

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DO PROFISSIONAL DE “NOTÓRIO SABER” NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy (1)

(1) Universidade de Pernambuco. [doriele.andrade@upe.br](mailto:doriele.andrade@upe.br)

**Resumo:** Este artigo traz questionamentos sobre a formação de professores, as competências profissionais para a docência e, a concepção e o uso do “notório saber” no sistema educacional brasileiro. Levantaremos, para isso, uma reflexão sobre a complexidade da formação docente, apontando para as problemáticas que circundam o recrutamento de “profissionais de notórios saber” para a Educação Básica, proposto pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, buscamos analisar os elementos que orientam e legitimam o reconhecimento do profissional de notório saber no Ensino Superior, para assim, apontarmos as lacunas da permissão do “notório saber” na Educação Básica e seu impacto na formação e no trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa. Na legislação vigente, é possível verificar como a permissão do notório saber na educação básica fere com os princípios legais de formação docente, de legitimação profissional e de ingresso da rede pública de ensino. Além das lacunas e incoerências observadas, é muito provável que a implementação dessa política educacional, o professor seja visto como um especialista de conteúdos a transmitir, representando assim, uma desarticulação com a perspectiva de profissionalização e de construção de identidade docente. Defendemos uma formação em licenciatura acadêmica, que permita aos futuros professores o seu desenvolvimento profissional e pessoal, na relação dialógica entre teoria e prática, considerando os aspectos intelectuais, afetivos e sociais dos atores envolvidos, proporcionando práticas reflexivas sobre a ação e na ação, estimulando o engajamento ético e social de pesquisa de práticas educativas mais justas e democráticas.

**Palavras-chave:** Notório Saber, Políticas Educacionais, Reforma do Ensino Médio, Formação Docente.

### **Introdução**

Diversos fatos apontam a necessidade de tratarmos da formação docente na atual conjuntura político-econômico-social, sobretudo com a Reforma do Ensino Médio e a possibilidade de contratação de profissionais de “notório saber” para atuarem na Educação Básica. Para tratar desse assunto, decidimos verificar na legislação vigente, os elementos que dão parâmetros de reconhecimento do profissional de Notório Saber, assim como os elementos que apontam para os equívocos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Para isso, levantaremos uma reflexão sobre a complexidade da formação docente, apontando para as problemáticas que circundam o recrutamento de “profissionais de notórios saber” para a Educação Básica.

Dada a complexidade da formação de professores, diferentes modelos servem de guias de formação. Esses modelos são úteis para compreender essa complexidade, pois influenciam significativamente o conteúdo, os métodos e as estratégias da formação docente.

Buscamos inicialmente referenciar os principais guias de formação subjacentes à formação docente, e assim, apropriarmo-nos de parâmetros de análise dos textos referentes à formação docente e o profissional de notório saber.

O conceito de formação pode apresentar diferentes perspectivas. Garcia (1999) analisando as definições trazidas por diferentes autores constata que essas definições associam “formação” ao desenvolvimento pessoal, fazendo referência às finalidades, objetivos e valores e não somente aos aspectos técnicos e instrumental da formação. Este autor partiu dessas diferentes concepções de formação visando a formular seu próprio conceito de “formação de professores”. Assim, ele aponta para uma formação profissional para o ensino, de preparação e de emancipação profissional do professor, enfatizando que a formação de professores não é reduzida a um “aprender a ensinar”, pois para ele, a formação de professores é um domínio de saberes, de investigação e de proposições teóricas que se debruçam sobre o processo através do qual os professores se engajam, individual ou coletivamente, em experiências de aprendizagem para adquirir ou melhorar seus conhecimentos e suas competências e para intervirem profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola. É a partir disso que Garcia (1999) sintetiza 5 modelos de formação:

- o modelo de orientação acadêmica: Considerado predominante, sobretudo na formação inicial. O futuro professor é visto como um especialista em um ou vários domínios disciplinares, e por isso, deve dominar todo o conteúdo. Nesse caso, sua formação é focada na transmissão de conhecimentos científicos, já que os conceitos e a estrutura disciplinar são valorizados. As críticas a esse modelo recaem sobre seu caráter enciclopédico e a predominância de uma formação científica em detrimento de uma breve, ou mesmo inexistente, formação pedagógica.

