

## CONDIÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: QUESTÕES E PERSPECTIVAS

*Pós-doutoranda FAE/UFMG Rosângela Viana Vieira*

[rvianavieira@gmail.com](mailto:rvianavieira@gmail.com)

Av. Afonso Pena 1626 apto 1403, Boa Viagem, Belo Horizonte, MG, CEP; 30130-005

**Resumo:** O artigo trata do par condição e formação docente, tendo como centralidade aquilo que se compreende, comunica, localiza: o ser professor. A metodologia é desenvolvida a partir da análise teórica de pesquisas produzidas e publicadas que utilizam os termos condição e formação docente na análise de políticas públicas em educação. Na primeira seção, é analisado o contexto sócio-histórico em que o par condição-formação é atualizado na produção científica, em seguida, o termo “educação” é articulado a essa assunção para que se encontrem os traços fundantes, contraditórios do afetivo e do simbolismo linguístico aos termos que expressam seu uso nas ciências. Os resultados mostram que a apreensão das interações nos termos analisados permitiu compreender a sua junção a um corpo de proposições funcionais e dialéticas, no qual as suas significações são construídas para e no campo do conhecimento (científico, filosófico, político, cultural, econômico) e para a vida cotidiana. O artigo é uma análise teórica das pesquisas realizadas e seu mérito reside em fundamentar pesquisas empíricas que envolvam os termos analisados, tendo na unidade dos sentidos envolvidos a correspondência com processos de desenvolvimento e formulação de políticas públicas. A análise propiciou avaliar as interações diversificadas, porém não desvinculadas, em combinações relativas a nosso espaço-tempo e, assim, redimensionar as relações de poder que possibilitem favorecer aqueles que de maneira geral não são contemplados. Dessa maneira, contribui para o debate a respeito das políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Condição-formação docente. Educação. Políticas públicas educacionais.

### Introdução

Pesquisas, debates, congressos, entre outros, tratam da temática em torno da condição docente e da formação de professores a partir de diferentes perspectivas teóricas-metodológicas no contexto da problemática educacional. Contudo, a problematização é centralizada, de maneira geral, muito mais na formação para a docência, no uso de material didático, na reforma curricular, na estrutura do ambiente escolar e na política educacional, entre outros elementos concernentes à linha epistemológica adotada, em detrimento da condição-formação dos professores. Também é certo e reconhecido que não há produção de conhecimento com neutralidade. Toda produção científica, artística ou, ainda, aquela mais ligada ao trabalho em sua feição comum a todos é sempre constituída por opções e leituras de mundo e, logo, são parciais.

Evidencia-se, no dia a dia, a pluralidade própria do pensar humano e da necessidade de fomentarmos, como professores-pesquisadores, sujeitos capazes de participar de debates críticos tanto em relação ao conhecimento quanto à política. Sujeitos pertencentes às mais variadas convicções, culturas, religiões, partidos políticos, etnias, entre outros, substancializam e são substancializados socialmente na ausência de um padrão único. Professores também. Pesquisadores idem. Não há como negar a diversidade plural do ser humano.

O leitor talvez possa estar se perguntando por que estamos retomando esse antigo debate, oriundo do século XIX, a respeito da neutralidade na Ciência. Todavia, a realidade que

estamos vivendo, na qual o ‘Projeto Escola Sem Partido’<sup>1</sup> parece estar a cada dia mais forte, nos faz remeter a este preâmbulo da análise aqui desenvolvida para alcançar nosso objetivo de pensar a respeito da condição e da formação docente e nos aproximarmos da totalidade do ser professor.

Considera-se que o desenvolvimento e a complexificação das ideias carece de relações irrevogáveis para fundar condições ao constructo intelectual, enquanto processo contínuo e descontínuo, no contexto de pensar o real. Esse pensar o real demanda que possamos nos mover a partir e nas transformações sociais por meio de nossa própria vida e ações em coletividade. Para tanto, requer que possamos pensar no modo fragilizado da democracia que estamos vivenciando e, nesse movimento, que insiramos os ideais democráticos como prática em nossos relacionamentos (entre professores-alunos, pais-filhos, maridos-mulheres, pesquisadores, familiares e entre amigos). Também demanda deixar claro que não estamos defendendo qualquer relativismo científico. Permanecemos com a ideia e a prática de que qualquer atitude científica está ancorada na desconfiança em relação à “veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade” e em oposição “[à]s características do senso comum” (CHAUI, 1999, p. 249).

