



**6º Encontro Internacional de Política Social**  
**13º Encontro Nacional de Política Social**  
Tema: Duzentos anos depois: a atualidade de Karl  
Marx para pensar a crise do capitalismo  
Vitória (ES, Brasil), 4 a 7 de junho de 2018

Eixo: Educação e política social.

**NEXOS ENTRE CAPITALISMO, NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO**

**Lorena Forti<sup>1</sup>**

**Resumo:** O trabalho — fruto de pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado — visa à compreensão do contexto em que se dão a formação inicial e a formação continuada de professores da Educação Básica na contemporaneidade, sobretudo, no que diz respeito ao ideário balizador destes dois âmbitos de formação. Haja vista a sua frequência na normatividade da educação brasileira, buscou-se a origem do uso do termo ‘competência’, assim como seus desdobramentos para a formação de professores. Observou-se relação entre: a crise do capitalismo desencadeada na década de 1970, o surgimento da noção de competência e a posterior apropriação dessa noção pelo campo educacional. Entre os desdobramentos, destaca-se a construção do argumento da incompetência docente, que nutre um próspero mercado de formação.

**Palavras-chave:** Competência; Formação docente; Política de educação; Mercado educacional; Sociedade do conhecimento.

**THE NEXUS BETWEEN CAPITALISM, THE NOTION OF COMPETENCE AND EDUCATION POLICIES**

**Abstract:** The work - the result of research for the elaboration of a master's dissertation - aims at understanding the context in which the initial and continued formation of Basic Education teachers is carried out in the contemporary world, above all, with regard to the idealization of these two spheres of formation. The origin of the use of the term 'competence' was sought, given its frequency in the normativity of Brazilian education, as well as its unfolding for teacher training. There was a relationship between: the crisis of capitalism unleashed in the 1970s, the emergence of the notion of competence and the subsequent appropriation of this notion by the educational field. Among the developments, the construction of the argument of teacher incompetence, which feeds a thriving training market, stands out.

**Keywords:** Competence; Teacher training; Education policy; Educational market; Knowledge society.

**Introdução**

Tendo em vista a pesquisa que se desenvolve para a dissertação de mestrado — a saber, “Docentes da Educação Básica no mestrado em Educação: motivações e objetivos” —, busca-se, com o presente trabalho, um primeiro entendimento acerca do contexto em que se dá a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, no que diz respeito, sobretudo, ao ideário balizador destes dois âmbitos de formação. Esse primeiro entendimento, cabe esclarecer, desenvolve-se sob a forma de ensaio (acadêmico, é claro), que, conforme explica Campos (2014), apresenta fundamentação teórica mais sucinta,

<sup>1</sup> Professora de Filosofia; jornalista; mestranda em Educação pela PUC-Rio. E-mail: <l.forti.addenda@gmail.com>.

assim como reflexão e posicionamento mais experimentais e subjetivos, que um artigo. Isto porque trata-se de uma análise que se pauta em investigação ainda preliminar.

Os textos encontrados na referida investigação apontam, em sua maioria, para a centralidade que a educação tem assumido no discurso de organismos internacionais a partir da década de 1980, e explicam que tal centralidade se dá, principalmente, em razão do novo modo de produção, pautado na flexibilização do regime de acumulação, deflagrado pela crise do capitalismo na década de 1970. O que equivale a dizer, em outras palavras, que tal centralidade se deve ao desacordo entre o novo perfil de mão-de-obra demandado pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a formação/capacitação/qualificação oferecida nas instituições educacionais da virada do século, sejam elas escolas de Educação Básica, sejam elas instituições de Ensino Superior que formam professores para esse nível de ensino. Segundo esta mesma bibliografia, uma nova formação, baseada em competências, é recomendada, ao mesmo tempo que a responsabilização do professor pelo fracasso escolar (diga-se: pelo próprio fracasso profissional, pelo fracasso da escola e do aluno) — ou seja, a sua “incompetência” — alimenta um próspero mercado de formação docente. Cabe situar, portanto, a origem do uso do termo ‘competência’, haja vista a sua frequência na normatividade da educação brasileira, assim como compreender seus desdobramentos para a formação inicial e continuada de professores — uma vez que ambas se constituem objeto de políticas públicas para o setor.