- o modelo de orientação tecnológica: nesse modelo, o ensino é uma ciência aplicada, o professor é um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico e as competências são definidas em termos de ação. É uma formação centrada nas competências, visando o controle de qualidade, de definição de objetivos e de avaliação de resultados. As teorias condutivistas marcam as bases desse modelo. As competências podem ser entendidas, seja como conduta, como domínio de conhecimento, como nível de capacidades consideradas suficientes, ou ainda como qualidades de uma pessoa.

- o modelo de orientação personalista: tem influência da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia. Centrado sobre o sujeito, esse modelo valoriza o caráter pessoal do professor, sendo isso o recurso mais importante do professor. Apoiando-se sobre a eficiência do professor, o objetivo é de formar as dimensões profissionais e pessoais. Assim, o desenvolvimento pessoal é o eixo central da formação. Na estrutura curricular, os conteúdos teóricos devem estar ligados a uma prática e os aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores são valorizados.

- o modelo de orientação prática: é um dos modelos mais utilizados para aprender a arte, as técnicas e o ofício do ensino. A experiência é então concebida como a fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o “aprender a ensinar”, que é neste modelo concebido como um processo constituído de observação dos professores experientes e pela experiência ela mesma. No entanto, mesmo se os conteúdos teóricos são presentes, é pela prática de ensino que as competências dos professores são demonstradas. Se este modelo valoriza a ação do professor no contexto, é a ação do professor e não do futuro professor, o que constitui uma aprendizagem passiva e limitada à imitação do professor observado. Nesse sentido, a perspectiva reflexiva tem conquistado cada vez mais adeptos, ressaltando a “reflexão na ação”, pois o futuro professor pode aprender através da análise e interpretação de práticas de ensino (suas e de outros). A reflexão do professor sobre a sua própria prática pode ser do tipo introspectivo, de exame ou de investigação.

- o modelo de orientação sócio-reconstrucionista: está em estreita relação com o modelo de orientação prática. Desse ponto de vista, a reflexão sobre a prática não pode ser uma atividade de análise técnica da prática, mas um engajamento ético e social de pesquisa de práticas educativas mais justas e democráticas. Assim, a formação de professores se propõe a formar sujeitos capazes de analisar o contexto social a partir do qual estão fundadas as atividades de ensino e de aprendizagem. Esse modelo abre a possibilidade de integrar ao currículo os conceitos de sociedade, de hegemonia, de poder, assim como as questões da construção social do conhecimento e da reprodução cultural. Os futuros professores são convidados a um constante questionamento sobre as práticas aceitas como válidas, pois as práticas não são a simples aplicação de teorias. A reflexão sobre a prática assume aqui um caráter de processo composto de quatro elementos: a descrição do que foi feito, a informação sobre o sentido do que foi feito, a confrontação sobre o método e enfim, a reconstrução. Esses modelos servem de fio condutor para os programas de formação docente, precisamos ficar atentos às finalidades de formação subjacentes à essas práticas formativas, uma vez que elas podem também trazer consigo uma precarização da formação docente, visando atender unicamente às demandas do mercado.

Tardif (2008) defende o saber docente como um saber plural, formado pelos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa mesma linha, Pimenta (1999) considera a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos como os três eixos de formação e de construção da identidade docente. Essa multiplicidade de saberes implica diferentes finalidades e tipos de formação.

Do ponto de vista das finalidades da aprendizagem, Develay (1994) identifica cinco tipos de formação: o “ter” (a formação como informação), o “fazer” (formação como ativação), o “ser” (formação como desenvolvimento), o “comunicar” (formação como comunicação) e o “mudar” (formação como transformação).

Develay (1994) mostra também que é possível distinguir três tipos de formação, todos voltados para a função social da formação, o que chama de "tipos de trabalho pedagógico". Estes três tipos de formação são: o tipo transmissivo (de orientação normativa onde o aluno é o objeto da formação); o tipo incitativo (de orientação pessoal, no qual o aluno é o sujeito de sua formação); e finalmente, o tipo apropriativo (focado na inclusão social, sendo o aluno o agente de sua formação).

Interessamo-nos particularmente no modelo apropriativo, que nos oferece pistas para o trabalho de formação docente. Neste modelo, centrado na inclusão social, o conhecimento é visto como uma necessidade e a pedagogia está voltada para quebrar as determinações sociais. O trabalho é feito em comum, pela apropriação do real e pela definição dos referenciais. No modelo apropriativo, a dialética fundamenta o ato de formação pelo reconhecimento da realidade pedagógica, social, cultural e profissional dos sujeitos em formação.