### **Dos debates da formação e condição docente**

Desde a redemocratização do Brasil e a garantia constitucional,<sup>2</sup> os debates<sup>3</sup> em torno da configuração do sistema educacional brasileiro foram realizados a partir da gestão escolar participativa, municipalizada, com a autonomia das unidades escolares, e descentralizada frente à necessidade de mudanças para se alcançar um ensino de qualidade.

Em estudos desenvolvidos por Oliveira e Teixeira (1999), o entendimento a respeito da matriz da descentralização como base da municipalização do ensino no Brasil se configurava em sintonia à Constituição de 1988 e seu modelo de federação descentralizada para o município que se tornou ente federado. Dessa forma, segundo o regime de colaboração instituído pelo artigo 211 da Constituição, estados e municípios compõem sistemas de educação autônomos e articulados e em reciprocidade ao federativo. Ainda assim, a efetividade do direito à educação permanece em uma realidade complexa e de difícil gestão sem a consolidação, na prática, do Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação em correspondência aos planos de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal.<sup>4</sup>

Essa prerrogativa leva a efetividade às diferenças regionais, territoriais e de lugares, considerando as diversas escalas que compreendem os mecanismos de concretizar o direito à educação além de fortalecer o Sistema Nacional de Educação. A sua importância também impõe aos pesquisadores, de acordo com a assertiva de Duarte e Saraiva (2012, p. 45), a necessidade de “analisar modos de regulação de atores com valores, interesses e práticas diversos e desiguais na construção de governos com democracia ampliada”.

Contudo, há outros elementos que comungam a política educacional e que, como analisado para o Brasil, pós-democratização, mas também na escala global, tendem a prevalecer a exemplo da ênfase na política econômica. Pesquisadores na área da educação, como Souza e Faria (2004) e Bruno (1997), entre outros, constataram que, ao final do século XX, também nos países da América Latina a educação no âmbito de uma economia globalizada voltou a ser debatida e incluída na agenda política, uma vez que foi reconhecida como elemento de atratividade no conjunto de ações estratégicas capazes de atrair investimentos financeiros para

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 2 ago. 2017.

<sup>2</sup> Constituição Brasileira, 1988, art. 206, Inciso VI.

<sup>3</sup> Debates ocorridos entre diversos setores e entidades da sociedade civil que antecederam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996.

<sup>4</sup> Segundo as determinações constantes no art. 8 da Lei nº 13.005/2014.

determinado lugar. Análises desenvolvidas por Jordi Borja e Manuel Castells (1996), e posteriormente ampliadas por outros analistas, cujo objetivo é desenvolver o protagonismo das cidades, incluem a educação em articulação à economia. Ademais, as intensas pesquisas desenvolvidas no Brasil em ramos científicos diversos (geografia, sociologia, arquitetura, urbanismo, economia, entre outras), que tratam a respeito dos elementos definidos para o ‘protagonismo da cidade’, são seguidas e defendidas em todo o mundo na implantação de políticas urbanas.

Sob o discurso de promover emprego e renda, a base econômica desse ‘receituário’ desenvolvido por Borja e Castells (1996) para garantir ganhos a investidores do mercado financeiro pouco contribui para a autonomia, o desenvolvimento, a cidadania e a qualidade de vida da coletividade (CARLOS, 2005; HARVEY, 2005; VIEIRA, 2008, 2014; entre outros). Logo, foram fortalecidas as parcerias público-privadas em consonância com o novo termo, denominado governança, nas quais houve a ênfase na popularização da atuação do setor privado na prestação de serviços, construção, financiamento e manutenção de infraestruturas onde antes era terreno restrito do Estado.

A parceria público-privada surgiu associada à emergência da *new public management*, no interior dos pressupostos de governança. Basicamente o Estado, em sua atuação federal, regional, estadual e local, passou a tratar suas funções a partir da seguinte composição: a seu encargo ficava a definição de políticas, enquanto a prestação de serviços era assumida pela iniciativa privada, situação que perdura até hoje, com a área privada assumindo cada vez mais funções nessa parceria (VIEIRA, 2014).

Nesse então chamado “empreendedorismo urbano”, a política pública passou a atuar para atender aos componentes da realização capitalista, principalmente a financeirizada, passando a educação a aparecer nas políticas públicas sob a forma da formação do capital social. A gestão escolar deveria se realizar para articular o sistema educativo com os sistemas político e produtivo, tendo a necessidade de criar condições de práticas inovadoras e descentralizadoras (AZEVEDO, 2001). No entanto, não se abarcou a base do ensino, que a nosso ver está na condição e formação do professorado mediante as reorganizações e consolidações empresariais, com o propósito de incrementar a “produtividade” do capital cultural em nosso País.

