



## O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional

*Maria Adélia Costa*

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, Brasil

### RESUMO

Este texto trata de uma análise documental das normativas e regulamentações oficiais para a formação de professores da educação profissional (EP) e tem por finalidade refletir e problematizar a Lei nº 13.415/2017, no que tange ao favorecimento do acesso de profissionais com notório saber para “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais [...] exclusivamente para atender a formação técnica e profissional”. O objetivo dessas discussões é expressar que a supracitada lei representa um retrocesso no campo de formação de professores para a EP que desde 1909, no ir e vir das regulamentações oficiais, se faz sob a forma de programas emergenciais, fragmentados e aligeirados. Contudo, a partir de 2004 o campo de formação de professores para a EP vem se fortalecendo, apesar de ainda timidamente, no sentido de promover regulamentações para que a profissão professor possa ser exercida somente por profissionais formados em cursos de licenciaturas ou programas de formação pedagógica. Na contramão dessas normativas e perspectivas, a Lei nº 13.415/2017, possibilita reconhecer o “notório saber”, o que significa a permanência de profissionais bacharéis das mais diversas áreas atuando como docentes nos cursos da EP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Educação profissional. Notório saber. Lei nº 13.415/2017.

### THE NOTORIOUS KNOWLEDGE AND THE PRECARISATION OF TEACHING TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION

### ABSTRACT

This text is a documentary analysis of the official regulations and regulations for the formation of teachers of professional education (EP) and aims to reflect and problematize Law nº 13.415/2017, regarding the favouring of the access of professionals with notorious Know to "minister contents of areas related to their training or professional experience, attested by specific degree or teaching practice in educational units [...] exclusively to attend technical and vocational training." The aim of these discussions is to express that the aforementioned law represents a step backwards in the field of teacher training for the EP, which since 1909, in the coming and going of official regulations, is done in the form of emergency programs, fragmented and lightened. However, as of 2004, the field of teacher training for PE has been strengthened, although still timidly, in order to promote regulations so that the teaching profession can be exercised only by professionals graduated in undergraduate courses or pedagogical training programs. Contrary to these norms and perspectives, Law nº 13.415/2017 makes it possible to recognize "notorious knowledge", which means the permanence of professional bachelors from the most diverse areas acting as teachers in the courses of PE.

**KEYWORDS:** Teacher training. Professional education. Notorious to know. Law no. 13.415/2017.

## **EL NOTORIO SABER Y LA PRECARIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL**

### **RESUMEN**

Este texto se trata de un análisis documental de las normativas y regulaciones oficiales para la formación de profesores de la educación profesional (EP) y tiene por finalidad reflejar y problematizar la Ley nº 13.415 / 2017, en lo que se refiere al fomento del acceso de profesionales con notorio saber para "ministrar contenidos de áreas afines a su formación o experiencia profesional, atestados por titulación específica o práctica de enseñanza en unidades educativas [...] exclusivamente para atender la formación técnica y profesional". El objetivo de estas discusiones es expresar que la mencionada ley representa un retroceso en el campo de formación de profesores para la EP que desde 1909, en el ir y venir de las regulaciones oficiales, se hace bajo la forma de programas de emergencia, fragmentados y aligerados. Sin embargo, a partir de 2004 el campo de formación de profesores para la EP se viene fortaleciendo, aunque todavía tímidamente, en el sentido de promover regulaciones para que la profesión docente pueda ser ejercida solamente por profesionales formados en cursos de licenciaturas o programas de formación pedagógica. En contra de esas normativas y perspectivas, la Ley nº 13.415/2017, permite reconocer el "notorio saber", lo que significa la permanencia de profesionales bachilleres de las más diversas áreas actuando como docentes en los cursos de la EP.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Educación profesional. Notorio saber. Ley nº 13.415/2017.

