

## REALPOLITIK NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alexandre Cardoso Barbosa <sup>1</sup>  
Maria Adélia da Costa <sup>2</sup>

### RESUMO

Trata-se de um estudo documental que objetiva analisar a *realpolitik* para a educação básica, apontando para um cenário ideal, entendido como aquele que investe nas condições de formação acadêmica dos docentes, fomentando a formação em cursos de licenciatura, sobretudo em universidades públicas. Não menos importante, a política ideal valoriza a docência como profissão, com planos de carreira que possam atrair os jovens para as licenciaturas. Contudo, as políticas reais tendem a culpabilizar os professores pelas mazelas da educação, questionando, inclusive, a qualidade da sua formação acadêmica inicial como fez em 2016, a então secretária executiva do MEC, Castro (2016), ao afirmar que a qualidade de formação inicial dos professores não é boa, pois, não os prepara para o mundo real e muito menos para a prática didática. Portanto, o ideal seria que o Estado implementasse políticas de melhoria na formação inicial e continuada dos professores, mas na realidade o governo defende que profissionais com o notório saber possam assumir aulas na educação profissional (EP). Sob esse cenário, os resultados apontam para políticas de governo implantadas de forma desconexa, fragmentada, aligeirada com a finalidade de suprir lacunas, de tal modo que para *ser professor* pode-se ser qualquer profissional que tenha um *notório saber*. Isto é, criam-se mecanismos legais para normatizar situações *ilegais*, como é o caso da permissividade de profissionais sem licenciatura atuando na educação básica, sobretudo na EP.

**Palavras-chave:** Políticas de formação docente, Educação básica, Políticas públicas.

### INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade problematizar o atual cenário da *realpolitik*<sup>3</sup> para a formação docente dos professores que atuam na Educação Básica (EB), ensino médio e educação profissional. O propósito de suscitar essas discussões está no entendimento da relevância da temática, posto que as recentes políticas de governo, sobretudo *a reforma do ensino médio*, induzem a formação profissional a uma educação vocacionada, tendo como pano de fundo a preparação para o atendimento às necessidades dos postos de trabalho.

Consideramos que esse debate é desafiador, posto que defendemos, assim como Nóvoa (1997), Costa (2016) e Gauthier (2013) que para *ser professor* não basta dominar os

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Tecnológica no CEFET-MG. [cardosobm05@gmail.com](mailto:cardosobm05@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFU. Professora Orientadora na Pós-graduação do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Professora orientadora desse trabalho. [adelia@cefetmg.br](mailto:adelia@cefetmg.br)

<sup>3</sup> *Realpolitik* é mais um método do que uma doutrina, completa e acabada. Ela pode ser vista como uma escola de pensamento que não é boa, ou má, em si, e sim que pode, ou não, servir os interesses daqueles que presumidamente se guiam por seus “princípios”, algo vagos, de análise e de ação. (...) tende a considerar os dados do problema e não se deixa guiar por motivações idealistas, generosas ou “humanitárias” de tal decisão ou ação, mas apenas e exclusivamente pelo retorno esperado de um determinado curso de ação, que deve corresponder à maior utilidade ou retornos possíveis para o seu proponente ou condutor da ação (ALMEIDA, 2008, p. 02).

conhecimentos específicos de uma profissão, mas sobretudo apreender os conhecimentos do campo da educação, pedagogia e didática. Nessa perspectiva, entendemos que o desenvolvimento profissional, seja ele qual for, do engenheiro eletricitista, arquiteto, engenheiro mecânico, quando se faz em sala de aula, em instituições de ensino, elas exigem além do domínio técnico do saber científico da área de formação, o conhecimento e os saberes do campo da educação.

Nesse sentido, apresentaremos ao leitor uma contribuição sobre a *realpolitik* no que tange às políticas de formação de professores para o ensino médio e técnico. Bismarck (*online*), foi um defensor alemão da Realpolitik, que para ele é o modo prático de fazer as coisas acontecerem, pois, é uma política baseada em objetivos práticos e não em ideais (tradução livre). A opção por cunhar este termo está na ideia que ele está imbricado de utilidade, pragmatismo, aberto a inclusão de exceções para atender objetivos determinados pelo Estado. Nesse caso, compreendemos que as políticas de formação de professores estão, *a priori*, visando ao atendimento das demandas do Estado, que no caso do Brasil está à mercê de um sistema capitalista com a finalidade de qualificar trabalhadores para a inserção em postos de trabalho.