Ainda que não se possa negar que houve adequações na grade curricular dos cursos de graduação em licenciatura, determinadas nas políticas educacionais para o Ensino Superior, assim como a necessária importância de articulação entre disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas e da associação entre o ensino e a pesquisa na formação do professor apontadas e aceitas por uma grande parte de pesquisadores da área, permanece em lusco-fusco a condição e a formação dos licenciados e com poucos avanços.

Tais pressupostos supracitados coadunam com as considerações analíticas estudadas em relação ao par formação-condição do professor e, como referido anteriormente, o impasse filosófico do singular. A importância dessa categoria reverbera na prática científica porque põe na existência do objeto de pesquisa sua própria natureza. Segundo Chauí (2013), a singularidade pode ser abordada, a princípio, de várias maneiras, como fato ou essência. Mas a individuação tem relação com “o processo que efetua a materialização de uma forma e o que efetua a formalização de uma matéria” (CHAUI, 2013, p. 18). Podemos ainda acrescentar, em concordância com Santos (2006, p. 125-126), que na totalidade, enquanto parte do movimento que proporciona o encontro entre o universal e o lugar, realiza a individuação pela junção que define a unidade com a diferença segundo determinados processos: espaço e tempo no e do mundo, que ocorre também no e pelo lugar.

Nesse entendimento, o lugar revela, na dimensão local, a tensão da globalização e da fragmentação na realização da política e é por isso virtualmente mundial e essencialmente cultural e, assim, também objeto do conhecimento geográfico, de acordo com Lencioni (2009). Sujeitos que compõem a universidade pública e privada de cada lugar, ainda que sob

determinações políticas, sociais e econômicas, produzem professores a partir de múltiplas territorialidades. Saquet (2007, p. 115) define territorialidade como “mediação simbólica, cognitiva e prática que a materialidade dos lugares exercita sobre o agir social”. Ela é inerente à sociedade mediada em sua essência relacional, que é material, simbólica e multiescalar – o território. Esse território formativo é tratado aqui como *loci* de relações de poder. Desse modo, na análise não se prende aos aspectos de uma dada universidade específica, mas busca inserir as relações sociais que constituem todas elas na especificidade brasileira.

Tendo definido o tempo-espço em nossa análise para situá-la no campo das tensões da condição-formação docente é preciso articulá-la ao questionamento de Gatti (2013) em torno da permanência dessa problematização constitutiva do professorado. O atual paradigma é denominado, pela autora (2013), de “escola justa”, isto é, aquela que inclui e, para tanto, aceita as heterogeneidades dos que nela estão envolvidos para realizar a aprendizagem significativa e cidadã, segundo as especificidades do lugar e tempo e, por conseguinte considerar as trajetórias vivenciadas e cotidianas dos alunos e seus anseios.

A educação deve ser considerada um direito e um bem público essencial que leva à compreensão, à conscientização, ao pensamento crítico e fomenta a luta para a sua plena efetivação, posto ser necessária para a diminuição das desigualdades sociais. Interessante verificar que Gatti (2013, p. 53) considera que é importante o professor proporcionar ao alunado a compreensão e a apreensão de conhecimentos já produzidos para que de fato possam instrumentalizá-los no cotidiano e efetivá-los enquanto valores humanitários. Diferentemente do posicionamento de demais pesquisadores, os quais, como Cavalcanti (2010), fundamentam-se em Vygotsky para afirmarem que o professor deve levar seus alunos a construir conceitos. Embora essa questão não seja do escopo deste artigo, é importante ressaltar esse componente nas análises de Gatti (2013), uma vez que ele corresponde a um dos elementos problematizados no par condição-formação docente. Se há uma real dificuldade para o professorado em realizar o processo ensino-aprendizagem em seus alunos para que eles possam compreender-apreender (termos postos por GATTI, 2013) o conhecimento, como levar o alunado a produzir conceitos, como indica Cavalcanti (2010)? Ainda, é reconhecida, pela grande maioria dos pesquisadores da formação docente, a reduzida capacidade desses futuros e atuais professores dominarem os conteúdos necessários em sua prática. Como um professor graduado pode levar seus discentes a produzirem conceitos, uma vez que para boa parte deles a produção de conceitos ocorre apenas na pós-graduação?<sup>5</sup> Essa análise de Cavalcanti (2010) está no cerne das atuais propostas do Estado de reforma do ensino, ainda que a perspectiva dessa pesquisadora se ancore em outra base. Destarte, nos mostra como o Estado utiliza as pesquisas para embasar sua retórica do ensino investigativo<sup>6</sup> no Brasil, de maneira a encontrar o sentido sempre renovado daquilo que o termo experiência traz em si.

