificar muito recentemente, influenciados por abordagens sobre o cotidiano como uma estratégia que possibilita compreender melhor a escola a partir de seu cotidiano: *é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação.* (PENIN, 2011, p. 39)

Outra autora, que amplia a discussão acerca das pesquisas sobre o cotidiano, é Oliveira (2008), especialmente quando apresenta as tendências desse campo:

Os estudos do cotidiano vêm ganhando cada vez mais espaço na pesquisa em educação no Brasil, não só pela ampliação de grupos e de pesquisadores envolvidos com esse campo, como também pela maior visibilidade que esses grupos e estudos vêm assumindo. Entretanto, muitos são ainda os mal-entendidos e incompreensões que rondam o campo, em virtude do modo como o próprio termo é entendido no domínio do senso comum. Apesar da força do pensamento hegemônico, que prefere se manter alheio não só aos acontecimentos produzidos no cotidiano e por meio das pesquisas que sobre ele se debruçam, como também aos modos específicos por meio dos quais esses conhecimentos são criados, o campo vem se desenvolvendo, tanto em sua especificidade de campo da sociologia quanto nas diferentes apropriações que fazem dele pesquisadores de diferentes áreas. Esses estudos têm sido importantes para, em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente. (p. 168-169)

Vai se evidenciando, assim, a disseminação dos estudos sobre o cotidiano, sobretudo a ampliação desta investigação da realidade escolar, ou do cotidiano escolar, e emerge uma diversificação de olhares, perspectivas e abordagens em busca do desvelamento e compreensão dos diferentes conhecimentos nos/dos/com os cotidianos. Mas, como as discussões sobre o cotidiano sempre envolveram a questão do senso comum, isso significou uma tensão para a área e, Alves (2008), expressa bem isso:

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que os modos como se cria conhecimentos nos cotidianos não têm importância ou estão errados e, por isto mesmo, precisam ser superados. Isto se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é “assim mesmo”. Resulta que não os fixamos, não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los para melhor compreendê-los. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los. (p. 16)

Oliveira e Sgarbi (2008) enfatizam não só a ideia ultrapassada de que os estudos e investigações sobre o cotidiano *não criam conhecimento*, “*só contam historinhas*” (p. 67), como apontam a importância dele na construção dos conhecimentos:

O cotidiano não pode mais ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção do conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem. (p. 72)

Igualmente nesta esteira em defesa do reconhecimento da preciosidade dos estudos acerca do cotidiano, Brougère e Ulmann (2012) colaboram com as discussões considerando que a vida cotidiana, com suas práticas locais e seus saberes, não possuem, de fato, definições muito precisas e se não há efetivamente um reconhecimento, também não podem ser negadas:

Além dessa dificuldade de admitir que os saberes gerais e transferíveis se elaboram quase sempre com base em práticas cotidianas locais, descobrir ou redescobrir o familiar obriga a lançar outro olhar sobre as práticas habituais e rotineiras. Interessar-se pelas práticas comuns nos leva, com efeito, a transcender os nossos preconceitos para discernir outros sentidos naquilo que julgávamos sem interesse ou evidente. As aprendizagens da vida cotidiana, longe de serem sempre fáceis de fazer, obrigam a operar um deslocamento do olhar sobre as coisas para revelá-las de outro modo e fazer emergir sentidos ocultos. Esse novo olhar sobre o comum transforma as representações do cotidiano e, desse modo, não nos deixa nem exteriores nem indenes, mas nos transforma igualmente. (p. 3)

É importante ressaltar que os “olhares” sobre as práticas vividas/desenvolvidas num cotidiano comportam muitas possibilidades que vão muito além de revelar o que está por trás das rotinas, dos hábitos ou mesmo das repetições de um cotidiano. Significa também que é possível compreender que podemos reproduzir algumas práticas, mas que são conformadas a partir de uma individualidade, que comporta algumas escolhas – e isso significa ruptura e transformação:

Eu aprendo a fazer como os outros, mas construo igualmente uma produção original por minhas rotinas pessoais, por meu repertório de práticas. De fato, a vida cotidiana pode ser considerada um vasto repertório que vou conhecer e reconhecer, mas que não vou utilizar inteiramente. Algumas práticas não me são úteis, outras não me agradam. No quadro do repertório compartilhado no seio de uma sociedade, vou produzir o meu próprio repertório e sem dúvida inventarei certas práticas que poderão continuar a ser minhas ou ser retomadas, imitadas e integradas a outros repertórios. (BROUGÈRE; ULMANN, p. 17)

A compreensão sobre as dimensões acerca dos estudos sobre o cotidiano, especificamente sobre o cotidiano escolar, aponta para um território profícuo de investigações que podem auxiliar no desvelamento sobre os diferentes jeitos de *ser* e *estar* na profissão docente.

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, BARRETO e ANDRÉ, 2011; TARDIF, 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) inicia 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. (p. 75)

E o autor continua com suas colocações, explicitando 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*, esse se relaciona 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.* (p. 76)

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. (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 professor, nos tornamos professor...* e a articulação entre a formação e o exercício profissional, no contexto escolar, é responsável para a 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 parciais. 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 *locus* 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) 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. (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)

Para finalizar, recorreremos à Gatti, Barreto e André (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. (p.93)

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.** In: OLIVERIA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda. (orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.* 3ª ed., Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 39-48.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2011.** Brasília/DF, s/d-a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> - Acesso: outubro/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **CAPES - Relatório de gestão 2009-2011 – DEB/PIBID**. CAPES/DEB – Diretoria da Educação Básica Presencial. Brasília/DF, s/d-b. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf - Acesso: outubro/2013.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (orgs). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução: Antonio de P. Danesi, Campinas/SP: Autores Associados, 2012 (Coleção formação de professores).

CAMARGO, Ana Maria F. de; MARIGUELA, Márcio (orgs). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

FCC – Fundação Carlos Chagas. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório Preliminar. out/2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> - Acesso: outubro/2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos N. Coutinho e Leandro Konder, 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 5ª ed. revista e ampliada, Goiânia: MF Livros, 2008.

LOUREIRO, Walderês N. (org.). **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

NÓVOA, António. **Professores – imagens do futuro presente**. Portugal/Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal/Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas**. In: SOUZA, Elizeu C. de; PASSEGGI, Maria da C. (orgs). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 163-182.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAPI, Silmara de O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2005.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola – a obra em construção**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu N. **Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação.** In: PINHO, Sheila Z. de. (org.). *Formação de educadores – dilemas contemporâneos.* São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 15-24.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente.** 3ª ed. rev. e atual., Curitiba: IbpeX, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Revista do Centro de Educação, v. 30, n. 2, 2005, s/p. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm> - Acesso: outubro/2013.

SOMMER, Luís Henrique (org.). **Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades.** Em Aberto, v. 23, n. 84, INEP/Brasília, nov.2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

Recebido para publicação em 02-10-13; aceito em 05-11-13