Partindo desse entendimento, realizamos uma pesquisa qualitativa, de análise documental, cuja as bases de dados foram selecionadas de modo a atender o objetivo da pesquisa. Assim, foram consultadas leis, como a LDB nº 9.396/1996 (BRASIL, 2019) e a lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), resoluções como a nº 02/2015 (BRASIL, 2015), dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), além do Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014). A abordagem documental é uma técnica importante para complementação das informações obtidas por outras técnicas, ou para desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Calado e Ferreira (2004, p. 3) consideram que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua “análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação”.

As categorias de análise para esse texto são: 1. Formação Acadêmico-Profissional dos professores que lecionam na educação básica, ensino médio; e 2. Formação Docente para a educação profissional técnica de nível médio. Essas categorias foram selecionadas considerando a sua relevância para a compreensão do real cenário das políticas públicas para a educação básica. Ao mesmo tempo, fez-se um esforço em apontar qual seria a situação ideal para que essas políticas pudessem implicar em melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como para atingir a meta posta pelo IDEB.

## FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção faremos uma discussão a respeito da formação acadêmico-profissional, dos professores que lecionavam na educação básica. Para uma melhor apreensão da real situação, a seção será dividida em dois subitens. O primeiro versa sobre a *formação acadêmica dos professores que lecionam no ensino médio* e o segundo abordará *as circunstâncias da docência nos cursos de EPTNM*.

### Formação acadêmico-profissional dos docentes que lecionam Educação Básica: ensino médio

No Brasil, 76,75% dos professores da educação básica possuem formação em cursos de licenciatura (INEP, 2019). Embora possa parecer um indicativo satisfatório, vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 determina no art. 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica, nos anos finais do ensino fundamental e médio, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena (BRASIL, 1996). Observa-se, assim, que existe um percentual de 23,25% de docentes na “ilegalidade” na educação básica.

Apresenta-se no Quadro 1 a formação acadêmica dos professores que lecionam na educação básica.

**Quadro 1:** Formação acadêmica dos professores que lecionam na educação básica, Brasil – 2018

	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior				
			Graduação		Pós-Graduação		
			Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	5.760	441.764	1.708.692	70.207	777.238	58.309	11.256
MG	386	32.662	183.411	12.354	78.431	5.518	1.308

Fonte: INEP (2019)

O total de docentes que atuam na educação básica no Brasil é de 2.226.423 e em Minas Gerais (MG) somam 228.813 professores, dos quais 20% não possuem licenciatura nem cursos de complementação pedagógica e, portanto, não são professores, embora se intitulem como tal. Destacamos que essa situação real está longe de um cenário ideal de formação acadêmico-

profissional para a educação básica, além de desrespeitar o que preconiza o art. 62 da LDB nº 9.394/1996.

Com efeito, entendemos que manter na educação básica profissionais não formados em cursos de licenciatura plena é uma condição que precariza tanto a profissão professor, quanto o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os profissionais *não licenciados* são desprovidos de uma formação que engloba os conhecimentos da educação em geral, científica e humanística, bem como dos processos didático-pedagógicos necessários a função docente. De acordo com Gauthier (2013), os saberes das ciências da educação, que se referem à organização escolar, às aprendizagens, à didática, são conhecimentos adquiridos no processo de formação de professor.

Mostra-se no Quadro 2 a real situação da formação acadêmico-profissional dos docentes efetivos que atuam no ensino médio, no Brasil e em Minas Gerais.

**Quadro 2:** Número de Docentes do Ensino Médio Regular, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, no Brasil e em Minas Gerais, 2018.