Depreende-se que tratar com mais aproximação diretrizes de ações teóricas-pedagógicas-didáticas para professores requer não apenas que esses profissionais tenham uma melhor formação, mas que possam atuar segundo essa formação. Esta, pelo menos no nível de graduação, não propicia aos próprios graduandos a produção de conceitos e, a nosso ver, no momento atual conseguir que licenciandos possam compreender-apreender conhecimentos para aplicá-los na prática escolar é imprescindível. Sob essa perspectiva, autores como Aguiar (2008), Freitas (2008) e J. C. Vieira (2008) são unânimes em afirmar que os educadores não reúnem, em sua maioria, condições metodológicas para ensinar no contexto de tornarem seus

<sup>5</sup> Ressalta-se que apenas após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a necessidade de formação em nível superior do professor da educação básica foi reconhecida.

<sup>6</sup> Refere-se à reforma da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/05/1886923-base-curricular-mira-o-seculo-21-mas-formacao-do-professor-segue-no-19.shtml>. Acesso em: 11 jul. 2017.

alunos sujeitos do conhecimento. Isso faz com que os discentes não se sintam atraídos para a escola e não tenham os estímulos necessários à aprendizagem.

Não que estejamos retirando a importância da produção de conhecimentos, contudo, tal assertiva no ensino aprendizagem é desprovida de bases reais para a sua realização. Desse modo, torna-se quase impossível que venha, de fato, a substancializar-se. Ademais, desvia o debate referente à qualidade educativa na formação do professorado, tema sob o qual Cavalcanti (2010) também se debruça e contribui com análises relevantes.

Importa considerar que a prática pedagógica, de acordo com Alves (1992), é lugar do acontecer político cidadão e, fundamentada filosófica, didática e cientificamente, proporciona o surgimento de conhecimentos e da criatividade para além da simples reprodução ou de considerar como sinônimo de produção de conceitos. Isso articula, para Gatti (2013), a qualidade das interações na escola, da centralidade do papel do professor para o acontecer formativo do aluno nas dimensões culturais, cognitivas, afetivas, éticas, entre outras, articulado aos conhecimentos, técnicas e recursos didáticos.

Em outras pesquisas de Gatti et al. (2010) e Gatti, Barreto e André (2011), também salientadas por Cavalcanti (2010), problemas como currículos fragmentados e conteúdos acadêmicos dissociados daqueles ministrados na escola são questionados, para, assim, evidenciar o descompasso entre projetos pedagógicos e as disciplinas acadêmicas, separação entre teoria e prática, estágios fictícios, número de horas de prática e estágios. Mesmo ampliadas, as disciplinas permanecem sem conseguir articular a escola onde se realizam e a universidade, havendo fragilidades nas ementas e matrizes curriculares, ausência de prioridade concernentes aos conteúdos voltados para a educação básica, diminuição no tempo necessário para a graduação, entre outros. A relevância destacada por esses pesquisadores é que a centralidade ao papel do professorado se dá principalmente para atuar com os elementos existentes na exclusão social e aqueles que possam contribuir com a transformação da realidade. Também se faz mister o fomento à formação continuada desses profissionais e o reconhecimento de toda a sociedade do valor dessa formação.

Acrescentam ainda Gatti et al. (2010) e Gatti, Barreto e André (2011) que se já há consenso em torno da qualidade para a formação de docentes para a educação básica, inclusive com novas políticas<sup>7</sup> para essa qualificação, as questões ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares e as necessárias articulações entre órgãos federais, estaduais e municipais e também entre universidades públicas e privadas e as escolas ainda permanecem sem avanços significativos. Outros autores como Vosgerau (2010); Fonseca (2010); Cunha (2010) também realizam análises semelhantes às elencadas por esses autores para ampliarem as críticas em relação a programas como o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em um contexto reduzido, no qual o Estado busca cumprir metas quanto ao número de matrículas e vagas e, com isso, não prioriza formações qualitativas para realizar o caráter de remediação na política educacional em relação a essa especificidade.

Apreende-se, nas pesquisas dos autores analisados, incluídos os trabalhos organizados por João Valdir Alves de Souza (2007), resultante do seminário intitulado “Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB”, além das publicações de Gatti e Nunes (2009) e Oliveira (2010), os quais, além dos problemas supracitados, evidenciam os limites, as dificuldades, as ambiguidades, as contradições atuais e as consequências pretéritas concernentes a essa formação para o presente.