## **Desenvolvimento**

Muitos organismos internacionais — como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PNUD), para citar alguns — organizam fóruns, conferências, eventos de grande magnitude, e publicam documentos prescritivos, como bem demonstram Maués (2014) e Oliveira (2014), cuja tônica tem sido a necessidade de uma formação (seja ela docente ou do “cidadão”) baseada em competências, haja vista ser ela a adequada para o enfrentamento dos novos desafios que marcam a *sociedade do conhecimento*.

Como bem situa Oliveira (2014), a tão propalada sociedade do conhecimento é o arranjo social, resultante da crise do capitalismo ocorrida nos anos de 1970 — ou seja, da crise marcada pelo declínio do modelo de produção fordista (pautado em um regime rígido de acumulação do capital) e pela decorrente ascensão do modelo de produção toyotista (pautado em um regime flexível de acumulação do capital) —, em que o *conhecimento* (como é indicado pela própria nomenclatura), a *informação* e a *tecnologia* assumem a primazia no sistema produtivo e no setor de serviços.

O modelo de produção fordista, desenvolvido pelo americano Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford (fábrica de automóveis), teve como parâmetro o modelo de produção taylorista criado pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1925). O fordismo, no entanto, suplantou aspectos da produção taylorista — manual e artesanal, baseada na organização hierarquizada dos trabalhadores, no monitoramento do tempo de execução de tarefas e na premiação por desempenho —, introduzindo as linhas de montagem, nas quais os trabalhadores, treinados para tal, realizavam apenas uma única tarefa, sem se locomoverem, e sendo subordinados ao ritmo da maquinaria que levava (em uma espécie de esteira) o produto a ser fabricado até o trabalhador. A rigidez do modelo, que acelerava o processo de produção e pouco exigia em termos de capacitação dos trabalhadores (uma vez que só precisavam ser treinados para uma única atividade) serviu satisfatoriamente, durante quase meio século, à acumulação do capital, tendo atingido seu auge entre as décadas de 1950 e 1960, período conhecido como Época de Ouro do capitalismo. O contexto era de ascensão de regimes democráticos e de implantação do estado de bem-estar social nos Estados Unidos e em países da Europa.

Na década de 1970, porém, uma nova crise do sistema capitalista — diga-se crise de expansão/acumulação do capital — configurou-se. O excesso de produção e o conseqüente decréscimo dos lucros, a desvalorização do dólar, a crise do petróleo, a grande rotatividade da força de trabalho (em certa medida ocasionada pela insatisfação dos trabalhadores em relação à rotina extenuante de sua jornada laboral e a seu alheamento relativamente ao projeto, ao ritmo e à organização da produção) constituíram cenário propício para a disseminação de um novo modelo de produção, surgido em meio a um país que, arrasado pela guerra, não podia produzir nem consumir massivamente. Foi assim que o modelo idealizado pelos engenheiros japoneses Taiichi Ohno (1912-1990), Shingeo Shingo (1909-1990) e Eiji Toyoda (1913-2013) para a fábrica de automóveis Toyota, logo se espalhou pelo mundo: detectando os desperdícios que deveriam ser

evitados pelas fábricas montadoras e “flexibilizando” todo o processo de produção, para que não se gastasse e não se produzisse além do necessário, ou seja, para que não se gastasse além do que pudesse garantir a competitividade da fábrica, e não se produzisse mais do que pudesse ser absorvido pelo mercado. A nova estratégia de aumentar os lucros a partir de menos investimentos — chamada de flexibilização — suscitou um novo perfil de trabalhadores: mais “qualificado” e multifuncional, ou seja, mais consciente das etapas de todo o processo, capaz de opinar e contribuir para o seu aperfeiçoamento (ajustamento necessário à sustentabilidade e expansão), enfim, um “colaborador” (“aquele que labora junto”), capacitado para migrar ou para dar conta de mais de um setor, caso a fábrica disso necessite, e interessado em ocupar, pelo mérito, postos de liderança, destacados com prêmios, benefícios, aumento salarial etc. Nesse contexto, a *tecnologia* — ou seja, as técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos e o *conhecimento* sobre tudo isso — assim como a *informação* sobre a demanda e a concorrência passam a ter fundamental importância. É importante observar, inclusive, que, às vezes, esse novo “arranjo social”, para usar as palavras de Oliveira (2014), é também chamado de *sociedade da informação*. A expressão, no entanto, não é a mais usada na literatura educacional. Talvez pelo fato de o termo ‘informação’ não se vincular do mesmo modo à situação ensino-aprendizagem, à necessidade de haver um professor no processo de sua aquisição, como o termo ‘conhecimento’ se vincula.