	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior				
			Graduação		Pós-Graduação		
			Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	243	30.891	454.849	27.420	199.792	34.564	7.530
MG	21	3.685	52.322	4.701	19.867	3.330	905

Fonte: INEP (2019)

Os dados apresentados pelo INEP (2019), evidenciam que no Brasil, em 2018, havia 513.403 professores atuando no ensino médio. Destes, 482.269 possuíam cursos de graduação. Em Minas Gerais, o total de professores é de 60.729, dos quais 57.023 eram oriundos da graduação.

Destacamos que em MG eram 8.407 professores lecionando em salas do ensino médio, sem, contudo, terem cursado cursos de formação de professores. Embora possa parecer um baixo índice (13,84%), consideramos ser uma situação inaceitável, uma vez que vem fragilizando essa profissão que historicamente é estigmatizada como vocacional ou destinada aos que possuem o dom da docência.

Essa situação distancia do que seria ideal, em que todos os professores que lecionam no ensino médio fossem formados em cursos de licenciatura nas áreas de atuação docente. Além disso, Diniz-Pereira (2017) defende que é ideal que sejam formados em cursos de Licenciatura Plena na forma presencial, no turno diurno, por considerar ser essa a condição básica e fundamental para se atingir um nível de profissionalização digna de um profissional docente.

Para tanto, seria ideal e necessário que o Estado oferecesse condições sustentáveis, como bolsa de estudo aos licenciados e investimento na infraestrutura adequada, além de fomentar a melhoria do material didático para a implementação de Políticas Públicas nesse campo do saber.

Frente a esse cenário, assim como o professor Diniz-Pereira (2017), entendemos que as políticas de formação acadêmico-profissional dos docentes deveriam contemplar a todos os professores que atuam na Educação Básica no Brasil (desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio, incluindo as modalidades de EPTNM, Quilombolas e Indígenas) fomentando a formação em nível superior, preferencialmente em instituições públicas e universitárias.

A ideia de relacionar a formação às universidades públicas se justifica pelo princípio da sustentação do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Vislumbra-se, assim, a necessidade de incentivo governamental para estímulo na continuidade no processo de formação e construção dos saberes pelas universidades públicas, que é corroborado por (APFPR, 2018, *online*) quando enfatiza que “praticamente só há produção de pesquisa científica em universidades públicas”:

a predominância absoluta das universidades públicas na produção de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil deveria implicar em maior investimento no setor e não no corte de orçamento, que é o que vem fazendo os últimos governos. É também um dos fatores ligados ao custo das instituições públicas que procuram manter o tripé ensino, pesquisa e extensão. Nas instituições privadas o que se tem é apenas ensino, muitas vezes de qualidade duvidosa [...] (MACÁRIO, 2018, *online*).

O posicionamento desse autor, embora possa parecer radical, traz à tona a fragilidade de investimento que ocorre em instituições privadas, sobretudo nas que oferecem cursos a distância com um valor irrisório de mensalidade. Esse custo torna inviável criar condições de infraestrutura para o fomento e a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, entendemos que as universidades públicas são espaços privilegiados para cursos de licenciaturas, especialmente se considerarmos que a produção de Ciência e Tecnologia precisa ser popularizada e incentivada em todos os níveis de ensino.

Não obstante, conforme apresentado no Quadro 2, apenas 9,25% dos professores licenciados possuem formação em cursos *stricto sensu* no Brasil, o que induz a inferir a limitação de acesso e investimentos adequados na pesquisa por parte governamental, reforçando as afirmações de Macário (2018).

### **Formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)**

No Brasil, desde 1909 quando o Governo Federal assumiu a responsabilidade de organizar políticas públicas para o ensino técnico, mesmo que de forma reducionista, a formação de professores para essa modalidade de ensino tem sido elaborada por princípios que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

configuram a fragmentação do saber/conhecimento, por programas efêmeros, emergenciais e aligeirados (COSTA, 2016).

Os dados do censo divulgado pelo INEP (2019), no que tange a formação acadêmica dos professores da EPTNM, em cursos de licenciatura, mostram que no Brasil ainda há 28,5% de bacharéis ou profissionais de outras áreas atuando nessa modalidade de educação básica.