No bojo das profundas mudanças nas estruturas educacionais realizadas pelo Estado para atender a educação básica por meio de políticas, institucionais, culturais, e as demandas

---

<sup>7</sup> Os autores supracitados referem-se a três programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

provenientes do movimentos sociais, de acordo com Gatti (2013), é preciso solucionar impasses e lacunas políticas a partir da LDB nas licenciaturas, a importância das universidades para essa formação, a análise dos modelos formativos e paradigmas frente a modelos da racionalidade crítica, as situações atuais das escolas em sua organização e avaliação educacional e a extensão do acesso à universidade.

Entretanto, pesquisas e análises que tratam da condição docente são mais escassas, ainda que imprescindíveis. Pesquisas a respeito das condições envolvidas e vividas pelos profissionais da educação auxiliam a manter os debates relativos à valorização docente, uma vez que, para Oliveira e Vieira (2012), essa condição tem implicações diretas na universalização, gratuidade e qualidade social. As análises de Oliveira e Vieira (2012) e dos demais autores que participam dessa obra são relativas às condições do exercício profissional, remuneração, pisos, plano de carreira e gestão democrática, do questionamento à obrigatoriedade da formação continuada do professorado, ao lado da desvalorização da profissão, ressaltada por Oliveira (2010), das condições de saúde (NOGUEIRA; LAMBERTUCCI, 2012), da dupla ou tripla jornada de trabalho da maioria dos docentes e da própria ideia de negação da existência do professor como profissional, analisada por Ferreira (2012), como impasse que se aloja no próprio corpo de constitutivos das leis brasileiras.<sup>8</sup>

Problematizar as condições de trabalho dos profissionais da educação é necessário, segundo Ferreira (2012), para que o cumprimento e aplicação da legislação relativo à valorização profissional pelos entes estaduais e municipais tenham efetividade. Inclusive salienta que sem condições salariais compatíveis não há como se exigir a formação continuada desses profissionais, aplicabilidade exigida pelo projeto político-pedagógico, atualização no processo de ensino-aprendizagem, fomento à autonomia e às perspectivas dos estudantes. Ressalta ainda que, se até mesmo a reivindicação de equiparar a remuneração dos profissionais do magistério à de outros profissionais com o mesmo grau de escolarização continua em suspensão, isso, ao nosso ver, configura, no limite, o processo de negar aos trabalhadores da área a sua própria condição humana. Negação uma vez que é consenso a correlação entre trabalhadores e seu trabalho no âmbito das condições satisfatórias para o exercício laboral, das características pessoais destes e o comprometimento com a melhor forma de exercê-lo (MARCELO, 2009).

Há de se ressaltar a análise do acometimento da *Síndrome de Burnout* (CARLLOTO, 2002), a qual desvela e deixa à mostra o fato atual de que cada vez mais um número maior de trabalhadores e, em especial, de professores não trabalham para fazer a si mesmo como agente de transformação da realidade, posto que impedidos pelas condições instituídas e constituídas na e pela sociedade, além de possuírem uma formação acadêmica deficitária.

Tem-se também questões elencadas e desenvolvidas por Heloani e Piolli (2005), cujas condições gerais do mercado em correlação à empregabilidade dos profissionais da educação termina por interferir na gestão democrática participativa das escolas, bem como se pode alcançar que tal influência também está contida na violência, na agressão, na evasão, na repetência e em seus efeitos negativos para a educação e os educadores, além das consequências da terceirização no serviço público, principalmente o educacional, sem deixar de questionar a ausência de compatibilidade entre salário e trabalho. O produto desse trabalho envolve significações pessoais e a identidade se torna uma realização feita na tensão constante e presente

---

<sup>8</sup> Ferreira (2012) problematiza a noção profissional do professor nas políticas de valorização profissional, reduzidas apenas ao magistério e aos docentes; conforme se pode verificar na Constituição Federal de 1989, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no próprio projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) e seus relatórios. Tais deslizes estão presentes também nas legislações e legislaturas, bem como no próprio Supremo Tribunal Federal (STF), a evidenciar a confusão desses termos de maneira direta e demonstrando pouco cuidado das autoridades para lidar com questões semânticas.

no ser professor, posto que afeto e razão estão localizados inerentemente no cotidiano da educação.

Sob esse diapasão, Oliveira e Vieira (2012) referem-se ao aumento na organização dos processos de trabalhos nas instituições educativas, da ampliação das funções para além da sala de aula, aos aspectos distintivos da remuneração docente, da extensão da jornada não remunerada de trabalho para o planejamento e demais atividades extraclasse, além do vínculo com mais de uma unidade educacional. Tais condições, analisadas pelos pesquisadores aqui estudados e, em especial em Dourado (2012), nos mostram que se acentua, na atualidade, a ideia de que professor é em si trabalho, onde o Outro é produto em um cotidiano que implica e explicita o afastamento do existencial.