No que diz respeito às maneiras de adquirir as competências profissionais, apoiamo-nos em Nadot (2000). A autora identificou dois grandes grupos de situações de formação: o conhecimento dos outros (transmitido ou discutido) e as práticas profissionais (discutidas ou efetivas). As situações de aprendizagem teóricas são categorizadas por esta autora como: aprender escutando dizer (caracterizada pelo discurso da ação); aprender observando (o conhecimento não é enunciado, ele é a ação; a observação de uma prática para construir uma melhor representação do conhecimento envolvido na ação); aprender dizendo (trocas e reflexões sobre a prática profissional; análise das práticas docentes, o discurso sobre a ação, visando a inteligibilidade da ação); aprender fazendo (o sujeito constrói sua prática praticando, a construção do conhecimento através da ação. A ação é a fonte e o local de reflexão). A autora conclui com essa categorização que a ação oferece uma ampla gama de conhecimentos (aprender observando, aprender fazendo). Ela também afirma que a formação do que foi experimentado e a discussão das decisões tomadas "intuitivamente"

permite ao sujeito identificar o conhecimento e o trabalho que direcionou sua ação (aprender a dizer). Sendo a prática (aprender fazendo) um complemento essencial para os outros métodos de aquisição de profissionalização, pois é pela ação, fruto da capacidade de atuação entre o que se sabe e o que ele vê no ambiente que está a efetivação da sua prática profissional. (NADOT, 2000)

Mas, é importante sublinhar que o saber DE e SOBRE a ação não desencandeia a ação. Essas situações de formação, citadas por Nadot, devem estar em relação estreita com a ação para que a formação de professores possa contribuir com a profissionalização docente. Assim, os discursos teóricos não se sobrepõem, como afirma Freire (1997), aos saberes gerados na prática, por mais ricos e corretos que sejam.

Considera-se então, que o caráter essencial da formação é proporcionar oportunidades de formação para viver diferentes situações, permitindo aos formandos não só encontrar a sua forma, mas também entender sua relação com a identidade docente, pois, para Pimenta (1999), os saberes docentes fazem parte de um processo contínuo de construção de identidades como professores e por isso que a formação docente não pode se isentar de trazer como eixo discussões e vivências sistematizadas sobre os saberes que configuram a docência.

Sabemos que, além da formação acadêmica para o desenvolvimento de competências profissionais, as políticas educacionais exercem, por vezes, um importante impacto sobre o trabalho docente.

Assim, o escopo deste texto recai sobre o profissional de “notório saber”, que voltados para o Ensino Médio, parece reduzir a concepção de saberes docentes aos conteúdos da matéria a ensinar, limitando o ensino à simples transmissão de conhecimentos.

Para situarmos o profissional de notório saber na atual conjuntura político- educacional brasileira, iniciamos com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as leis 9.394/96 e 11.494/ 2007, fruto do que foi chamada “a MP da Reforma do Ensino Médio”, e que traz várias mudanças para o Ensino Médio. Em meio a protestos em todo o Brasil, sem o diálogo necessário com gestores escolares, professores, alunos, especialistas em educação, sociedade civil em geral, a lei foi aprovada com os seus pontos mais polêmicos, entre eles: a redução da carga horária dedicada à Base Nacional Comum Curricular, a transformação de disciplinas, mais exatamente, Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes , em “estudos e práticas”, fazendo com que elas não sejam mais disciplinas obrigatórias e que sejam diluídas nos percursos formativos. Além disso, a autorização às redes para contratação de profissionais de “notório saber” para ministrar aulas (nas disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes).

## **Metodologia**

O objetivo deste estudo é analisar, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, os elementos que orientam e legitimam o reconhecimento do profissional de notório saber no ensino superior, para assim, apontarmos as lacunas da permissão do “notório saber” na educação básica e seu impacto na formação e no trabalho docente. Para isso, norteamos a pesquisa a partir das seguintes questões: na legislação brasileira, quais os documentos que baseiam o reconhecimento do profissional de notório saber? Quais os impactos que a Lei nº 13.415/2017 pode exercer sobre a formação e trabalho docente?

Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, valendo-se de estudo bibliográfico e análise documental. Foi utilizada como metodologia a revisão de literatura com aporte documental, tendo como principal referência os documentos que versam sobre a legislação educacional. Os documentos selecionados foram: Leis, Resoluções, Pareceres, Estatutos, entre outros documentos existentes no Brasil e que abordam a formação docente e o reconhecimento do profissional de notório saber.

## **Resultados e Discussão**

De acordo com o § único do Art. 66 da Lei nº 9.394/96, o “notório saber”, reconhecido por universidade com curso de Doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Diversos documentos legais, tais como o Parecer CNE/CES nº 98/2009 e Resoluções das Universidades de Itajubá, Goiás e Rio Grande do Sul, (entre outras), indicam que:

O título de “notório saber” deve ser concedido a docentes e pesquisadores que tenham realizado trabalhos reconhecidamente importantes em escala nacional e internacional, com contribuição significativa para o desenvolvimento da área no país, e cujas atividades continuadas tenham contribuído para a formação de novos pesquisadores, nucleação de grupos de pesquisa reconhecidos e fortalecimento de instituições de pesquisa no país. Esta experiência e desempenho devem ser comprovados não só pelo ato de lecionar, mas também através de outras atividades que demonstrem a alta qualificação do candidato no campo do conhecimento.

O parecer CNE/CES nº 296/97 que propõe os critérios de reconhecimento do “notório saber”, ratifica o entendimento de que “a concessão de título de “notório saber”, para os efeitos do parágrafo único do Art. 66 da Lei nº 9.394/96 é de competência das universidades que ministram cursos de doutorado na área ou área afim” (art. 1º), enfatizando que o papel do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) é apenas de análise de audiência em grau de recurso. Nas análises de recursos interpostos, o CNE/CES busca sempre enfatizar o papel e autoridade das Universidades na concessão de título de notório saber.

Com a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a competência da análise e concessão de candidatos à titulação de notório saber (para atender ao V do caput do art. 36 da referida lei) passa a ser dos sistemas de ensino que atendem o ensino médio:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

Sem termos, até o momento, portarias e resoluções ministeriais que detalhem esse ponto específico da lei nº 13.415/2017, tais como requisitos para concessão de título de notório saber e contratação desses profissionais nas redes de ensino, o que traz preocupação são os oportunismos políticos que, valendo-se dessa abertura, colocam em tramitação projetos de lei que afrontam a dignidade profissional do professor e a qualidade da educação pública.

Vejamos, por exemplo, o projeto de lei nº 839/2016 proposto pelo deputado Rodrigo Moraes, em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo desde 22 de novembro de 2016, que dispõe sobre o reconhecimento e titulação de "Notório Saber" para os cargos de professores no Estado de São Paulo. Em seu artigo 1º estipula que os candidatos ao título de "notório saber" serão examinados por uma banca composta por três professores da Educação Básica da rede estadual de ensino. Outras distorções aparecem nas justificativas do Projeto de Lei ao fazer referência à falta de professores em salas de aulas de escolas públicas paulistas como argumento para a necessidade de professores com certificação de "notório saber" para suprir as lacunas na atividade profissional docente.

Como a lei 13.415/2017 não especifica o ingresso dos profissionais de notório saber nas redes públicas de ensino via concurso público, outro ponto preocupante é a menção feita à contratação não deixa explícito o seu caráter temporário.

Segundo os pressupostos do artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal. "A lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público". Assim, a contratação desses profissionais de "notório saber" para ingresso na rede pública de ensino viola o artigo 206 da Constituição Federal que garante, para a valorização dos profissionais da educação escolar pública, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (Ementa Constitucional nº 53/ 2006)

A falta e a demora de portarias ministeriais que delimitem a certificação e contratação dos candidatos a "notório saber", gera muito mais dúvidas acerca da urgência com que essa Reforma do Ensino Médio foi realizada, excluindo o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar e

especialistas da educação, desconsiderando, inclusive, o Artigo 9º da Resolução CNE/CP 02/2015, que indica cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados como um dos cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica. Mais adiante, o Artigo 14º da mesma resolução indica as condições e critérios para esses cursos em tela:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

Outro elemento que não pode ser desprezado nessa conjuntura político-educacional é a tomada de terreno, e de poder, das Fundações e Institutos Educacionais, tais como: Todos Pela Educação, Fundação Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú, Instituto Inspirare e Instituto Natura, representando os interesses de empresários bilionários que veem a educação pública como setor estratégico.