**Quadro 3:** Número de Docentes que atuam na Educação Profissional, no Brasil e em Minas Gerais, 2018.

Número de Docentes da Educação Profissional							
	Escolaridade e Formação Acadêmica						
	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior				
			Graduação		Pós-Graduação		
			Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	64	9.461	85.735	34.136	50.149	21.105	6.906
MG	12	1.213	5.978	5.745	3.516	2.201	886

Fonte: INEP (2019)

Pela leitura do Quadro 3, existia no Brasil em 2018, ano em que se realizou o censo divulgado em 2019, um total de 129.396 professores da Educação Profissional (EP). Desse montante, 119.871 eram graduados. Em termos de percentuais, representa dizer que 92,64% possuem curso superior. No que tange a pós-graduação *stricto sensu*, significa compreender que 23,37% desses docentes são mestres ou doutores, o que os colocam na condição de, além do ensino, prover a pesquisa e a extensão nos cursos técnicos de nível médio.

Na particularidade de Minas Gerais, o quantitativo total de professores da EP é de 12.948, dos quais 11.723 são egressos de cursos de graduação. Ainda que esse indicativo seja satisfatório por ser a maioria formado em curso superior, ela se torna agravante, uma vez que 49% desses profissionais não possuem licenciatura, nem cursos de complementação pedagógica. Isto significa dizer que quase a metade dos docentes que atuam na educação básica, modalidade EP, não são professores, mas sim, estão professores.

Ainda que esta situação possa causar espanto e ir contra as políticas da educação básica, que conforme anunciado exige a formação em cursos de licenciatura plena para esta etapa de ensino, a lei nº 13.415/2017 ratifica a situação calamitosa que se instaurou na EPTNM, cujo índice de professores “não licenciados” atuando em cursos de nível médio é alarmante, e induz à necessidade de contratação de profissionais com “notório saber” para atuação na “formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017a).

Sobre esse aspecto, consideramos uma afronta à profissão docente as declarações da então secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro, ao afirmar que não há problemas em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

permitir que docentes atuem nos cursos técnicos sem a formação superior, porque “a qualidade das aulas e o conhecimento dos alunos não serão afetados caso o professor tenha apenas o notório saber, pois uma professora pode ser muito boa em uma área, independente da formação dela” (CASTRO, 2016, *online*).

Essas declarações reduzem a docência ao domínio do saber técnico referente a área científica e ignora que a profissão professor exige além desse saber específico, disciplinar, os saberes inerentes a identidade docente como aqueles oriundo do campo da educação, da pedagogia e da didática.

### **Políticas “ideais” de formação docente para a educação básica que possibilitariam melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem no Brasil**

Inicia-se esta seção a partir de reflexões do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), sobretudo considerando as metas 15 a 17 que se referem diretamente a formação e ao exercício da docência, as quais se encontram descritas no Quadro 4.

**Quadro 4:** Metas 15 a 17 do PNE

Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> , garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
Meta 17	Atualizar progressivamente o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica de forma que o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade seja equiparado ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

**Fonte:** Brasil, 2014

Segundo certifica Diniz-Pereira (2013), toda essa ênfase do PNE (2011-2021) sobre a formação de professores parece positiva, contudo, [ele] ressalta que:

(...) não devemos esquecer que existe uma tendência bastante forte e recorrente em nosso país, e em vários outros países, de se responsabilizar, e/ou de se culpabilizar, os professores e as professoras por todas as mazelas da educação escolar; ou pelo menos a maioria delas. De acordo com essa ideologia, melhorar a educação escolar implica investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes. Procura-se difundir a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 221).

Concorda-se com o autor e entende-se que existe uma tendência nas instituições escolares de culpabilização, ora se centra na má-formação docente, ora se foca na falta de pré-requisitos para a aprendizagem dos alunos. Desse modo, o jogo do “não sou eu o culpado” é recorrente nas políticas públicas, bem como no cotidiano da escola. Vale destacar que a Meta 15 sinaliza positivamente para um cenário ideal em que todos os professores e professoras da educação básica sejam formados em cursos de licenciatura.

Nesse sentido, entende-se que as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Quilombolas; Indígenas, e a EPTNM deverão ter suas disciplinas lecionadas por docentes oriundos de licenciaturas na área do conhecimento em que atuam. Conforme anunciou-se anteriormente, não é esse o real cenário da educação básica, embora já tenhamos 06 anos de publicação e implantação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Na particularidade da EPTNM, a Resolução CNE nº 06/2012 prevê que os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente tenham assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica (BRASIL, 2012).