### **1 INTRODUÇÃO**

Este texto tem por finalidade fornecer subsídios para a compreensão de que o reconhecimento do *notório saber*, referente à permissão de que profissionais de outras profissões possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, ou à sua experiência profissional, nos cursos técnicos, conforme determinado na lei nº 13.415/2017, é um retrocesso ao século XX. Retrocesso no sentido de que há um esforço, sobretudo a partir de 2004, de valorização das políticas de estado para que a formação de professores seja exercida por profissionais/professores formados em cursos de licenciatura ou em programas de complementação pedagógica.

### **2 UM COMEÇO DE CONVERSA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Desde os anos de 1800, quando foi inaugurada a primeira Escola Normal do País, a formação de professores passou por diferentes estágios no que diz respeito à nomenclatura, bem

como à natureza dos cursos e o grau de instrução. Saviani (2009, p.143-144) apresenta os principais marcos dessa formação:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A primeira instituição de formação de professores no Brasil foi a *Escola Normal*<sup>1</sup>, criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. Denominada *Curso Normal*, essa formação tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário (LDB nº 9.394/1996), denominado ensino fundamental. Essa formação era oferecida em cursos públicos de nível secundário (ensino médio) (SCHAFFRATH, 2006, p.01). Portanto, a docência tem *a priori*, como *locus* de formação, as escolas normais que se dedicam à formação do professor em nível médio, para o nível fundamental. No que tange à especificidade da formação de professores para a educação profissional, tem-se os percursos apresentados nos itens 2.1 ao 2.6.

## 2.1 Educação profissional e os jesuítas

A história da educação no Brasil permite refletir que, à época dos jesuítas, a educação profissional surge com o aprendizado do trabalho manual que se aprende na relação com o outro, mesmo quando esse outro não seja especificamente um professor. Assim, os jesuítas foram os mestres que ensinavam aos índios a executar a talha e a escultura em madeira e pedra, empregando em profusão elementos da flora e fauna circunvizinhas aos aldeamentos (FONSECA, 2006). Sendo assim, a educação profissional, em espaços não formais de educação, inicia sua trajetória em terras brasileiras.

### 2.1.1 primeira constituição brasileira em 1824 e o método lancaster

No Brasil império encontram-se as primeiras medidas emergenciais e imediatistas para o acolhimento de profissionais, não professores, para a regência nas salas de aulas do ensino

---

<sup>1</sup> Ver Tanuri (1970) e Villela (1992).

técnico. A 1ª Constituição Brasileira, de 1824, determinava no art. 179 que “a inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império [...]. A Instrução primária e gratuita deverá ser a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824).

Enquanto no Brasil a Constituição de 1824 determinava a instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos, na Inglaterra, o *quaker* inglês, Joseph Lancaster, propunha a adoção do Método de Ensino Mútuo ou Método de Lancaster, que tinha a finalidade de ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Não demorou muito para que Hipólito da Costa Furtado de Mendonça indicasse que o Brasil, a exemplo de países como Canadá, Estados Unidos, Escócia, Irlanda e França, adotasse o Método Lancaster (LINS, 1999). Hipólito acreditava que esse método resolveria o intento da Constituição de 1824, que determinava que a instrução primária devesse ser gratuita e universal.

Assim sendo, a educação iniciou um processo dual que atravessou séculos de histórias, e ainda hoje pode-se sentir vestígios dessa dualidade na educação brasileira. Esse modo de conceber a educação a colocava em dois blocos distintos, um formado por um corpo de conhecimentos para os filhos dos trabalhadores e outro destinado aos filhos da burguesia que provavelmente iriam ocupar posições privilegiadas na sociedade (LINS, 1999). Nesse método, a função docente deixa de ser protagonista, pois aceita que os alunos mais inteligentes sejam treinados para desempenhar o papel de formador/instrutor dos demais alunos.

A figura do instrutor ainda é presente, em pleno século XXI, em escolas de formação profissional. Uma notícia publicada em 01/12/2017 divulgou uma vaga de emprego para trabalhar em uma escola de educação profissional. A nota em letras destacadas traz a seguinte chamada: *Senac seleciona Instrutor de Educação Profissional para Grande Vitória. Salário de R\$ 2.444,83*<sup>2</sup>. Os requisitos para preencher a vaga eram: ensino superior completo; experiência profissional mínima de seis meses em atividades de redes e infraestrutura; curso de aperfeiçoamento na área de redes e infraestrutura, com carga horária mínima de 80h; conhecimento na utilização do pacote *office*. Com jornada de trabalho de 20 horas semanais. Por um viés economicista e ideológico, esses profissionais assumem a figura do professor, na perspectiva reducionista de que, para ser professor basta, apenas dominar os conhecimentos específicos da habilitação profissional.