MARTINS (2009) buscou analisar a entidade “Todos Pela Educação” (TPE) e seu papel na atual configuração da sociedade civil brasileira, sua inserção no movimento político-empresarial, assim como suas formulações para orientar as políticas educacionais. Este autor defende a tese de que o TPE materializa a busca pela hegemonia da classe burguesa, “sua inserção na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação” (MARTINS, 2009, p. 26). A entidade, atuando com base no chamado “capitalismo de face humanizada”, cria uma zona de influência da classe empresarial no século XXI sobre camadas inteiras de trabalhadores. Este mesmo autor evidenciou a face humanizada do capitalismo, incorporada por essas entidades, que surgem “justamente quando as formas de exploração se radicalizam chegando a níveis dramáticos para existência humana” (POCHMANN, 2003 e 2005 *apud*. MARTINS, 2009, p.27).

Evangelista e Leher (2012) analisando o chamado episódio “Costin no MEC” envolvendo o TPE apontam para novas perspectivas de resistência e luta pela educação pública que precisam abordar os pontos nodais da pedagogia do capital e conclui que a reação dos trabalhadores da educação ao aparelhamento do MEC pelo TPE é um sinal promissor.

De Freitas Adrião e Peroni (2011) realizaram um estudo sobre as consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) para a oferta e a gestão da educação pública do Programa Gestão Nota 10 e do Programa Escola Campeã, fruto das parcerias firmadas entre 10 municípios brasileiros





e o IAS. Elas mostraram alguns elementos preocupantes, tais como a ausência de consulta prévia à comunidade escolar a respeito do estabelecimento, o formato de gestão educacional proposto, com centralização das decisões, tanto no âmbito das secretarias ou afins, quanto no âmbito da escola, obstrução à liberdade de ensino, pelo controle tanto das metas, quanto das rotinas de todos (secretário de Educação, pessoal da secretaria da escola, coordenador pedagógico, diretor, aluno), nos estabelecimentos escolares imprimiu-se uma lógica distinta da gestão democrática, a participação da comunidade se articulava a uma lógica competitiva, além de exercerem um controle privado dos dados educacionais de um setor público. Por fim, as autoras concluem:

Ainda que haja um esforço por parte desses formatos de assessorias para coibir ou controlar a autonomia pedagógica dos professores e, por conseguinte das escolas, e que algumas práticas tenham se incorporadas ao cotidiano escolar, acreditamos que as escolas resistem aos procedimentos que considerem por demais alheios e mesmo que silenciosamente criam estratégias para “subverter” ou ressignificar as medidas e cobranças que lhes são impostas. (DE FREITAS ADRIÃO; PERONI, 2011, p.52)

Diante disso, é preciso olhar com muita cautela a organização *Ensina Brasil*, da rede Global do Teach for All, autodenominada 100% brasileira e sem fins lucrativos. O Ensina Brasil.org diz ter como missão “Criar um movimento pela educação no Brasil, atraindo, conscientizando e desenvolvendo jovens talentos para transformar as salas de aula, o sistema educacional e a sociedade” e tem como parceiros a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Singularidades, entre outros.

Não estamos afirmando que esta organização esteja diretamente envolvida nas questões relativas à certificação e contratação de profissionais de Notório Saber para a Educação Básica, mas é inquietante constatar que a seleção, formação e contratação de profissionais para a educação pública esteja passando por esta organização. Vejamos mais detalhadamente alguns pontos: formação inicial realizada em cinco semanas, ao final da qual o participante é contratado por dois anos em tempo integral (40 horas semanais) como professor temporário pelos governos parceiros, com o salário igual ao de um professor (concursado) em início de carreira, em escolas fora de sua cidade, geralmente alocados nas escolas em contextos de vulnerabilidade na região Centro-Oeste, com a possibilidade de lecionar para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, podendo lecionar uma matéria que tenha relação com sua área de formação “por exemplo: engenheiros podem lecionar matemática e receberão a formação pedagógica e a licenciatura específica dessa disciplina” (informações disponíveis em <http://ensinabrasil.org/>).