Esse afastamento termina por estabelecer uma norma social onde a dor, a angústia e o esforço de cada um não levam ao essencial, e sim a um círculo discursivo, o qual termina por dar anteparo para que as políticas educacionais continuem a serem pautadas na lógica individual da competição, via bonificações e remunerações, pauperizando todo um processo que em si é, e precisa, permanecer coletivo – a educação. Isso nos leva a reafirmar, em consonância com as pesquisas e a realidade, que é preciso haver o desmantelamento dos sindicatos e das políticas sociais em favor do plano de individualização do trabalhador em prol da necessidade de reconstrução de caminhos coletivos. Coletividade passível de reger e legitimar outra norma social, jurídica e vivida no lugar para ser possível alcançar o mundo e efetivar a democracia.

### **Algumas considerações**

A relevância das entrevistas e leituras documentais utilizando a análise do discurso está no entendimento de que, por ele mesmo, o discurso permite identificar, descrever e interpretar diferentes articulações entre o texto e o lugar nas proposições nas quais se engendra, segundo Krieg-Planque (2013). Determinadas articulações, de acordo com Krieg-Planque (2013), constituem um enunciado relevante que especifica o momento da forma verbalizada e o agir institucional imprescindível para a análise. A sua compreensão diz respeito às condições sociais dos resultados formulados e às atribuições sociais dos sujeitos enunciadore referente àquilo que definem para a coletividade, situado historicamente no contexto de suas práticas e de sua razão de ser.

Para Ben Ayed (2009), articular atores locais e o território de suas atuações permite espacializar a dinâmica em curso e, a partir daí, construir a compreensão das questões, enfatizar as tensões e contradições nos mecanismos do próprio agir. Amplia-se o entendimento da reconstituição do processo de ação, respostas e resiliência, segundo os problemas confrontados e as soluções adotadas. O discurso, para Krieg-Plangue (2013), representa algo de quem o produziu e de sua finalidade, entretanto, ele não é reflexo da realidade. Todavia, os sentidos que o instituem dizem respeito às relações discursivas entre sujeitos historicamente situados.

A análise do discurso não trata do seu conteúdo, mas de determinadas circunstâncias que impedem a análise daquilo que o engendra e que, tendencialmente, podem emergir na relação dialógica do falante com sua própria fala e diante de seus pares (KRIEG-PLANGUE, 2013). Não há categorias *a priori* aplicáveis, mas as formas de realização metodológica são feitas nas relações dialógicas, nas quais predomina a lógica interna do sujeito que fala e seu enunciado na sociedade e nas redes de dependência que o condicionam.

Hiperresponsabilização, intensificação e autointensificação do profissional na educação situam-se na linguagem viva da denúncia científica, filosófica e cotidiana, mas o discurso perde sua potência ao se criar uma interrupção que em si não é verdadeira para introduzir outro conteúdo já conhecido – a da sacralização do professor, na qual o profissional se dilui ao ser reiteradamente tido como ser de abnegação. Dessa imagem, adicionada àquela produzida e generalizada a respeito de sindicatos intransigentes e, em uma fala mais atualizada onde eles

são oposição ao mundo da ordem trabalhista, tem-se o padrão atualizado dos valores, segundo a ordem do econômico, no enaltecimento ao gerenciamento produtivista e empresarial, da privatização e terceirização de serviços sociais.

Informações, informações – “quem lê tanta notícia”,<sup>9</sup> pergunta o poeta. As notícias formam e negam, em sua maioria, o “espaço de produção e socialização dos saberes na sociedade” (DOURADO, 2012, p. 486) para assegurar políticas educacionais mais ligadas à mercantilização da vida e menos para engendrar uma realidade emancipadora. Não se trata de sermos pessimistas em demasia, mas vale ressaltar a nova prática referente à educação dos filhos, que passa a ser feita em casa, o denominado *homeschooling*,<sup>10</sup> o qual, entre outras evidências, mostra que se passa a legitimar socialmente o negar o próprio espaço da educação.

Na análise teórica aqui empreendida se buscou estudar pesquisas desenvolvidas e já publicadas, no âmbito do pensar a educação em suas consequências na realidade e no conceito para encontrar a atualidade do seu sentido. Quem faz pesquisas são indivíduos para outros indivíduos, ainda que o individual não seja nem elucidado e nem tomado como primazia. Assim, faz-se premente que, ao fazer a leitura, complexa e difícil, de explicitação do mundo da mercadoria abrangendo a instituição, a educação passa a constituir uma temporalidade e o lugar próprio do pesquisador perante os demais, o que fomenta a tensão. Dissensos se formam na ciência e são o pressuposto para a sua existência. Quando a ciência passa a ser discurso, ou seja, quando é tornada valor absoluto em si, termina por naturalizar o que é social. Discurso imobiliza. Ciência movimentada, subverte o que já estava dado, provoca a certeza que foi tornada dogmática.