Para a formação e a contratação de trabalhadores com o novo perfil produtivo, torna-se necessária também a flexibilização (não-rigidez) das relações — diga-se das leis — trabalhistas e da formação dos trabalhadores. No que tange às mudanças na formação dos trabalhadores,<sup>2</sup> o documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir — Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, publicado em 1996, é emblemático. Como aponta Oliveira (2014), este documento, também conhecido como Relatório Jacques Delors (nome do economista e político francês, presidente da Comissão), sintetiza em um conjunto de competências o que fora trazido como “necessidades básicas de aprendizagem” pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Unesco, 1990), proferida, por sua vez, como síntese das metas para

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que, mesmo quando não são assim denominados, os trabalhadores são a massa da humanidade, uma vez que a renda proveniente exclusivamente do trabalho de outrem, da posse dos meios de produção ou de transações financeiras concentra-se em parcela ínfima da população mundial. E é para o grande contingente populacional, não para a parcela ínfima, que se direcionam políticas públicas e reformas educacionais.

a educação a serem atingidas ao longo dos dez anos subsequentes pelos países signatários — entre eles o Brasil — estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos,<sup>3</sup> ocorrida em 1990, na Tailândia. O conjunto de competências, ou “os quatro pilares da educação” (título do capítulo onde foram expostas, e como acabaram por ficar popularmente conhecidas), assim foi definido:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 90, grifo nosso).

Da análise mais pormenorizada que Oliveira (2014) faz do Relatório, é importante destacar que o documento justifica a noção de competência (como substitutiva da noção de qualificação) taxando-a como decorrente de uma alteração na natureza do trabalho (mais intelectual e “desmaterializado”), o qual exige, não somente qualificação profissional, mas também uma série de habilidades pessoais, comportamentais, relacionais.

[...] torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer *para compor a competência exigida* — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a *capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos*, tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1998, p. 89, grifo nosso).

Embora não conste da análise supracitada, cabe destacar também o futuro vislumbrado pelo documento:

[...] é provável que nas organizações ultratecnistas do futuro os *déficits relacionais* possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, *com base mais comportamental do que intelectual*. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também, quanto à formação profissional, nos países em desenvolvimento (DELORS, 1998, p. 95, grifo nosso).

---

<sup>3</sup> A Conferência Mundial de Educação para Todos foi promovida conjuntamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

Nessa mesma direção (de flexibilização, de valorização de competências), foram construídos os documentos balizadores da reforma da educação brasileira iniciada nos anos de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, por exemplo, menciona o termo algumas vezes e, em seu artigo 23 (inalterado até março de 2017) prevê que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, *na competência* e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Outros documentos de referência decorrentes deste, como o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (de 2001) — fundamentado no Parecer CNE/CP n. 009 de 2001<sup>4</sup> e instituído pela Resolução CNE/CP n.01 de 2002) — e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1997), fazem referência às competências. Nos Parâmetros, diz-se:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de *novas competências*, em função de *novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional*, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ (BRASIL, 1997, p.27-28, grifo nosso).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, ao dissertar sobre a Educação Básica como um desafio para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), corrobora o mesmo sentido até então dado às competências pelos documentos anteriores:

A compreensão da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente amplia as tarefas dos profissionais da educação, particularmente no que diz respeito às práticas na sala de aula. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de *competências* para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor necessitam ser repensados. Como consequência, necessitamos repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas (PNPG, 2010, p 168-169, grifo nosso).