## **2.2 A formação dos professores e as escolas de aprendizes e artífices**

---

<sup>2</sup><http://vagasdeempregov.com.br/senac-seleciona-instrutor-de-educacao-profissional-para-grande-vitoria-salario-de-r-2-44483/>

Em 1909, no governo do então presidente fluminense Nilo Peçanha, foi promulgado o Decreto nº 7.566/1909, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices. Esse decreto contém vestígios das proposições postas para a educação profissional na era do império, quando essa se destinava aos humildes, aos pobres e aos desvalidos, continuando o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos. Essa forma de conceber a educação profissional era separada da formação geral e de caráter estritamente assistencialista. A institucionalização de uma escola para o ensino das profissões/ofícios impôs a necessidade de formar os professores para nela atuar.

Segundo Peterossi (1992), os docentes que atuavam nessas escolas eram os “mestres e oficiais do mercado”. Importa registrar que o recrutamento de profissionais do mercado de trabalho para a docência no ensino técnico é uma realidade que persiste até os dias atuais, em pleno século 21, sobretudo quando a lei nº 13.415/2017 concede a possibilidade do direito ao exercício da docência aos profissionais bacharéis ou tecnólogos.

Visando a formação dos professores para lecionarem nessas escolas de Aprendizes e Artífices, criou-se em 1917 a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, por meio do Decreto nº 1.880/1917. No entanto, em 1937 essa escola foi extinta. Embora tenha atingido 5.301 matriculados durante esse período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de Trabalhos Manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para as escolas profissionais (MACHADO, 2008). Conforme assevera Cardoso (2005), essa foi a primeira e única escola normal que formou professores habilitados a lecionarem nas escolas de aprendizes e artífices entre 1918 e 1937.

O processo de industrialização e a mecanização dos processos de trabalho demandavam que os trabalhadores fossem mais bem qualificados, o que exigia, por conseguinte, um investimento na formação dos formadores desse novo perfil de trabalhador exigido pelo sistema capitalista, pela revolução industrial e pelo avanço da tecnologia.

Desse modo, a Lei Orgânica do Ensino Industrial por meio do decreto-Lei nº 4.073/1942, em seu art. 54, § 1º, orienta que “a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados” (BRASIL, 1942). Contudo, não houve nenhum esclarecimento do que seriam esses cursos adjetivados de apropriados.

Os documentos promulgados a partir de 1942 fazem menção à formação de professores em cursos especiais e/ou em licenciaturas. É o caso da Lei nº 4.024/61, que determina no art. 59 que a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em

cursos especiais de educação técnica. Apesar de o indicativo da formação de professores do ensino técnico ocorrer em cursos de educação técnica, essa normativa não estabelece políticas para a formação de professores para a EP.

### 2.3 A Lei 5.692/1971 e a formação específica para o exercício do magistério

Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que reafirma no art. 30, a exigência de formação específica para o exercício do magistério, cuja formação deveria ser a habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. Outra forma de regulamentação, nesse mesmo ano, foi a Portaria Ministerial nº 432/71, que instituiu duas formas emergenciais para a formação de professores das chamadas "disciplinas específicas do ensino de 2º grau". A essas, denominaram de Esquema I e de Esquema II sendo:

[...] O Esquema I, para portadores de diplomas de **grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 (seiscentas horas)** e o Esquema II para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil e duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas (BRASIL, 1971, grifos meus).

Essa portaria coloca em evidência a fragilidade com que se tem constituído os “programas” de formação de professores para a EP. Como a Lei nº 5.540/68 exigia que a formação de professores para o 2º grau fosse de nível superior e não havia um número suficiente de docentes formados, o MEC homologou tal portaria ministerial, possibilitando, assim, que as instituições de ensino pudessem admitir que os profissionais bacharéis pudessem exercer a docência no ensino técnico.