Sobre esse aspecto, a estratégia PNE (2011-2021), posta para a Meta 15, também apresenta esse viés de formação aligeirada, pois determina a implantação de cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não-licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício. Isto é, essa política induz a precarização da formação docente ao fomentar e incentivar que “profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, se tornem professores valendo-se de um curso ou programa de formação docente de poucas horas” (DINIZ-PEREIRA, 2013, P.224).

Esses programas de complementação pedagógica são historicamente atrelados a práticas de formação de professores e se sustentam em pilares frágeis de formação, uma vez que são de curta duração e tem caráter emergencial, visando suprimir lacunas de professores para determinadas áreas do conhecimento. Desse modo, entende-se, assim como Diniz-Pereira (2013, p. 224), que essa estratégia é “uma infeliz legitimação do “bico” na profissão docente, visto que profissionais egressos de outras áreas, que não optaram inicialmente pela carreira de magistério, provavelmente permanecerão na profissão enquanto não conseguirem “algo melhor para se fazer””.

Sobre a Meta 16, acredita-se que é extremamente necessária, contudo a União precisa garantir fomentos e políticas que assegurem aos Estados e Municípios meios para viabilizar a implantação dessa Meta.

A Meta 17, que prevê piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, é possível de se cumprir desde a promulgação da Lei nº 11.738/2008, que determina o piso salarial nacional (BRASIL, 2008). O Brasil tem 26 Estados, mais da metade dos estados brasileiros não cumpre o salário estipulado na lei do piso dos professores, de acordo com levantamento divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2016). São 14 os estados que pagam aos professores menos do que os R\$ 2.135,64 por mês.

A intenção de implementar políticas de valorização dos professores da educação básica é recorrente no cenário da educação brasileira que “as políticas públicas não têm alcançado o retorno esperado em relação ao desenvolvimento profissional, à valorização docente e à remuneração dos profissionais da educação” (BRITO, 2013, p. 1.252).

As ideias dessa autora contribuem para compreender que, mais que publicar intenções ideais, o Estado necessita fomentar condições da materialização das políticas. Segundo Diniz-Pereira (2015), se quisermos realmente levar a sério o discurso sobre a melhoria da qualidade em educação, precisamos urgentemente de políticas, programas e ações que invertam a atual situação, evidenciada para a formação de professores no Brasil. Para esse autor, as inversões, que aqui serão compreendidas como políticas ideais para a formação do professor que atua ou atuará na educação básica no Brasil, estão resumidas no Quadro 5.

**Quadro 5:** Políticas de formação de professores para a educação básica: entre o real e o ideal

Do Real	Para o Ideal
Formação em nível médio	Formação em nível superior para toda a educação básica, independentemente do nível de atuação docente. Valorizar, inclusive, a graduação para lecionar na educação infantil.
Instituições privadas	Instituições PÚBLICAS, em defesa do princípio da educação superior pública, gratuita, laica, de qualidade também na formação de professores.
Instituições não-universitárias	Instituições universitárias (ensino, pesquisa e extensão)
Cursos à distância	Cursos presenciais
Cursos noturnos	Cursos diurnos, em tempo integral, com a garantia de bolsas de estudo para todos aqueles que não podem arcar com os custos de um ensino integral, mesmo sendo este totalmente gratuito.
Cursos de curta duração.	Cursos de, no mínimo, 3.200 horas
Apêndices dos cursos de Bacharelado	Cursos de Licenciatura com entradas separadas (identidades e terminalidades próprias)
Uma “dispersão” institucional	Papel central das Faculdades e Centros de Educação
Formação básica nos objetos específicos de ensino	Formação básica em conhecimentos pedagógicos (“base comum nacional”)
Formação “apostilada”	Sólida base teórica (em conhecimentos pedagógicos, incluindo sobre os sujeitos da educação, sobre os objetos específicos de ensino...)