---

<sup>4</sup> O Parecer CNE/CP n. 009/2001 foi revogado recentemente pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015. Cabe fazer uma análise deste documento (não desenvolvida na oportunidade deste trabalho, haja vista o limite de tempo para sua execução). No entanto, seja qual for o resultado da análise, ele não invalida a valorização de competências na documentação prescritiva para a formação na Educação Básica e para a formação de professores para esta etapa de ensino.

Em outro trecho do PNPG (2011-2020), o foco nas competências pode, como destaca Boschetti (2016, p. 22), “respingar [...] na constituição e regulamentação das profissões, quando as responsabiliza pelos entraves à modernização”, quando põe em questão a força do diploma, como se ele perdesse a condição de atestado de competência adquirida por meio de uma boa (adequada) formação. Segundo o documento,

A modernização da educação superior é particularmente dificultada pela estrutura de regulamentação profissional, em que os interesses corporativos prejudicam o reconhecimento de formações inovadoras, e o diploma tem primazia sobre a *competência* (PNPG, 2010, p.192).

Ainda que a discussão sobre o modo como a noção de competência cunhada pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud foi apropriada pela normatividade brasileira possa contribuir sobremaneira para o campo educacional — uma vez que, de fato, obras do autor serviram de referência, por exemplo, para a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica —, interessa aqui, considerando o objetivo deste trabalho, entender o sentido do termo, na maneira como foi usado, e seus desdobramentos para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Em outras palavras, uma questão que se coloca é: que desdobramentos a noção de competência tal como tem sido prescrita tem trazido para os professores do Brasil? Além dessa, por outro lado, a despeito da legitimidade da afirmação de que a profissão docente é uma profissão fortemente marcada pela dimensão relacional, interpessoal, seria a relação professor-aluno fator preponderante (de maior peso) para o (bom ou mau) desempenho dos estudantes? Ou, sendo, de fato, um nexos fundamental da atividade educativa, diante da ausência de outras condições também essenciais, a dimensão relacional acaba por se tornar o único “conector” viável, alcançável, possível para se restabelecer, na prática, a situação (que é relacional) ensino-aprendizagem? A escola e as instituições de ensino, tal como concebidas e concretizadas, perderam o sentido para os seus alunos somente pelo “fato” de a questão relacional estar sendo mal trabalhada, pela obsolescência das disciplinas, que são ensinadas isoladamente, ou, diferentemente e sobretudo, porque no estágio atual do sistema econômico em que vivemos necessariamente as desigualdades recrudescem e ter uma boa formação não representa mais garantia de ascensão social (transformação positiva, para melhor) como antes? Parece haver, minimamente, uma incongruência entre a valorização da dimensão relacional nos discursos oficiais, e mesmo na sua apropriação pelo campo educacional e

pelo senso comum, e o alastramento de cursos na modalidade a distância (EAD), por exemplo. Como explicar essa coexistência, a existência simultânea de elementos tão incompatíveis, que se “contraditam”?

Tais questões parecem encontrar resposta no atrelamento do que Souza e Sarti (2014, p. 98) identificam como “argumento da incompetência”, isto é, o raciocínio de que “a qualidade do ensino é baixa porque a formação docente, especialmente a formação inicial, é pobre e insuficiente” — raciocínio este presente na letra das políticas educacionais, na literatura educacional e em representações de agentes escolares —, e a visão essencialmente negativa sobre os professores, que passou a vigor, segundo as autoras, a partir da emblemática publicação de Guiomar Namó de Mello, em 1982, de “Magistério de 1<sup>o</sup> Grau: da competência técnica ao compromisso político”. Sarti e Souza explicam que a referida publicação inspirou a realização de outros trabalhos que, mesmo sem essa intenção, contribuíram para “uma *visão homogênea* sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados” (p.102-103, grifo das autoras). Essa visão “homogênea” dos professores, dessa imensa camada de profissionais (cujos salários, na rede pública, representam o maior percentual de gastos com educação), ajudou a desviar a atenção direcionada à escola e ao sistema educacional, para o professor e para a sua prática. Desvio que foi ganhando força, à medida que as explicações sobre o fracasso escolar de crianças das classes populares, baseadas na chamada Teoria da Carência Cultural, e cujo foco estava nos alunos e em suas famílias, começaram a ser criticadas. Quer dizer, esse atrelamento ideológico (ideológico, porque camufla incongruências, contradições) permite que, ao mesmo tempo, desqualifique-se a formação existente, ora taxada como inadequada (rígida, não voltada para competências) e de pouco valor (pondo em dúvida a importância do diploma que a atesta), ora taxada como insuficiente, sendo necessária, então, mais formação, porém, em outros moldes. E em que “moldes” seriam? Bem, seguindo ainda a análise proposta por Sarti e Souza (2014), um mercado formativo, com produtos e serviços diversos, tem-se alastrado para a preparação de um professor *competente*, um professor, conforme o já citado Parecer CNE/CP n. 009 de 2001, autônomo, responsável, cooperativo e reflexivo, que revele uma maior