Todas as normativas para regulamentar a docência na EP foram balizadas por medidas paliativas que visavam a suprir, de forma fragilizada e emergencial, a falta de professores devidamente “qualificados” para o exercício da profissão docente na EP. A falta de políticas de estado de obrigatoriedade de formar os professores em cursos de licenciatura e ou complementação pedagógica deixou brechas para regulamentações prescritivas, deliberativas e permissivas para incorporar à educação profissional profissionais graduados em outras áreas científicas.

Assim, nessa falta de políticas de estado para a formação de professores para a EP, foi homologado o Parecer CFE nº 335/1982, que possibilita o acolhimento de bacharéis no desenvolvimento das atividades docentes, podendo as instituições de ensino utilizar:

[...] recursos humanos já existentes, portadores de uma **formação semiacabada**: de um lado os chamados "**profissionais liberais**" em exercício

nos respectivos campos de atividades (médicos, odontólogos, farmacêuticos, economistas, enfermeiros, bacharéis em Direito, engenheiros, administradores e outros mais) **aos quais se proporcionaria a necessária formação pedagógica**; de outro os então denominados "técnicos de nível médio" os quais receberiam não apenas essa formação de natureza pedagógica, como também a "de conteúdo", complementando a obtida no grau escolar anterior (BRASIL, 1982, grifos meus).

Embora haja o indicativo de proporcionar aos “profissionais liberais” uma complementação pedagógica, não houve, por parte do governo, nenhum mecanismo de consulta e/ou de verificação para que fosse cumprida essa prescrição. Essa situação representa a fragilidade das regulamentações para a formação docente, convergindo, assim, com a própria fragilidade das políticas para o ensino técnico. Nesse sentido, entende-se que as determinações legais e oficiais não foram suficientes para promover a inserção de profissionais habilitados, em cursos de pedagogia e/ou licenciaturas, nas salas de aula dos cursos técnicos. De acordo com Costa (2016, p. 24), a história das políticas de formação docente para a EP possibilitou reconhecer que ela se consagra por meio de arranjos regulamentais, portarias, decretos, resoluções e pareceres, que visam oficializar e facilitar o acesso de outros profissionais às salas de aula da educação profissional e tecnológica.

#### **2.4 A formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, a formação de professores alcançou um *status* privilegiado no sentido de constituir a docência como uma profissão cujo exercício exige uma formação específica, assim como se necessita em outras profissões como a do médico, advogado, psicólogo, dentre outras. Apesar de constar no art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996), tal determinação não foi respeitada. Em decorrência disso, foi elaborada a Resolução nº 2/1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Desse modo, compreende-se que permanece a falta de consistência política que vise à constituição da identidade desses profissionais da educação. Esclarece-se que ao destacar a descontinuidade das políticas de formação para docentes na EP, tem-se o intento de afirmar uma formação que possibilite aos professores dialogar com os contextos sociopolítico,

histórico, cultural, econômico que influenciam e são influenciados pela relação escola e modos de produção.

A relação da educação com o trabalho em cursos de educação profissional carece ser uma relação orgânica para que possa favorecer ao aluno trabalhador condições de se situar criticamente na sociedade capitalista, que seja uma formação que possibilite questionar e problematizar as relações estabelecidas entre o trabalhador e os modos de produção. Esse aspecto torna-se relevante porque a educação profissional se constituiu historicamente na condição de formar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, o que implica se posicionar de forma crítica nas relações estabelecidas entre o capital, a sociedade, a educação e o trabalho. Para tanto, faz-se necessária uma formação que, ao mesmo tempo em que não nega o mercado de trabalho, os postos de empregos, também não se subordina nem se aliena a ele.