Pensar no ser professor não pode prescindir de articular o pensamento à educação pública e privada, democrática e que, qualitativamente, precisa ser movimento de valorização desses trabalhadores. Pensar que não retira dos debates as questões salariais, dos planos de carreira, tempo de trabalho, mais recursos para a educação, do clientelismo e patrimonialismo (DOURADO; DOURADO, 2007), entre outros inerentes à formação docente. Todavia, pensa também o possível para que a prática profissional seja feliz e possa ser criativa, democrática e responsável. Pensar coletivo que precisa articular-se e se fazer ouvir para ser possível efetivar uma política educacional que se materialize na regulamentação e retificação de sua constitucionalidade tanto no campo jurídico quanto no cotidiano.

As pesquisas na Ciência auxiliam a deixar às claras o campo de correlações de forças que também nela atua e que, sob uma aparência harmônica de unidade, identidade e homogeneia, faz com que o tema educação apareça como conceito separado da dimensão na qual se localiza o espaço da ação política. O sentido é posto, aqui, na relevância inerente à educação escolar como um processo que é da política pública educacional e também entre professor e alunos nas relações entre si e o mundo, tendo como mediação o espaço do lugar. Não se pode, assim, prescindir da necessidade das continuidades histórico-culturais dos sujeitos em sua vivência escolar como componente basilar da educação. Logo, deseja-se problematizar esse determinado momento de nossa história, vinculado aos movimentos da totalidade.

Há um vínculo essencial entre o espaço, a construção de territorialidades a partir deste, a escola, o professor e a educação. Negar territorialidades, tal como na experiência francesa (2007), além de fortalecer a matriz burocrático-profissional e a antiga ideia do que a educação é para uma nação tem como consequência, em um país com estrutura continental como o Brasil, o permanecer sem avanços. A escola não é uma forma sem articulação com a comunidade ou apenas associada a relações intergovernamentais próprias à educação. Cada escola está inserida

---

<sup>9</sup> Refere-se a um verso contido na letra da canção de Caetano Veloso, intitulada “Alegria, Alegria”.

<sup>10</sup> Disponível em:

[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131104\\_educacao\\_domiciliar\\_abre\\_vale\\_mdb](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131104_educacao_domiciliar_abre_vale_mdb). Acesso em: 5 ago. 2017.



em um espaço pleno de territorialidades e por isso possui a possibilidade de contribuir com um projeto social a partir dos anseios da maioria, sendo o professor essa centralidade.

Desse modo, o pensamento concebe a morfologia espacial – produção material – no conjunto de processos e relações sociais que instituem as escolas, a educação e o professor na política. Todo esse conjunto possui o conteúdo social em seu fundamento. Portanto, uma escala de análise deve ser instituída em conjunto na e pela política educacional. Esse horizonte analítico construído na problematização do ser professor – naquilo que foi, tornou-se no presente e permanece – é o ponto de partida para a construção do entendimento do processo educacional em suas inter-relações com as demais escolas, o poder público local, estadual e federal, as normas de ensino federativas e as diretrizes provenientes do mundo moderno. Trata-se de continuar a pesquisar o espaço-tempo para o ser professor que não se desvincula daquilo que foi, mas que precisa ser pensado e compreendido para concretamente ter condição para ser.

### Teaching conditions and teacher education: issues and perspectives

**Abstract:** The article deals with both condition and teacher education having as centrality what is understood, communicates and locates: being a teacher. The methodology is developed from the theoretical analysis of researches produced and published that use the terms condition and teacher education in the analysis in the sciences. In the first section we analyze the socio-historical context in which the condition-education is updated in scientific production. Then the term education is articulated to this assumption to find its founding, contradictory traits of the affective and the linguistic symbolism to the terms which express their use in public education policies. The results show that the apprehension of the interactions in the analyzed terms allowed to understand their joining in a body of functional and dialectical propositions, in which their meanings are constructed for and in the field of knowledge (scientific, philosophical, political, cultural, economic) and to everyday life. The article is a theoretical analysis of the research carried out and its merit lies in supporting empirical research involving the analyzed terms, having in the unit of the senses involved the correspondence with processes of development and formulation of public policies. The analysis allowed to evaluate the diversified interactions, but not untied in combinations related to our space-time and thus to resize the relations of power that allow to favor those that are not generally contemplated and, in this way, contributes to the debate regarding educational public policies.