[...] compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. [...] que saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (CNE, 2001, p. 29).

Desse modo, dos professores espera-se que sejam responsáveis pela própria aprendizagem durante a vida profissional, e que identifiquem, eles mesmos, suas necessidades formativas em face das demandas da docência (crescentes e mutáveis), quer dizer, que sejam aptos para escolher no

[...] *buffet self servisse* de cursos de curta duração e oficinas [o] que lhes possibilitem entrar em contato com outras (novas) ideias para o ensino: um *menu à la carte* de especializações e títulos acadêmicos de durações e formatos bastante variáveis; ou o prosaico e econômico *menu* executivo que integra os chamados ‘sistemas de ensino’. São várias as possibilidades para que os professores se mantenham atualizados profissionalmente [...] (SOUZA; SARTI, 2014, p. 107).

Some-se ainda que, embora já reivindicada pelo movimento escolanovista na década de 1930 (XAVIER, 2002 apud ALVES, 2007), a formação docente de Nível Superior (graduação) para atuação na Educação Básica foi efetivamente requerida pela mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.396/96, art. 62)<sup>5</sup>, que ainda admite, porém, a formação em curso Normal do Ensino Médio para atuação docente na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Como explica Gatti (2010), a nova exigência implicou a proposição de alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores — entre elas, a postulada pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que propôs que os cursos de Pedagogia se tornassem licenciaturas e tivessem como atribuição a formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a formação para atuação no Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores. Tal alteração, aliada a uma longa lista de orientações contidas na própria Resolução, trouxe, segundo a autora, dificuldades para o desenvolvimento curricular desses cursos. Além disso,

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as

---

<sup>5</sup> Houve duas Leis de Diretrizes e Bases anteriores: a de 1961 (nº 4.024/61), que, em seu artigo 59, exigia formação docente em cursos de Nível Superior (somente para atuação na etapa que corresponde ao atual Ensino Médio); e a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (nº 5692/71), que, nos artigos 30 e 77, postulava preferência por habilitação específica em curso de Nível Superior, em nível de graduação (licenciatura de 1º grau em curso de curta duração), para a formação do professor com vistas a atuar no ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries) e 2º grau. Diz-se “preferência” porque a Lei permitia (art. 77) formação aquém da estipulada no art. 30, em caso de oferta de professores habilitados não bastasse para atender a demanda por ensino.

especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p. 1358).

Tais condições ensejam “uma disputa acerca da definição sobre onde, quando e como deve ser realizada tal formação [a dos professores da Educação Básica] e, sobretudo, a quem compete tal tarefa” (SOUZA; SARTI, 2014). E, em meio a essa disputa, é importante observar que o número de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (em diversas áreas) na Educação Básica tem crescido significativamente nos últimos anos (sobretudo dos com mestrado). Dados do Censo Escolar 2007 e do 2016 (último concluído até o momento),<sup>6</sup> mostram que o número de professores com mestrado subiu de 18.129, em 2006, para 48.073, em 2015. Já o número de professores com doutorado subiu de 2.765, em 2006, para 8.061, em 2015.