Trata-se de compreender a formação profissional para além da preparação técnica, para além da qualificação para o exercício de determinadas profissões, mas que possibilite aos sujeitos da escola, a interação no processo ensino-aprendizagem, como pessoas que fazem história, capazes de questionar e transformar, na coletividade, a sociedade em que vivem. Portanto, a formação de professores deverá ter como eixos estruturantes a sociedade, a educação, os mundos do trabalho, a cultura, a política, a tecnologia, a ciência, numa perspectiva de libertação, de educação crítico-dialética.

## **2.5 Havia esperança: a formação de professores para a EP assume a pauta de discussões oficiais**

No primeiro governo Lula, em 2004, foi realizado o “Fórum da Educação Profissional” com o tema “a formação de professores para a educação profissional”. Nesse evento, Caldas (2004, p.3) afirmou que “em seus 95 anos, a história da educação profissional, muito caracterizada pelo “fazer” foi marcada pela forte ação de professores leigos”. Assim sendo, [ele] reconhece que as ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor e a sistematização necessária.

Frente as discussões e debates ocorridos nesse fórum, o Ministério da Educação (MEC) admite que ainda não se evidenciaram políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Sob esse aspecto, Caldas (2004) afirma a existência de um fosso na formação dos profissionais da educação, o que requer o aumento de cursos de licenciatura, a revisão das atuais licenciaturas, a criação de novas



licenciaturas e de programas de educação continuada para os profissionais que já se colocaram no ofício de ensinar.

Para tanto, o MEC criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo é garantir aos professores da rede pública uma formação acadêmica conforme exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Os cursos ofertados no âmbito do PARFOR são:

- i) primeira licenciatura, para professores sem formação superior, em exercício na rede pública; ii) segunda licenciatura, para professores em exercício na rede pública da educação básica há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial e iii); **formação pedagógica, para professores graduados, mas não licenciados**, em exercício na rede pública (MEC, 2011, grifos meus).

Nos cursos técnicos existe um número significativo de profissionais graduados, porém não licenciados, na regência de classe para os alunos desses cursos. Analisar criticamente esse cenário requer questionar as relações de poder coexistentes na promulgação de tais propostas (im)postas por decretos ou normas governamentais-regulamentais e sua materialização nas instituições de ensino. Demanda problematizar as implicações de admitir o exercício da docência para aqueles profissionais que não se formaram para tal.

Os argumentos em prol de a exigência para o exercício da docência, sobretudo nos cursos técnicos, ser especificamente para os profissionais formados em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica estruturam-se no entendimento da educação como um processo dialético-crítico, um movimento contraditório, uma vez que se insere em um processo histórico, político, econômico e social, que tem por finalidade a formação do homem e da cultura *pelo* trabalho e *para* o trabalho (GADOTTI, 2006, p. 168). Assim sendo, a educação poderá possibilitar não apenas uma leitura do mundo, mas, sim, a sua transformação. Para ser professor não basta dominar os conhecimentos técnico-científicos, pois a “competência técnica” deverá estar fundamentada num “compromisso político”.

Corroborando com estas ideias, Kuenzer (2008, p. 33), afirma que uma das dimensões primordiais na formação de professores na EP é aquela que se “propõe a estudar o trabalho em sua dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista”. Frente a esse contexto, pressupõe-se que a profissão docente exige, além dos saberes apropriados para o seu desenvolvimento, a incorporação da tarefa de, ao formar os profissionais do ensino, despertar-lhe a consciência político-social. Esse profissional do humano é um sujeito histórico é o *homo faber*, aquele que se faz *pelo* trabalho, cuja ação humana é uma ação consciente. A consciência da *praxis* (MARX e ENGELS, 2008, p. 27). É na perspectiva da desalienação político-social visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária que deverá se constituir as políticas para a formação de professores para a EP.

A resolução nº 02/2015 representa um indicativo de políticas de formação de professores para a EP, superando o caráter emergencial e imediatista. No art. 3º dessa resolução, tem-se a concepção da destinação da formação de professores para toda a educação básica, bem como de suas modalidades – educação de jovens e adultos (EJA), educação especial (EE), educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), educação escolar indígena (EEI), educação do campo (EC), educação escolar quilombola (EEQ) e educação a distância (EaD).