**Keywords:** Teaching condition-education. Education. Educational public policies.

### REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Entrevista. In: Formação de professores: impasses e perspectivas. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

AZEVEDO, J. M. L. Cidadania, desenvolvimento humano e reforma educacional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 15., 2001, São Luís, 2001. Anais... São Luís, MA, [S.l.], 2001. 1 CD-ROM.

BARBA, M. D. *Ensinar os filhos em casa ganha força no Brasil e gera polêmica*. Publicado em 4 de novembro de 2013. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131104\\_educacao\\_domiciliar\\_abre\\_vale\\_m\\_db](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131104_educacao_domiciliar_abre_vale_m_db).

BEN AYED, C. *Le nouvel ordre éducatif local: mixité, disparités, luttes locales*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

BORJA, J.; CASTELLS, M. As cidades como atores políticos. *Novos Estudos* (CEBRAP), São Paulo: Editora Brasileira de Ciências, n. 45, p. 152-166, jul. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 14 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARLOS, A. F. A. A reprodução da cidade como “negócio”. In: \_\_\_\_\_; CARRERAS, Carles (Org.). *Urbanização e mundialização – estudos sobre a metrópole*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-37.

CAVALCANTI, L de Souza. Concepções teórico-metodológicas da geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: SANTOS, L. L. de C. P. (Org.) et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHAUI, M. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Perseu Abramo, 2013.

CUNHA, T. M. M. C. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de cursos presenciais de 2ª licenciatura que estão sendo oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco*. Brasília, DF: UNESCO/Capes, 2010. (Relatório. Documento interno).

DOURADO, E. O. Mídia e trabalho docente: o quadro e o fora do quadro. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 479-488, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/222>. Acesso em: 27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_; DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

DUARTE, M. R. T.; SARAIVA, A. L. Participação, deliberação e os arranjos constitutivos da gestão democrática da educação no país. In: BATISTA, N. C.; FLORES, M. L. R. (Org.). *Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN*. Porto Alegre: Escola de Gestores da Educação Básica, 2012. p. 45-78.

FERREIRA, G. S. Há riscos para o País com a desvalorização profissional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 339-354, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 23 jul. 2017.

FONSECA, S. M. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de 2ª licenciatura de Física e Matemática oferecidos pela UFMA/ Universidade Federal do Maranhão para o PARFOR no Estado do Maranhão*. Brasília, DF: UNESCO/Capes, 2010. (Relatório. Documento interno).

FREITAS, H. Entrevista. In: Formação de professores: impasses e perspectivas. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educação em revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602013000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602013000400005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 ago. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais* (Fundação Victor Civita), São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

HARVEY, D. Do administrativo ao empresariamento: a transformação da governança urbana no capitalismo tardio. In: \_\_\_\_\_. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Anablume, 2005[1989]. p. 163-190.

HELOANI, R.; PIOLLI, E. A falácia da qualificação: dilemas do (des) emprego. *Revista USP*, São Paulo, n. 64, p. 201-210, 2005.

KRIEG-PLANQUE, A. *Analyser les discours institutionnels*. Paris: Armand Colin, 2013.

LENCIONI, S. *Região e Geografia*. São Paulo: EDUSP, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

NOGUEIRA, F. M. de B.; LAMBERTUCCI, A. R. O SNE e o cuidado com a saúde para a valorização do educador. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 355-364, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 23 jul. 2017.

OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, L. H. Municipalização e gestão municipal. In: WITTMANN, C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991-1997*. Brasília, DF: ANPAE, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

RABIN, C. G. Base curricular mira o século 21, mas formação do professor segue no 19. Publicado em 24 de maio de 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/05/1886923-base-curricular-mira-o-seculo-21-mas-formacao-do-professor-segue-no-19.shtml>.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAQUET, M. A. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

SOUZA, J. V. A. de. (Org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

VIEIRA, R. V. *A (re)produção do espaço como mercadoria: Pólo 3 – Projeto Orla, extensões-latências*. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *A reprodução do espaço na metrópole: a habitação como negócio urbano*. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Ciências Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

VIEIRA, J. D. Entrevista. In: *Formação de professores: impasses e perspectivas. Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

VOSGERAU, D. S. R. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo PARFOR – UFERSA*

(Universidade Federal do Semiárido) – Rio Grande do Norte. Brasília, DF: UNESCO/Capes, 2010. (Relatório. Documento interno).