Vislumbra-se, pois, como uma hipótese a ser verificada — acreditando não ser ela a mais óbvia — que parcela maior de professores da Educação Básica esteja procurando o mestrado (incluindo o acadêmico,<sup>7</sup> uma vez que o alastramento de cursos de mestrado profissional tenha se dado muito recentemente),<sup>8</sup> como uma alternativa de formação continuada, com vistas, primeiramente, a preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial insuficiente, assim como maior competitividade (empregabilidade) no âmbito da própria Educação Básica e não necessariamente, como comumente se espera (considerando, inclusive, o que a normatividade relativa à pós-graduação preconiza),<sup>9</sup> à atuação como pesquisador(a) e docente de Nível Superior.

## Considerações finais

---

<sup>6</sup> Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação, o Censo Escolar é uma coleta anual de informações da Educação Básica, realizada em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

<sup>7</sup> Segundo informa o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), os mestrados profissionais existem no Brasil desde a segunda metade da década de 1990. De fato, a primeira regulamentação desta modalidade de mestrado deu-se pela Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, relacionada ao “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Sensu Estricto* em Nível de Mestrado”. Tal portaria foi revogada pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Esta, por sua vez, foi revogada pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que vige na atualidade.

<sup>8</sup> Segundo o Plano de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020), em 2009 havia 243 cursos de mestrado profissional em funcionamento, o que significa um aumento de 104,2% em relação ao número de cursos em funcionamento no ano de 2004.

<sup>9</sup> A pós-graduação acadêmica ainda é balizada pelo Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, do antigo Conselho Federal de Educação. Segundo o documento, considerado o marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira, a pós-graduação *stricto sensu* (‘acadêmica’, uma vez que ainda não existia a ‘profissional’) destina-se à “formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores” (CAPES, 1965).

Diante do exposto, é importante destacar que a noção de competência se coaduna com um arranjo social envolto, não por acaso, por uma aura positiva, e cuja positividade se deve em grande parte à carga ideológica do termo ‘conhecimento’, embutido no nome que lhe é dado: sociedade do conhecimento. Que conhecimento seja algo bom é algo praticamente indiscutível; é verdade; é algo de valor para o senso comum, para a comunidade científica, para os seres humanos em geral. Atrelar qualquer coisa a conhecimento é, portanto, argumento extremamente poderoso. Acontece que esse arranjo social chamado de ‘sociedade do conhecimento’, além de não se tratar de um destino inexorável a toda e qualquer vida em sociedade, quer dizer, além de não ser algo “natural” — aliás, vale lembrar, nenhum arranjo social o é — apresenta graves contradições. Sendo assim, antes de uma educação adaptada, de preparo para as mudanças da sociedade do conhecimento, cabe indagar: em direção a que tipo de sociedade estamos caminhando? Qual tipo de sociedade queremos, de fato, formar? Como a educação pode, efetivamente, contribuir para a construção dessa sociedade que se almeja? E, mais especificamente, tendo em vista o objeto da pesquisa a que se vincula este ensaio, por que motivos professores da Educação Básica têm, cada vez mais, procurado os cursos de pós-graduação *stricto sensu*?

## Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpídio (Org.); FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Coord.). **A supervisão de estágio em serviço social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 11-29.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

58 p. Disponível em:

<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020. Brasília (DF): CAPES, 2010. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Educação. **Parecer CFE 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965**. Brasília (DF), 1965. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília (DF), 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

CAMPOS, Magna. **Manual de Redação Científica**: ensaio acadêmico, relatório de experimento e artigo científico. Edição do autor: 2015. Disponível em: <[http://cmq.esalq.usp.br/Philodendros/lib/exe/fetch.php?media=lcf0130:historico:2017:magda\\_campos-manual\\_de\\_redacao\\_cientifica.pdf](http://cmq.esalq.usp.br/Philodendros/lib/exe/fetch.php?media=lcf0130:historico:2017:magda_campos-manual_de_redacao_cientifica.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2017.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): MEC; Unesco, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 10 out. 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. A competência como eixo da educação básica, da formação docente e do mundo do trabalho na sociedade do conhecimento: algumas reflexões. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 191-209.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 71-94.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. Mercado simbólico de formação docente. In: \_\_\_\_\_. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 95-111.