Essa resolução define a educação como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL/MEC, 2015). Assim sendo, essa educação ocorre de forma contextualizada, sistemática e sustentável, nas instituições educativas. No que tange à formação docente inicial e continuada para a educação básica, a resolução nº 2/2015 prescreve que ela se constitui em um “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015). A presente resolução define a docência como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.3).

Essa concepção da profissão professor traduz a necessidade de exigir que a docência seja exercida por profissionais exclusivamente oriundos de cursos de licenciaturas e excepcionalmente em cursos de complementação pedagógica para graduados. Além de ser um processo pedagógico, metódico e intencional, “a ação do profissional da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações [...]” (BRASIL, 2015). Considerando as singularidades da docência, reafirma-se que os cursos de formação inicial para os professores da educação básica, incluída a educação profissional, compreendem os cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura.

Nesse ir e vir das regulamentações para a docência manifestam-se os paradoxos e desencontros no devir da EP, contudo, essas possibilidades de percursos formativos para a formação de professores da educação básica não reconhecem o notório saber como um modo de certificar a profissão professor.

## 2.6 O notório saber para a docência na educação profissional: a precarização da formação

Em 2017, após duas décadas de existência, a LDB recebeu, por meio da lei nº 13.415/2017, alteração no que se refere ao ensino médio e no aspecto referente à possibilidade do reconhecimento do notório saber como critério para acesso às salas de aula, sendo esses profissionais reconhecidos como professores, sem, no entanto, serem formados para a profissão docente.

Pelo exposto nesse texto, pode-se afirmar que essa determinação, datada em 2017, vem na contramão das lutas para que a docência seja exercida, exclusivamente, por profissionais formados em cursos de formação de professores. Na LDB nº 9.394/1996, no art. 66, tem-se que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, complementando com o parágrafo único que afirma que “o notório saber poderá ser reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996). Portanto, o notório saber a que se refere essa lei diz respeito à normatização para a docência em cursos superiores.

Para a educação básica, o reconhecimento do notório saber significa submeter a profissão docente, sobretudo para a educação profissional, aos primórdios do século XIX, quando o ensino estava à mercê de profissionais dos ofícios, do aprendizado das técnicas, numa concepção de educação pobre para os pobres. Macedo (2017, p. 1242) entende que o reconhecimento do notório saber “como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do *aprender a aprender* como possibilidade para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional”.

Compreende-se que essa prescrição fragiliza a profissão docente, e, sobre esse aspecto, o professor Nóvoa (2007) alerta que a profissionalidade docente vive um paradoxo, entre:

o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. **Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos.** Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, **fragilizar nosso estatuto profissional** (NÓVOA, 2007, p.12, grifos meus).

Sobre esse paradoxo, o autor destaca, também, a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores, sobretudo, por entender que existe um senso comum no qual os professores são compreendidos como

profissionais desprovidos de uma formação necessária para “ser professor”. Nesse aspecto, o reconhecimento do “notório saber” como condição para se certificar como docente corrobora com as assertivas desse professor. Entende-se que essa condição precária, possibilitada na década de 1990 com a promulgação da LDB, é uma forma de desqualificar a profissão docente, de permitir que a docência seja exercida por profissionais de outras áreas científicas.

Durante um debate sobre a reforma do ensino médio, a secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro (2016), defendeu que pessoas com o chamado “notório saber” possam dar aulas em cursos técnicos. “Que profissionais com nível superior, como engenheiros, possam se tornar professores na educação básica se fizerem uma complementação pedagógica”. Percebe-se que essa senhora, em seu discurso, aborda a educação profissional da educação básica. Considera-se esse discurso mais um retrocesso para a EP, que em sua trajetória sempre esteve à margem das regulamentações oficiais, sendo somente em 2008, por meio da lei nº 11.741, reconhecida como modalidade da educação básica. Castro (2016) afirma também que a qualidade de formação inicial dos professores não é boa, pois não os prepara para o mundo real nem muito menos à prática didática. Essa assertiva coloca, na perspectiva da secretária-executiva do MEC, em xeque a qualidade dos cursos de formação de professores, e utiliza essa prerrogativa para justificar a certificação do notório saber. Considera-se essa condição um afronte aos profissionais professores, sobretudo da educação profissional. Se a qualidade da formação inicial é questionável, não caberia ao Estado, por meio do MEC, instituir políticas de melhoria do processo formativo dos cursos de formação docente? Estaria o ensino técnico condenado a uma condição periférica no sistema educacional brasileiro? Seria essa condição de notório saber uma forma de reforçar e atenuar a dualidade educacional?