Por fim, não encontramos nenhum respaldo legal para que organizações deste tipo venham a assumir a seleção, formação e processo de contratação de profissionais sem licenciatura para atuarem em escolas públicas nos níveis Fundamental e Médio.

Essas práticas sinalizam a redução da responsabilidade do poder público sobre a formação de professores, acarretando (ou agravando) a precarização da formação docente, mas também a desregulamentação do trabalho docente, contrapondo-se mesmo ao que se preconiza nas Diretrizes de Formação de Professores para a Educação Básica. Pois, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define 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, considera no inciso 1º do art. 13, que:

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.

Além disso, a formação inicial docente deve ser realizada com, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, tendo obrigatoriamente 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado na educação básica, 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras.

Acreditamos que a seleção, certificação e pseudo-formação para profissionais de “notório saber” para a educação básica não daria conta dessa complexidade de saberes adquiridos numa formação docente em nível superior. Mas, teremos que aguardar as portarias do Ministério da Educação para avaliarmos em que medida a formação do profissional de “notório saber” impactará na formação e trabalho docente, assim como na qualidade de ensino das escolas públicas brasileiras.

### **Conclusões**

Confrontando a complexidade da formação docente à inserção do profissional de “notório saber” na Educação Básica, pudemos constatar que a construção da identidade docente é uma das consequências da ampla e diversificada formação inicial vivenciada pelos licenciandos no Ensino Superior.



Enquanto as formações propostas aos licenciandos em diversas instituições de Ensino Superior buscam articular modelos de orientação personalista, de orientação prática e de orientação sócio-reconstrucionista, de outro lado, as prováveis breves formações necessárias a complementar a formação do profissional de "notório saber" poderá estar mais próximas aos modelos de orientação acadêmica e tecnológica. Ou seja, enquanto defendemos uma formação em Licenciatura acadêmica que permita aos futuros professores o seu desenvolvimento profissional e pessoal, articulando conteúdos teóricos à prática, considerando os aspectos intelectuais, afetivos e sociais dos atores envolvidos, proporcionando práticas reflexivas sobre a ação e na ação, estimulando o engajamento ético e social de pesquisa de práticas educativas mais justas e democráticas, é muito provável que nas formações breves, e desarticuladas de uma perspectiva de profissionalização e construção da identidade docente, o professor seja visto como um especialista de conteúdos a transmitir, sendo sua mais importante competência o domínio de conteúdos, pois o professor será um técnico que domina a aplicação/ transmissão de conhecimentos científicos, em detrimento de uma formação pedagógica, buscando apenas o controle de qualidade e avaliação de resultados.

Do ponto de vista das finalidades, acreditamos que uma formação docente orientada exclusivamente na formação como informação ou como ativação da informação, deixando de lado as questões inerentes da formação como desenvolvimento humano, como comunicação e como transformação pode ter fortes impactos sobre a construção da identidade docente como na atividade docente desses professores na Educação Básica.

Situar o licenciando num percurso formativo é colocá-lo também como agente de sua própria formação. Isso permitiria ao licenciando desenvolver o recuo crítico sobre questões sociais e profissionais que circundam a docência.

Por fim, não poderíamos deixar de defender a luta pela valorização do trabalho do professor, incluindo sua formação, sua carreira e as condições dignas para exercer sua profissão.

## Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria Geral Parlamentar. **Projeto de Lei nº 839/2016** Dispõe sobre reconhecimento e titulação de Notório Saber para os cargos de Professores no Estado de São Paulo e fixa outras providências. Disponível: <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000009069>. Acesso em 02 mar 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), em 20/02/2017.

BRASIL. Casa Civil. . **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: 02 mar 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Define 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília Disponível:[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: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº: 98/2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces098\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces098_09.pdf). Acesso em 02 mar 2017.

BRASIL. Casa Civil. . **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. . Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 02 mar 2017.

DE FREITAS ADRIÃO, T. M.; PERONI, V. M. V.. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0004>. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 45-53, 2011.

DEVELAY, M. **Peut-on former les enseignants?** Paris: ESF, 1994.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R.. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água. 8ª edição, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, A. S.. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo" Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

NADOT, S. Des savoirs à la pratique. In BLANCHARD-LAVILLE, C.; NADOT, S. **Malaise dans la formation des enseignants**. Paris : l'Harmattan. p.185-231. 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-31.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.