Formação distante da realidade concreta	Forte articulação teoria e prática (pressupõe uma forte articulação das universidades com os sistemas de ensino)
“Notório Saber”	Que todas/os as/os professoras/es que atuam na EPT tenham uma preparação específica para a docência com foco na formação pedagógica
Bacharéis atuando como professores	Cursos ou programas, de Licenciatura Plena ou de “pós-bacharelado” ou de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de formação de professores para a EPT

**Fonte:** Elaboração da autora e adaptação de Diniz-Pereira (2015; 2017).

Esclarece-se que essa proposta de políticas ideais não acampa todas as dimensões da formação de professores para a educação básica, e que, apenas sinaliza o que poderia ser de melhor valia para uma educação pública de qualidade que tenha por objetivo formar as crianças, jovens e adultos, nas dimensões político-pedagógicas, socioculturais, científicas e tecnológicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto discutimos as políticas públicas de formação docente para a educação básica, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, problematizando as situações reais e apontando as condições ideais para que essas políticas pudessem, de fato, colaborar com a melhoria da educação básica no país. Alguns dos aspectos apontados ao longo do texto são recorrentes na história das políticas educacionais. Dentre eles destacamos as regulamentações oficiais dos órgãos governamentais em aceitar profissionais, “não licenciados”, atuando na educação básica, ensino médio e EPTNM.

Nesse 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 do exercício da docência. Isto porque essa lei induz o reconhecimento do *notório saber* para profissionais *não licenciados* estarem na regência de classe nos cursos técnicos.

Compreende-se que esse aspecto compromete a luta pela instituição da obrigatoriedade da formação docente em cursos de licenciaturas ou complementação pedagógica. Embora se reconheça que os cursos de complementação pedagógica seja uma forma empobrecida de formação, entendemos que é uma alternativa para que, no mínimo, a profissão professor seja respeitada, e a educação profissional não fique mais a mercê do acolhimento de “não licenciados” para o exercício da profissão.

Se em outras profissões, como 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 as relações didático-político, pedagógica, histórico-cultural e humanística dos processos educacionais, bem como, entender que a base estruturante da formação básica requer ser balizada na interação da ciência, tecnologia, cultura, arte, política, e áreas científicas específicas dos saberes.

Destacamos que os dados coletados indicam para uma formação docente mais focada no ensino, posto que o índice de professores pesquisadores representa menos de 10% do total de licenciados no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Pequena lição de *Realpolitik*. *Revista Meridiano* 47. Boletim de Análise de Conjuntura em Relações Internacionais, nº 95, junho, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/50924206>. Acesso em 15 jul. 2019.

APUFPR. Só instituições públicas fazem pesquisa no Brasil. Curitiba: APUFPR, 2018. <https://apufpr.org.br/so-instituicoes-publicas-fazem-pesquisa-no-brasil-afirma-organizacao/>. Acesso em 14 jul. 2019.

BISMARCK, Otto Von. The Philosophy of Realpolitik, s/a. Disponível em: <https://789839655772307049.weebly.com/realpolitik.html>. Acesso em 15 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 15 abr. 2019.

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 11 mai. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2019. Acesso em 12 dez. 2016.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 12 dez. 2016.

BRASIL. INEP. **Censo da educação básica**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica>. Acesso em 31 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm) Acesso em 12 jul. 2019.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O Plano Nacional de Educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1251-1267, out.-dez. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24 out. 2018.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S. C dos R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt>. Acesso em 24 out. 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Secretária do MEC critica formação inicial de professores e defende notório saber. Brasília: ANDIFES, 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em 10 out. 2017.

CNTE. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz>. Acesso em 10 out. 2017.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e a formação do profissional da educação. In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE): Questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: INEP, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Palestra proferida no V Seminário Nacional de Educação Tecnológica (V SENEPT). Políticas de formação de professores para educação básica: entre o real e o ideal. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACÁRIO, Epitácio. Só instituições públicas fazem pesquisa no Brasil, afirma organização. Curitiba: APUFPR, 2018. <https://apufpr.org.br/so-instituicoes-publicas-fazem-pesquisa-no-brasil-afirma-organizacao/>. Acesso em 14 jul. 2019.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.