Oliveira (2004, p. 1.133) citando Enguita (1991) afirma que a docência estava ante uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização. “A profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Concordo com esses autores e entendo que a formação docente, sobretudo para a EP, deve assumir uma formação crítica, reflexiva e orientada pela perspectiva da desalienação do trabalhador com os modos de produção capitalista. Para tanto, segundo Moura (2008, p. 15), faz-se urgente e necessário privilegiar a formação escolarizada no “âmbito das políticas públicas, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico [...] de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que as relações de mercado e o fortalecimento da economia”. Nessa perspectiva, compreendo, segundo Barroso (2005), que:

existe um “encorajamento do mercado” que se traduz por meio de uma subordinação das “políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização” (BARROSO, 2005, p.741).

Corroborando com essas ideias, Frigotto (1999, p. 26) afirma que a “função social da educação está subordinada, de forma controlada, para responder às demandas do capital”. É sob esses contextos complexos que se considera a importância de formar os professores para a EP, que tem sido negligenciada por décadas e silenciada nas políticas públicas do estado.

Todavia, entende-se que o docente da educação profissional possa ser capaz de contribuir com o aumento da capacidade de (re) inserção social, laboral e política dos seus formandos. Percebe-se que, apesar de (re) considerar políticas e ações sob o âmbito da invisibilidade, a formação de docentes para a educação profissional imprime forte enquadramento com a lógica mercantilista do campo da educação, fundamentalmente o campo público, estabelecida em função *do e para* o atendimento as demandas oriundas do mercado. Nesta dimensão, o ensino técnico de nível médio é concebido como *locus* de preparação e qualificação de força de trabalho numa perspectiva acrítica da realidade.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando do reconhecimento do “notório saber” e as implicações na formação de professores para a educação profissional, é precoce tecer considerações finais, portanto, apresentar-se-ão alguns destaques que poderão subsidiar reflexões acerca do tema. O marco inicial para situar, nesse texto, a condição da docência para a EP foi o período dos jesuítas, quando o aprendizado do ofício era ainda do trabalho manual e acontecia na interação com o outro, que não era necessariamente um professor.

Em outras fases encontra-se a figura do professor atrelada à de um tutor, como ocorreu no Brasil Império, por meio do método Lancaster. Tem-se, também, o período em que a profissão professor era substituída por mestres e oficiais do mercado de trabalho, numa concepção de EP tecnicista. Nessa perspectiva, o mais importante era o aprendizado das técnicas e a qualificação para os postos do trabalho.

A Lei Orgânica do Ensino postulada na reforma Capanema (1942) sinaliza que a profissão professor poderia ser entendida como uma profissão que requer formação específica para o exercício profissional. Desse modo, há o indicativo legal de que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas, seja feita em cursos apropriados. Entende-se que a adjetivação de

“apropriados” não condiz com a devida autoridade de que a formação de professores carece. Contudo, compreende-se que essa indicação é um movimento positivo na trajetória das políticas de formação de professores, sobretudo para a EP.

Embora a LDB tenha sido promulgada sob a expectativa da anunciação de mudança de *status* da formação de professores para a educação básica, no sentido de tonificar a obrigatoriedade de o exercício da docência ser de exclusividade dos profissionais formados em cursos de formação de professores, ela foi alvo de regulamentações complementares como, por exemplo, a resolução nº 02/1997, que retrocede no sentido de viabilizar a docência para profissionais bacharéis de todas as áreas.

Em 2015, a resolução nº 02, trouxe à tona, novamente, a expectativa de que seria possível a constituição de políticas de formação de professores para a educação básica, ao definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Essas diretrizes tratam da especificidade da EP como modalidade da educação básica. Esse aspecto merece ser desatacado, posto que durante quase cem anos, de 1909 a 2008, a educação profissional não era componente da educação básica, ficando à margem da legislação brasileira. Ou seja, não se encontrava na particularidade da educação básica, nem tampouco na educação de nível superior. Sendo assim, o reconhecimento da EP como modalidade da educação básica poderia ser um dever de possíveis regulamentações futuras na consolidação das políticas de formação de professores para EP.

Frente a esse contexto, de movimento progressivo, ainda que tímido, para a formação de professores da educação básica, o MEC promulgou a lei nº 13.415/2017, que compromete o princípio de o exercício da docência ser da competência de profissionais formados em cursos de formação de professores. Isto porque a supracitada lei é permissiva do reconhecimento do notório saber para profissionais liberais, bacharéis, estarem na regência de classe dos cursos técnicos. Compreende-se que esse aspecto compromete a luta pela instituição de a obrigatoriedade da formação docente ser efetivada em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica. Embora se reconheça que os cursos de complementação pedagógica são uma forma empobrecida de formação, entende-se que é uma alternativa para que, no mínimo, a profissão professor seja respeitada, e a educação profissional não fique mais à mercê do acolhimento de bacharéis para a materialização da profissão. Se em outras profissões, como, por exemplo, as engenharias, os cursos da área da saúde e o direito, não se admite o exercício por profissionais formados em outras áreas, por que na educação seria

diferente? Nesse sentido, o reconhecimento do notório saber é uma afronta aos profissionais e especialistas da educação que acreditam que para exercer a profissão professor é necessário mais que o domínio dos conteúdos específicos. É necessário compreender, sobretudo na EP, as relações didático-política, pedagógica, histórico-cultural dos processos educacionais, bem como entender que a base estruturante dos cursos de EP, para a formação integral dos técnicos, requer ser balizada na interação da ciência, tecnologia, cultura, arte, política, e áreas científicas específicas dos saberes. Além disso, para ser professor, faz-se pertinente compreender os saberes necessários ao exercício da profissão. Diante do exposto, registra-se a necessidade de pesquisas para acompanhamento da implementação da lei nº 13.415/2017, sobretudo no que tange ao reconhecimento do notório saber, na finalidade de fornecer subsídios para a compreensão dos possíveis impactos no retrocesso das políticas de formação docente para a EP.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição política do império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em 31 mar. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 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 12 dez. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 20 fev. 2017.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 dez. 2016.

CASTRO, Maria Helena G. de. Secretária do MEC critica formação inicial de professores e defende notório saber. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/secretaria-do-mec-critica-formacao-inicial-de-professores-e-defende-notorio-saber.ghtml>. Acesso em 01 abr. 2017.

COSTA, Maria Adélia da. *Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?* Curitiba: Appris, 2016.

FONSECA, Sonia Maria. A hegemonia jesuítica (1549-1759). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento: Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA

FILHO, Luciano M. de. (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 73-94.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? *RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional*, v.21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841/7028>. Acesso em: 09 jul. 2018.

NEVES, Fátima Maria. Método de Lancaster ou Método Lancasteriano. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006.

OLIVEIRA Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHAFFRATH, Marlene dos Anjos Silva. Escola normal no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. *Pesquisa e planejamento*. São Paulo, v.13, dez.1970, p. 7-98.

VILLELA, Heloísa O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez

## **SOBRE A AUTORA**

Maria Adélia Costa é coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Professora no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Tecnológica (PPGET/CEFET-MG) e Chefe do Departamento de Educação (DEDU). Professora no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD). É graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE), 1992. É Mestre em Educação Tecnológica, CEFET-MG. Concluiu seu doutoramento em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade.  
E-mail: [adelia.cefetmg@gmail.com](mailto:adelia.cefetmg@gmail.com)

*Recebido em 09 de setembro de 2018  
Aprovado em 30 de novembro de 2018*